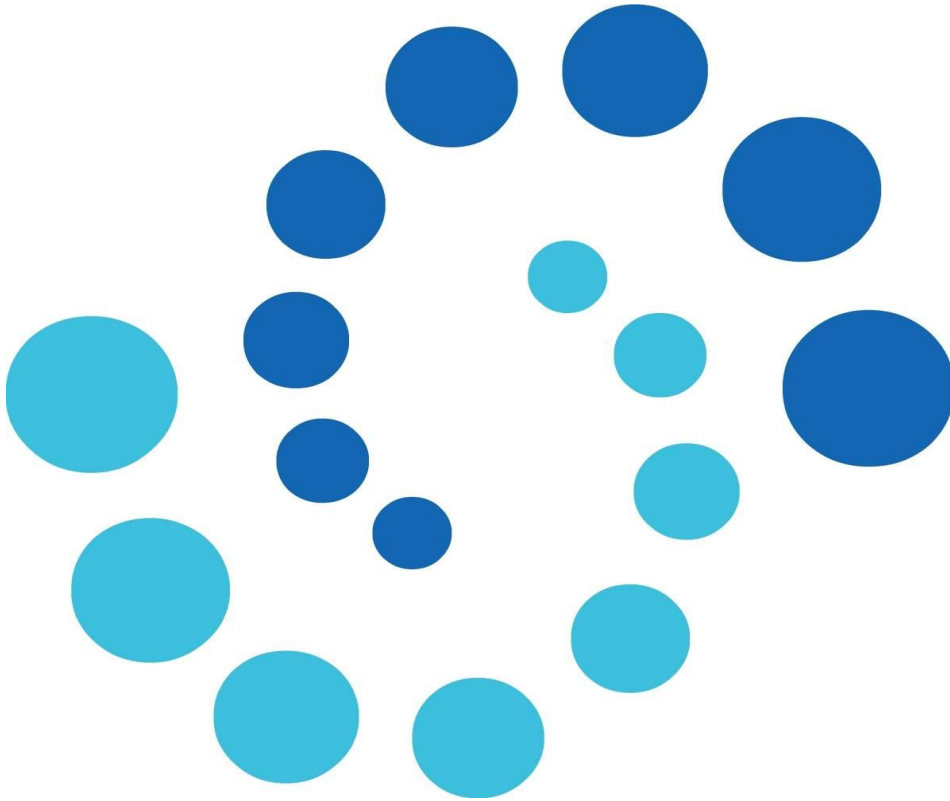




Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

Mart 2017
Cilt 2, Sayı 1

March 2017
Volume 2, Issue 1



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Mart 2017, Cilt 2, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research

March 2017, Volume 2, Issue 1

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi,
Türkiye

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi,
Türkiye

Editör

Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye

Editor in Chief

Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye

Bölüm Editörleri

Dil Eğitimi

Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR

Language Education

Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR

Fen Eğitimi

Dr. Yılmaz KARA

Science Education

Dr. Yılmaz KARA

Matematik Eğitimi

Dr. Burçin GÖKKURT
Dr. Neslihan USTA

Mathematics Education

Dr. Burçin GÖKKURT
Dr. Neslihan USTA

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Ayşegül TURAL

Social Studies Education

Dr. Ayşegül TURAL

Sınıf Eğitimi

Dr. Muamber YILMAZ
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Primary Education

Dr. Muamber YILMAZ
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Eğitim Bilimleri

Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Dr. Sema SULAK

Educational Sciences

Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Dr. Sema SULAK

Eğitim Teknolojisi

Dr. Ayşe Derya IŞIK

Educational Technology

Dr. Ayşe Derya IŞIK

Güzel Sanatlar Eğitimi

Dr. Seçil KARTOPU

Arts Education

Dr. Seçil KARTOPU

Dil Uzmanı

Dr. Serpil ÖZDEMİR

Philologist

Dr. Serpil ÖZDEMİR

Yabancı Dil Sorumlusu

Dr. Tuğba UYGUN

Foreign Language Specialist

Dr. Tuğba UYGUN

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği
74100 BARTIN - TÜRKİYE
e-posta: editor@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association
74100 BARTIN - TURKEY
e-mail: editor@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Journal of Limitless Education and Research (J-LERA) is an international refereed journal that is published three times a year.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

The responsibility lies with the authors of papers.

INDEXLER



Kapak: Dr. Ayşe Derya IŞIK



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 2, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 2, Issue 1

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

- Prof. Dr. Ahmet SABAN, Konya Necmettin Erbakan University, Turkey
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylul University, Turkey
Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET, Kastamonu University, Turkey
Prof. Dr. Cemal TOSUN, Ankara University, Turkey
Prof. Dr. David HUNG National Institute of Education, Singapore
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN, Michigan State University, USA
Prof. Dr. Elza SEMEDLİ, Hazar University, Azerbaijan
Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu University, Turkey
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara University, Turkey
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN, Sakarya University, Turkey
Prof. Dr. Gulheyran RAHIMOVA, Baku State University, Azerbaijan
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Hüseyin ALKAN, Dokuz Eylul University, Turkey
Prof. Dr. Kamil ÖZERK, Oslo University, Norway
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN, Anadolu University, Turkey
Prof. Dr. Ramazan SEVER, Giresun University, Turkey
Prof. Dr. Recai DOĞAN, Ankara University, Turkey
Prof. Dr. Rex STOCKTON, Indiana University, USA
Prof. Dr. Rolf GOLLOP, Zurich University, Switzerland
Prof. Dr. Safure BULUT, Middle East Technical University, Turkey
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludag University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Dana ROLINSON, The university of West Alabama, USA
Assoc. Prof. Dr. Emre ÜNAL, Omer Halisdemir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Erol DURAN, Usak University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA, Duzce University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Fatma Susar KIRMIZI, Pamukkale University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Suleyman Demirel University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Joanna BLACK, University of Manitoba, Canada
Assoc. Prof. Dr. Jodene Goldenring FINE, Michigan State University, USA
Assoc. Prof. Dr. Kubilay YAZICI, Omer Halis Demir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Mehmet TURAN, Fırat University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Mehseti İSMAYİL, Azerbaijan State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Neşe TERTEMİZ, Gazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylul University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adiyaman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Mugla Sitki Kocman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sean WIEBE, University of Prens Edward Island, Canada
Assoc. Prof. Dr. Selami YANGIN, Recep Tayyip Erdogan University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sevinç Qasimova, Baku State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Şengül Saim ANAGÜN, Eskisehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Tolga GÜYER, Gazi University, Turkey



Sınırless Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 2, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 2, Issue 1

Hakem Kurulu (Review Board)

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Muamber Yılmaz, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ayşegül TURAL, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Hasan BAKIRCI, Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Bartın Üniversitesi

Değerli Okuyucular,

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) olarak geçen yıl ilk sayısını yayınladığımız Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin 2. sayısı ile karşınızdayız. Dergimizin öncelikli amacı eğitim alanının tüm yönlerine bilimsel ve uygulama yönüyle katkı sağlamaktır. Bu süreçte bilimsel araştırma ve çalışmaları destekleme, eğitim teori ve uygulamalarını birleştirme, bilimsel bilgileri alana aktarma, yeni bilgiler üretme ve yayınlama gibi çalışmalar önemli olmaktadır. Bu anlayıştan hareketle hazırlanan Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin amacı;

- *Eğitim alanında uluslararası düzeyde nitelikli yayınlar yapmak,*
- *Eğitim alanını geliştirecek bilimsel araştırma ve çalışmalara öncelik vermek,*
- *Eğitimde yeni yöntem ve teknikleri içeren bilimsel çalışmaların yayılmasını desteklemek,*
- *Nitelikli yayınlarla eğitim biliminin gelişmesine ve niteliğinin artmasına katkı sağlamak,*
- *Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, yükseköğretim ve yaygın eğitim kurumlarda eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesine çalışmak,*
- *Nitelikli ve donanımlı, mesleğindeki yenilikleri ve gelişmeleri izleyen, çağdaş bilimin gerektirdiği ölçütlere uygun öğretmenler yetiştirmeye katkı sağlamak,*
- *Bilimsel araştırmaların sonuçlarının okullarda uygulanabilir olduğunu göstererek öğretmenlerde mesleki gelişimi sağlamak,*
- *Sınırsız eğitim ve araştırma hakkında öğrenci, okul ve öğretmenlere farkındalık kazandırmak,*
- *Ülkemizde tarih, güzel sanatlar, kültür, çevre, doğal zenginliklerin gelişmesine katkı sağlayacak eğitim içerikli çalışmaları yayınlamak,*

olarak belirlenmiştir.

Dergimiz ilk sayıdan itibaren ulusal ve uluslararası düzeyde önemli indekslerde taranmaya başlamıştır. Ayrıca yılda 3 sayı yayınlanması kararlaştırılmıştır. Bu sayıda eğitim alanında hazırlanan 5 önemli bilimsel makale ve araştırmaya yer verilmiştir.

Dergimizin eğitim alanına katkıları getirmesini diliyoruz.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 2, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 2, Issue 1

İÇİNDEKİLER

Makale Türü: Derleme

Firdevs GÜNEŞ

Okuma ve Sınrsız Öğrenme

Reading and Limitless Learning

1 - 20

Ayşe Derya IŞIK, Barış ÇUKURBAŞI, Mustafa FİDAN, Murat DEBBAĞ, Erdem ERKAN

Tablet Bilgisayarlar İçin İnternet Tabanlı Ölçme-Değerlendirme Sistemlerinin Geliştirilmesine İlişkin Hususların Belirlenmesi

Determination of the Issues for the Development of Internet Based Measurement and Evaluation Systems for Tablet Computers

21 - 34

Yılmaz KARA

Eğitimde Sınrsız Araştırma ve Bilimsel Yöntem

Limitless Research in Education and Scientific Method

35 - 47

Makale Türü: Araştırma

Fatma Susar Kırmızı, Demet KASAP

Yaratıcı Okuma ve Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi

The Effect of Creative Reading and Creative Writing Activities on Creative Writing Skill

48 - 62

Süleyman Erkam SULAK, Şenol ARSLAN

Investigation of 4th Grade Primary School Students' Level of Usage of Summarizing Strategy

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Stratejisini Kullanma Düzeyinin İncelenmesi

63 - 77



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 1, 1 - 20
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 1, 1 - 20

Gönderilme Tarihi: 18.01.2017

Kabul Tarihi: 14.02.2017

Okuma ve Sınrsız Öğrenme

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, firdevs.gunes@gmail.com

Özet: Okuma öğrenmenin kalbi, insan beyninin sınrsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınrsız becerilerini kullanarak öğrenirler. Öğrenme bireyin değişmesini ve gelişmesini sağlamaktadır. Bu değişme önce zihinde başlamakta ardından davranış ve tutumlara yansımaktadır. Okumanın sürekli olması ise sınrsız öğrenmeyi ve gelişmeyi getirmektedir. Sınrsız öğrenme hayat boyu öğrenme ile sürekli öğrenmeden farklıdır. Hayat boyu öğrenme, bireysel, toplumsal ve istihdama yönelik hayat boyu yürütülen bütün öğrenme etkinlikleridir. Uygulamada yetişkin eğitimi, sürekli eğitim, mesleki eğitim ve öz yönelimli öğrenme olmak üzere dört eğitim alanına yönelmektedir. Sürekli öğrenme ise genç ve yetişkinlere yaşamları boyunca sunulan öğrenme etkinliklerini içermektedir. Sürekli öğrenme, öğrenmenin sürekli ve sınrsız olmasına, önündeki engellerin kaldırılmasına odaklanmaktadır. Sınrsız öğrenme gelişen teknolojiyle birlikte hızla yayılmakta, bireylerin zihinlerini açma, kapasitesini sonuna kadar geliştirme, sosyal ve ekonomik gelişme ile yeniliklere uyum sağlama becerilerine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle küçük yaşlardan itibaren öğrenmek için okuma ve sınrsız öğrenme üzerinde durulmaktadır. Bu süreçte metinlerin içeriğini keşfetme, anlama, bilgi ve anlamları araştırma, yorumlama, sorgulama, zihinde yapılandırma, öğrenme ve uygulamaya aktarma becerilerine ağırlık verilmektedir. Böylece bireyin sürekli okuması, öğrenmesi, kendini geliştirmesi ve geleceğine yön vermesi beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Okuma, sürekli öğrenme, sınrsız öğrenme.

Reading and Limitless Learning

Abstract: Reading is the heart of learning and the limitless skill of the human brain. People learn using these limitless skills. Learning provides to change and develop of the individual. This change begins in the mind and then reflected behaviors and attitudes. Continuous reading brings limitless learning and development. Limitless learning is different from continuous learning and lifelong learning. Lifelong learning is all learning activities aimed at individual, social and employment throughout life. In practice, it is directed towards four areas of education: adult education, continuing education, vocational education and self-directed learning. Continuous learning includes learning activities offered to young and adult people throughout their lives. Continuous learning focuses on continuous and limitless learning and lifting obstacles in front of the learning. Limitless learning is rapidly spreading with developing technology. It contributes to opening the minds of individuals, developing the capacity of individuals until the end, adapting to social and economic development and innovation ability of individuals. For this reason, it focuses on reading and limitless learning in order to learn from an early age. In this process, the skill of discovering the meaning of texts, understanding, researching knowledge and meaning, interpreting, inquiring, structuring in mind, learning and transferring to practice are given importance. Thus, it is expected that the individual will constantly read, learn, develop and guide the future.

Keywords: Reading, Continuous learning, Limitless learning,

1. Giriş

Eğitim gelecektir. Geleceğin anahtarı ise okumadır. Okuma bireyin öğrenme, kendini geliştirme ve hayatına yön verme aracıdır. Bu nedenle çocuklara küçük yaşlardan itibaren okuma eğitimi verilmektedir. Bu süreçte düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme gibi çeşitli zihinsel beceriler üzerinde de durulmaktadır. Doğuştan zekânın yüksek olması, dil, zihinsel ve sosyal becerilerin yüksek olacağı anlamına gelmemektedir. Erken yaşlardan itibaren öğrencilere gerekli eğitim verilerek, çeşitli çalışmalar yapılarak okuma ve öğrenme becerileri geliştirilmektedir. Böylece bilgiye ulaşma ve kullanma süreci kolaylaşmakta, dil, zihinsel ve sosyal becerilerin gelişimi hızlanmaktadır.

Öğrenme sürecinde dilin çeşitli alanları kullanılmaktadır. Bunlar dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu olarak sıralanmaktadır. Araştırmalara göre öğrenme sürecinde en çok okuma becerileri kullanılmaktadır. Birey okuma yoluyla çeşitli bilgilere kısa sürede ulaşmakta, aktif olarak öğrenmekte ve kendini sürekli geliştirerek günlük yaşamında başarılı olmaktadır. Bir başka ifadeyle okuma, bireyin dil, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel gibi çeşitli yönlerden gelişimine katkılar sağlayan bir alandır. Okuma, aynı zamanda iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme ve öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerilerin de gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye öncelik verilmektedir.

Bilgi çağında yaşıyoruz. Bu çağda bilgiye ulaşma, kullanma ve kendini geliştirmenin çeşitli yolları vardır. Ancak en üstün bilgi alma, okuma yoluyla olmaktadır. Elektronik ilerlemeler, radyo, televizyon, telefon, gibi araçlar ne kadar gelişirse gelişsin, sözlü olarak bilgi aktarmada sınırlı kalmaktadır. Bir spiker, sanatçı, sunucu, aktör veya öğretmen dinleyicilere saatte en fazla 9000 kelime aktarabilmektedir. Oysa orta düzeyde bir okuyucu saatte 27 000 kelime okuyabilmektedir. Eğer bu okuyucu bazı okuma tekniklerini kullanır, okuma hızını artırırsa daha fazla bilgiye ulaşmaktadır. Bu durum hem günümüzde hem de gelecekte okuma yoluyla bilgi almanın dinlemeye göre daha üstün olacağını göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerini erken yaşlarda geliştirmek ve bilgi hazinelerine ulaşmalarını kolaylaştırmak gerekmektedir (Güneş, 2015a).

Okuma öğrenmenin kalbidir. Aynı zamanda insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenirler. Okuma sürecinde alınan bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, zihinde düzenlemeler yapılarak depolanmaktadır. Böylece okuma ve öğrenme bireyin çeşitli yönlerden değişmesini getirmektedir. Bu değişim önce zihinde

başlamakta ardından davranış ve tutumlara doğru ilerlemektedir. Öğrenme çeşitli kaynaklarda “bireyin yaşantılar sonucu bilgi, beceri, davranış, tutum ve alışkanlıklarında meydana gelen uzun süreli değişimler” olarak açıklanmaktadır. Bu açıklamalarda öğrenmenin dört boyutuna vurgu yapılmaktadır. Birincisi çeşitli bilgi ve beceriler edinme, ikincisi bunları yaşantılar sonucunda kazanma, üçüncüsü zihinde kavramsal düzenlemeler yapma, dördüncüsü de tutum ve davranışlarda değişme olmaktadır. Yani öğrenmenin gerçekleşmesi için sadece bilgi alma yeterli değildir. Alınan bilgilerin zihinde işlenmesi, bunların bireyin bilgi, beceri, davranış ve tutumlarında kalıcı bir değişime neden olması gerekmektedir. Böylece bireyin sürekli öğrenmesi ve kendini yaşam boyu geliştirmesi söz konusu olmaktadır. Bu süreçte okuma ayrı bir önem taşımakta ve bireyin sınırsız öğrenmesini sağlamaktadır.

2.Sınırsız Öğrenme Nedir?

Sınırsız kelimesi, Güncel Türkçe Sözlükte “sınırı olmayan, sınırlanmamış, çok sayıda, çok geniş, çok büyük, sonsuz, sayılamaz” olarak açıklanmaktadır. Yani miktar, süre, yer ve alan yönüyle çokluk ve süreklilik vurgulanmaktadır. Bu özellikler öğrenme için de geçerli olmaktadır. Sınırsız öğrenme, yaş, cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi, yer, zaman, alan, araç gereç, materyal, süre vb. yönlerden toplumdaki herkesin her yerde, her zaman ve her türlü araç gereçle öğrenmesine denilmektedir. Sınırsız öğrenme yeni bir alan, tür ya da boyut değildir. Öğrenmenin sürekli ve sınırsız olması için önündeki engelleri kaldırmayı amaçlayan bir kavramdır. Sınırsız öğrenme bireylerin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, zihinlerini açma, yeniliklere uyum sağlamayı kolaylaştırma, örgün, yaygın ve algın eğitimin etkisini artırma, sosyal ve ekonomik gelişmeyi hızlandırma, sürekli öğrenen, araştıran, sorgulayan, sorun çözen ve kendini geliştiren bireyler yetiştirerek geleceğin bilgi toplumunu oluşturma üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu amaçlara ulaşmak için öğrenme sürecine ağırlık verilmektedir. Çünkü sınırsız öğrenme kavramının iç boyutunda öğrenme, dış boyutunda ise hayat boyu öğrenme kavramı ile ortak noktalar bulunmaktadır. Bu nedenle aşağıda önce öğrenme üzerinde durulmakta ardından sınırsız öğrenmeye yakın kavramlar verilmektedir.

2.1. Öğrenme

Öğrenme Türkçe sözlüklerde bilgi edinme, belleme, yetenek ve beceri kazanma, haber alma, keşfetme, bilgilere uyum sağlama, özümleme, yeni becerileri yapılandırma, bilinenin ötesine geçme, bilinmeyene doğru gitme, düşünme ve tutum biçimlerini değiştirme gibi çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır. Eğitim Terimleri Sözlüğünde öğrenme;

1. Belli bilgi, beceri ve anlayışlar edinme,

2. Kavramsal düzenlemeler yapma süreci,
3. Alıştırma ve uygulamaların sürekli olan etkilerine verilen ad,
4. Tepki ve davranışlarda yaşantıların oluşturduğu değişme, olarak dört maddede sıralanmaktadır (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974).

Çeşitli kaynaklarda ise “öğrenme, bireyin yaşantılar sonucu bilgi, beceri, davranış, tutum ve alışkanlıklarında meydana gelen uzun süreli değişmeler” olarak açıklanmaktadır. Görüldüğü gibi bu açıklamalarda öğrenme kavramının dört boyutuna vurgu yapılmaktadır. Birincisi çeşitli bilgi ve beceriler edinme, ikincisi bunları yaşantılar sonucunda kazanma, üçüncüsü zihinde kavramsal düzenlemeler yapma, dördüncüsü de tutum ve davranışlarda değişme olmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenmenin gerçekleşmesi için sadece bilgi alma yeterli değildir. Alınan bilgilerin zihinde işlenmesi, bunların bireyin bilgi, beceri, davranış ve tutumlarında kalıcı bir değişime neden olması gerekmektedir. Böylece bireyin sürekli öğrenerek kendini yaşam boyu geliştirmesi üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2014).

Öğrenme dinamik bir süreçtir. İnsanlar çevre ile etkileşimleri sonucu beş duyu organıyla dışarıdan gelen bilgileri almaktadırlar. Alınan bilgiler zihinde işlenerek yeni anlamlar oluşturulmakta ve böylece sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenilmektedir. Birey çevresinden kendisine ulaşan verileri incelemekte, değerlendirmekte ve bunun sonucuna göre hareket etmektedir. Bir konuyu öğrenen insan önceki durumdan farklı biri olmaktadır. Yani öğrenme bireyin çeşitli yönlerden değişmesini getirmektedir. Bu değişim önce zihinde başlamakta ardından davranış ve tutumlara doğru ilerlemektedir. Bu süreç aşağıda sırayla açıklanmaktadır.

- *Öğrenme değişmedir.* Öğrenme değişmeyi getirmeli ancak bu değişimin iyi, olumlu, yararlı ve etkili olması gerekmektedir.
- *Öğrenme ve değişme bireyin çabalarıyla olmalıdır.* Öğrenme bireyin isteyerek, aktif çabalarıyla bir etkinliği deneyerek, çevresiyle etkileşerek gerçekleşmelidir.
- *Değişme önce zihinde başlamalıdır.* Değişme önce bireyin bilgi ve becerilerinde olmalı ardından zihinsel süreçlerini kapsamalı, giderek tutum ve davranışlarına yansımalarıdır.
- *Değişme kalıcı olmalıdır.* Değişme öğrenme sonucu yeni bir duruma geçme işlemidir. Öğrenilenlerin hatırlanması ve sürekli uygulanması için değişimin kalıcı olması gerekmektedir (Güneş, 2015b).

Görüldüğü gibi öğrenme, değişme ile ilişkili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme değişme, değişme de öğrenme ile sonuçlanmaktadır. Bu işlemlerin sürekliliği ise sınırsız öğrenme ve gelişmeyi getirmektedir.

2.2.Yakın Kavramlar

Sınırsız öğrenmeye yakın ve benzeyen bazı kavramlar vardır. Bunlar hayat boyu öğrenme, sürekli öğrenme gibi bazen birbiriyle karıştırılan veya yerine kullanılan kavramlar olmaktadır. Eğitim alanında yaygın kullanılan bu kavramların anlamı, özellikleri ve sınırsız öğrenmeden ayrılan yönleri aşağıda açıklanmaktadır.

Hayat Boyu Öğrenme: Hayat boyu öğrenme kavramının çeşitli açıklamaları yapılmış ancak bunlar çok iyi tanımlanmış değildir. İnsanlar yaşamı boyunca öğrenirler. Bu doğal bir süreçtir. Doğumdan ölüme kadar yeni bilgiler, deneyimler ve beceriler kazanırlar. Öğrenme evde, okulda, işyerinde, üniversitede, çeşitli eğitim kurumlarında hayat boyu devam eder. Bazı öğrenmeler eğitim kurumlarında resmi eğitim programlarıyla gerçekleşmektedir. Bazı öğrenmeler ise arkadaşlarla konuşmalarda, televizyon izleyerek, dergi veya kitap karıştırarak, internette gezinirken, proje yaparken vb. gerçekleşmektedir. Böylece insanlar hayat boyu yeni bilgi ve beceriler öğrenirler. Ancak hayat boyu öğrenme kavramı sadece bu anlama yönelik değildir. Bu kavramla öğrenme sürecine ekonomik ve politik ihtiyaçlardan kaynaklanan yeni bir boyut eklenmiştir. Bir başka ifadeyle birey, eğitim kurumları ve toplum için ekonomik ve politik amaçlı yeni bir öğrenme anlayışı ortaya konulmuştur. Bu yeni anlayış iş yaşamının zorlayıcı koşullarına uyum sağlama, işi yürütebilme ve gerekli becerileri kazanma amaçlı bir öğrenmeyi gündeme getirmiştir. Kısaca hayat boyu öğrenme özünde istihdam piyasasının zorlamasıyla ortaya çıkan yeni bir öğrenme anlayışını içermektedir (Alheit ve Dausien, 2005).

Avrupa Konseyi hayat boyu öğrenme kavramını “*bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirmek amacıyla bireysel, toplumsal ve istihdama yönelik olarak hayat boyu yürütülen bütün öğrenme etkinlikleri*” olarak tanımlamaktadır (Conseil de Europe, 1970). Okul öncesinden emeklilik sonrasına kadar geniş bir sürece yönelen hayat boyu öğrenme, bilgi, beceri ve yetkinliklerin hayat boyu geliştirilmesi ve güncellenmesini gerektirmektedir. Bu süreçte üç temel amaca yönelmektedir. Bunlar, öğrenme fırsatları yaratarak bireylerin kişisel gelişimlerini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır. Bu amaçlar bireysel, toplumsal ve ekonomik olarak üç alanda ele alınmaktadır. Bireysel boyutta hayat boyu öğrenme, bireylerin bilgi çağı toplumunun gereklerine uyum sağlaması, toplumsal ve ekonomik yaşama aktif olarak katılması, kendini geliştirmesi ve geleceğine yön vermesine

odaklanmaktadır. Toplumsal boyutta hayat boyu öğrenme sosyal gelişme ve demokratik anlayış üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ekonomik boyutta ise ekonomik gelişme, kalkınma ve istihdama yönelik öğrenmeleri içermektedir. Böylece hayat boyu öğrenme üç ana işlevi yerine getirmeye çalışmaktadır. Birincisi, *kişisel gelişme ve kendini gerçekleştirme için hayat boyu öğrenme*, ikincisi, *sosyal ve demokratik anlayış için hayat boyu öğrenme*, üçüncüsü ise *ekonomik gelişme için hayat boyu öğrenme*, olmaktadır.

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler bazı meslekleri ortadan kaldırmakta, yeni meslekler yaratmakta veya işlerin yapılış şeklini değiştirmektedir. Bireyin iş yaşamındaki yenilik ve değişime uyum sağlaması için sürekli öğrenmesi ve uzmanlaşması gerekmektedir. Bunun için hayat boyu öğrenme, sürekli öğrenen, öğrenmeyi öğrenen veya nasıl öğreneceğini öğrenen insanlardan oluşan bir toplumu hedeflemektedir. Bu amaçla genel olarak dört eğitim alanına yönelmektedir. Bunlar yetişkin eğitimi, sürekli eğitim, mesleki eğitim ve öz yönelimli öğrenme olmakta, aynı zamanda hayat boyu öğrenmenin alt alanlarını oluşturmaktadır.

Hayat boyu öğrenme eğitim sisteminin yapısına bağlı olarak örgün, yaygın ve algın olmak üzere üç alanda yürütülmektedir. Bunlar örgün öğrenme, yaygın öğrenme ve algın öğrenme olarak adlandırılmaktadır.

1. Örgün Eğitim ve Öğrenme: Örgün eğitim, ilk, orta, yüksek öğretim gibi düzeylere ayrılan, her düzeyde kurumlaşmış, hiyerarşik bir sıra içinde, birinin diğerine hazırladığı ya da üzerinde yer aldığı bir eğitim biçimidir. Örgün eğitim, sadece eğitim öğretim görevi ile donatılmıştır. İyi belirlenmiş eğitim modelleri ve yöntemleri ile tamamen yapılaşmış kurumlar aracılığıyla, oldukça yaygın bir şekilde hizmet vermektedir. Örgün eğitim, öğrencilerini gelecekte sürdürecekleri yaşama hazırlamaktadır. Bunu gerçekleştirmek için öğrencileri düzeylerine göre ayırmakta, sınıflamakta, yönlendirmekte, diploma vermekte, bir meslek sahibi yaparak toplumda yer edinmelerini sağlamaktadır. Genellikle zorunlu ve uzun sürelidir.

2. Yaygın Eğitim ve Öğrenme: Örgün eğitim sistemi dışında planlı, programlı ve sistemli olarak yürütülen bir eğitim biçimidir. Amacı örgün eğitimden yararlanamayanlara ikinci bir şans vermek, bir mesleğe hazırlamak, çeşitli nedenlerle eğitimden yoksun kalanlara, kalkınma programları çerçevesinde geniş bir eğitim yelpazesi sunmak, yararlı ve kaliteli bilgiler vermektir. Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemi dışında yürütülmekte, onun boş bıraktığı alanları tamamlamakta, ancak örgün eğitim gibi düzeylere ayrılmamakta ve birbirini izleyen hiyerarşik bir yapıya sahip bulunmamaktadır. Örgün eğitim kadar resmi ve kurumlaşmış da değildir. Yaygın eğitim, sadece eğitim kurumları aracılığıyla yürütülmemekte, ekonomik, politik, sosyal

amaçlı çeşitli kurumlar tarafından da yaygın eğitim hizmeti verilmektedir. Örneğin tarım, sağlık, köy işleri, adalet gibi bakanlıklar, fabrikalar, sendikalar, kooperatifler, dinî ve gönüllü kuruluşlar da yaygın eğitim çalışmaları yapmaktadırlar. Eğitim sonunda öğrencilere genellikle sertifika verilmekte, eğitim yer, süre ve uygulamaları daha esnek yürütülmektedir.

3. Algın Eğitim ve Öğrenme: Algın eğitim, geleneksel eğitim kurumları ile değil bütün sosyal kurumlar aracılığıyla yürütülen, çeşitli bilgi ve beceriler kazandırılan bir eğitim biçimidir. Birey, hem kendi gözlem ve deneyimleri ile hem de televizyon, radyo, gazete gibi kitle iletişim araçları ya da çevresindeki eş, aile, arkadaş grupları, çalışma ekipleri, seminer, sempozyum, toplantı gibi çeşitli kişilerle kurduğu iletişim sonucu bu eğitimi kazanmaktadır. Algın eğitim, nesilden nesile değerlerin, yeteneklerin ve kültür normlarının geçmesini sağlamaktadır. Öğrenme süreci, bir çeşit karşılıklı etkileşim süreci olduğundan, birey ve çevresi arasında sürekli etkileşim olmaktadır. Bu süreçte birey, yeni değerleri ve yetenekleri öğrenirken öğrenci olduğunun farkında olmamaktadır. Çağdaş toplumlarda, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte algın eğitim, medya, bilgisayar, internet ve halkı bilgilendiren kurumlar aracılığıyla hızla yayılmaktadır. Ancak algın eğitim, örgün ve yaygın eğitimin alternatifi değildir (Güneş, 2014).

Görüldüğü gibi hayat boyu öğrenme, okul öncesinden emeklilik sonrasına kadar geniş bir sürece odaklanmakta, ekonomik, sosyal ve politik amaca yönelik örgün, yaygın ve algın bütün öğrenme çeşitlerini kapsamaktadır. Bu öğrenmeleri diploma, sertifika veya katılım belgesiyle belgelendirmekte ve değerlendirmektedir. Böylece bireylerin kişisel gelişimini sağlamayı, toplumsal bütünleşme ve ekonomik büyümeyi gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Sınırsız öğrenmede ise öğrenmenin sürekliliği ile sınırsızlığı üzerinde durulmakta ve öğrenmenin önündeki engeller kaldırılmaya çalışılmaktadır. Her iki öğrenme de aynı hedef kitleye yönelmekte ancak amaçlarda farklılık bulunmaktadır. Sınırsız öğrenmeyle örgün, yaygın ve algın eğitimin etkisini artırma, bireylerin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, zihinleri açma, yeniliklere uyum sağlamayı kolaylaştırma, sürekli öğrenen, araştıran, sorgulayan, sorun çözen ve kendini geliştiren bireyler yetiştirerek geleceğin toplumunu oluşturma hedeflenmektedir.

Sürekli Öğrenme: Sürekli eğitim, dünyamızda 1970-1980'li yıllarda UNESCO ve OECD başta olmak üzere çeşitli kurumlar, eğitimci ve eğitim politikacıları arasında ön plana çıkan bir kavram olmuştur. Bunun nedeni toplumsal ve ekonomik yaşamda eğitim sisteminin bireylere kazandıramadığı bazı niteliklerin farkına varılması ve sanayileşme çağından bilgi çağına geçilirken eğitimin bazı yönlerden yetersiz kalması olmaktadır. Hayat boyu öğrenmenin bir alt alanı ya da uzantısı olan sürekli eğitim;

- *Okul ya da üniversite öğrenimini bitiren ya da belli bir öğrenim basamağından ayrılan gençler ile yetişkinlere yaşamları boyunca sürekli olarak öğrenme ve yetiştirme olanakları sağlanmasını öngören eğitim anlayışı,*
- *Özel nitelikte okullar, eğitim merkezleri, yüksek okullar ve üniversitelerin, geleneksel ya da akademik programlar yerine esnek programlar uygulayarak yetişkinlere sağladığı eğitim,*

olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte okul yaşamını sonlandırmış genç ve yetişkinlere tam veya yarı zamanlı verilen eğitim, çalışanların iş yaşamları boyunca becerilerini geliştirmeleri için verilen eğitim ile önceden edinilmiş bilgileri geliştiren her tür öğrenme etkinliklerini içermektedir. Bu etkinliklerle öğrenmeye de sürekli öğrenme denilmektedir. Görüldüğü gibi sürekli eğitim, hayat boyu öğrenmenin tamamlayıcı bir alt alanı olmakta, ancak genç ve yetişkinlere yönelik olması nedeniyle hayat boyu öğrenmeden hedef kitle yönüyle ayrılmaktadır. Hayat boyu öğrenme bütün topluma yönelirken sürekli öğrenme toplumdaki belirli bir kesimi, daha çok iktisaden faal nüfusu içermektedir.

Sürekli eğitim ve sürekli öğrenme bazen birlikte ve birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysa biri öğretim diğeri öğrenme olmak üzere eğitimin iki farklı boyutunu oluşturmakta, ancak her ikisi de bireye ve bireyin gelişimine odaklanmaktadır. Sürekli eğitim kavramı ile birlikte mesleki gelişim, uzmanlaşma, personel gelişimi gibi kavramlar da kullanılmaktadır. Bunlar daha çok kurumları ilgilendiren ve personel eğitimine yönelik kavramlardır.

Sürekli öğrenme ile sınırsız öğrenme bazı yönlerden ayrılmaktadır. Bunlar hedef kitle ve içerik yönüyle karşımıza çıkmaktadır. Sürekli öğrenme genç ve yetişkinlere yönelik hayat boyu öğrenme olanaklarını içermekte oysa sınırsız öğrenme toplumun tümüne yönelmektedir. Sınırsız öğrenme bütün eğitim alanlarını kapsamakta oysa sürekli öğrenme daha çok mesleki eğitimle sınırlı kalmaktadır. Sınırsız öğrenmede öğrenmenin sürekliliği ile sınırsızlığına vurgu yapılarak öğrenmenin önündeki engeller kaldırılmaya çalışılmaktadır. Sınırsız öğrenme hem hayat boyu öğrenme hem de sürekli öğrenmeyi kapsamakta, ancak bunlardan daha geniş bir alana ve kitleye yönelmektedir. Sınırsız öğrenmede eğitimin bütün yöntem, teknik, araç ve gereçlerinden yararlanılmaktadır. Bunlardan biri de okuma olmaktadır. Sürekli okuyarak sınırsız öğrenme ve gelişme üzerinde durulmaktadır.

3. Okuma Nedir?

Okuma, günlük yaşamda okuma, bir yazıyı sesli okuma, anlama, içindeki bilgileri alma öğrenme gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu Güncel Sözlükte okuma;

- *Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirme,*
- *Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenme,*
- *Sesli olarak söyleme,*
- *Bir şeyin anlamını çözme,*
- *Bazı belirtilerle bir anlamı, gizli bir duyguyu anlama, kavrama,*
- *Bir konuyu öğrenmek için okulda, bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışma, öğrenim görme,” olarak açıklanmaktadır.*

Yabancı sözlüklerde ise okuma, “*Bir dilin harflerini tanıma, seslerle harfleri birleştirerek zihinde düzenleme, bunlara anlam ekleyerek seslendirme, bir metnin içindeki bilgileri alma, öğrenme, başkasını bilgilendirmek amacıyla yazılı bir metni sesli okuma, görsellerdeki veya yazılardaki işaretleri anlama ve yorumlama, bazı işaretleri yorumlayarak geleceği okuma,”* gibi anlamlarda verilmektedir (Larousse, 2016).

Görüldüğü okuma, yazılı harf ve işaretleri çözümlme, bunları zihinde düzenleme, seslendirme ve anlama; yazılı metinlerdeki bilgileri alma, yorumlama ve öğrenme olarak açıklanmaktadır. Bu açıklamalarda okumanın iki farklı yönüne vurgu yapılmaktadır.

- *Birincisi* okuma sürecinin temel işlemlerini içeren harfleri tanıma, seslerle birleştirme, bunları zihinde düzenleme, anlamlandırma ve seslendirme olmaktadır.
- *İkincisi* ise okuma sürecinin anlama işlemlerini içeren yazılı metnin içeriğini keşfetme, bilgi ve anlamları araştırma, yorumlama ve öğrenme olmaktadır.

Birinci aşamadaki işlemler *okuma öğretimi*, ikinci aşamadakiler ise *okuma eğitimi* ile ilgilidir. Bir başka ifadeyle okuma öğretimi ile okuma eğitimi birbirinden farklıdır. Bu farkı ortaya koymak için birincisine ilkökuma öğretimi ikincisine ise okuma eğitimi denilmektedir. İlkokuma öğretimi okuma öğrenmeye, okuma eğitimi ise öğrenmek için okumaya yöneliktir. Yani ilki okuma öğretimine ikincisi ise öğrenmek için okumaya odaklanmaktadır.

İlkokuma öğretim sürecinde öncelikli amaç öğrencilere kelime tanıma becerilerini kazandırmaktadır. Bunlar ses ve harfleri tanıma, eşleştirme, birleştirme, hece ve kelimeleri tanıma, cümle oluşturma, bunları anlama, sesli okuma gibi işlem ve beceriler olmaktadır. Bu becerileri kazandırmadan, gerekli etkinlik ve aşamaları uygulamadan okuma öğretiminde ilerlemek güç olmaktadır. Bu aşamalar ve kazandırılacak beceriler şöyle sıralanmaktadır;

- 1.Harfleri tanımak ve birleştirmek için gerekli bilgi ve becerileri kazanma,

2. Hece ve kelimeleri tanıma, diğerlerinden ayırt etme ve seslendirme,
3. Yazılı bir metni sesli okuma,
4. Yazılı bir cümledeki bilgiyi alma ve anlama (Petit Larousse, 1980; Chauveau, 1990).

Bu aşamalarda gerekli becerilerin kazanılmasından sonra okuma süreci başlamaktadır. Okumayı öğrenme belirli bir sürede gerçekleşmekte ancak öğrenmek için okuma hayat boyu sürmektedir (Martinez, 1994). Okumayı öğrenmek okumayı, okumak ise öğrenmeyi ve gelişmeyi getirmektedir. Bunlar birbirinin devamı niteliğinde olan ancak farklı süreç ve becerileri gerektiren eğitim çalışmaları olmaktadır. Sınırsız öğrenme ve sürekli gelişme için öğrenmek için okuma becerilerine ağırlık verilmektedir.

3.1. Öğrenmek İçin Okuma

Öğrenmek için okumak nedir? Bu soru basit gibi görünmesine rağmen aslında çok karmaşıktır. Herkes bu soruya kendi anladığı biçimde cevap vermektedir. Ancak bu soru eğitim alanında önemli bir konu olmaktadır. Öğrenmek için okuma OCDE raporunda, "*yazılı bilgileri anlama, bunları kendini geliştirmek, kişisel amaçlara ulaşmak, günlük yaşamı sürdürmek için evde, iş yaşamında ve toplumda kullanma becerileri* olarak tanımlanmaktadır (OCDE, 2000). Nonnon'a göre öğrenmek için okuma sadece okuma ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ile sınırlı değildir. Aynı zamanda yazılı bilgilerle dünya arasında bireysel, zihinsel ve sosyal ilişkiler kurma aracıdır. Bu süreçte bilgi ve beceriler geliştirilmekte, yeni bilgilere uyum sağlanmakta ve dünya daha iyi yorumlanmaktadır (Nonnon, 2012). Öğrenmek için okuma konusunda okul temel bir rol oynamalı, öğrencilere metinleri okuma, anlama ve öğrenme becerileri kazandırılmalıdır. Bunlar yeni bilgi ve beceriler edinme, yazılı mesajları anlama, kendini geliştirme, hayat boyu öğrenme, mesleki ve sosyal yaşama uyum sağlama için gerekli beceriler olmaktadır (Gaussel, 2015). Öğrenmek için okuma ya da okuyarak öğrenme bilgi edinmede özel bir yöntem olarak eğitimin her düzeyinde ve alanında gerekli olmaktadır. Bu beceriler ortaöğretimde özel bir öneme sahip olmakta, araştırmalara göre ortaöğretim düzeyinde okuyarak öğrenmenin payı % 40 düzeyine çıkmaktadır. Kısaca okuyarak öğrenme öğrencilerin başarılı olmalarına ve iyi bir diploma kazanmalarına önemli katkılar sağlamaktadır (Cartier, 2000).

Görüldüğü gibi öğrenmek için okumada öğrencilere nitelikli bir okuma eğitiminin verilmesi, bu süreçte yazılı metnin içeriğini keşfetme, anlama, bilgileri araştırma, yorumlama, öğrenme gibi becerilerin kazandırılmasına ağırlık verilmektedir. Bu becerilerle öğrencilerin

sürekli okuması, öğrenmesi ve kendini hayat boyu geliştirmesi amaçlanmaktadır. Günümüz eğitim yaklaşımı olan yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma eğitimi sürecinde geliştirilecek beceriler üç aşamada ele alınmaktadır. Bunlar görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmaktadır. Öğrenmek için okumada bu aşamalara ve gerekli becerileri kazandırmaya dikkat edilmektedir. Bunlar aşağıda verilmektedir.

Görme: Okuma süreci yazı ve resimlerin görülmesiyle başlamaktadır. Bu süreçte yazıların görüntüleri alınmakta ve beyne iletilmektedir. Gözde 130 milyon duyu alıcısı vardır. Bunlar aracılığıyla harf, kelime, rakam, şekil, resim vb. bilgiler toplanmakta ve seri olarak zihne aktarılmaktadır. Zihin, gözün topladığı bilgileri işleyerek anlamlar üretmektedir. Okuma sürecinde harf, hece ve kelime tanıma işlemlerinin doğru ve hızlı yapılması gereklidir (Güneş, 2014). Aksi takdirde yanlış anlamalar ortaya çıkmaktadır. Okuma becerilerini geliştirmek için kelimeleri doğru ve hızlı tanıma, okuma hatalarını önleme, akıcı ve doğru okuma gibi çalışmalar yapılmaktadır.

Anlama: Okuma sürecinde zihin anlamını keşfettiği kelimeleri birleştirmekte, anlamlı cümleler oluşturmakta, bunları sıralayarak metnin anlamına ulaşmaktadır. Bu süreçte dille ilgili bilgiler, çeşitli zihinsel beceriler (çıkarım yapma, hatırlama, bağ kurma, sınıflama, tahmin yapma, neden-sonuçları bulma vb.) ve kültürel bilgiler kullanılmaktadır (Mesnager, 1997). Anlama için metinde ilgi duyulan, önemli ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Araştırmalar, anlama sürecinde okuyucunun metindeki bilgileri aynen almadığını, bazı bilgileri seçtiğini, bazılarını atladığını veya eklediğini göstermektedir. Böylece okuyucunun anladığı anlam ile metnin anlamı farklı olmaktadır. Bu süreçte dikkat de çok önemli olmakta ve anlamayı etkilemektedir. Ayrıca tahmin etme, sorgulama, özetleme, anlamı açıklama gibi teknikler hem anlama hem de zihinsel becerileri geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Bu nedenle dikkat ve anlama becerilerini geliştirme üzerinde durulmaktadır.

Zihinde Yapılandırma: Bu aşamada metinden seçilen bilgiler, düşünceler ve anlamlar, bireyin ön bilgileriyle bütünleştirilerek zihne yerleştirilmektedir (Giasson, 1995, Güneş, 2013). Bunun için çeşitli yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Bunların başında okuyucunun okuma amacını belirlemesi, ön bilgilerini harekete geçirmesi ve tahmin yapması gelmektedir. Metnin anlamını tahmin etme, sorgulama, ilişkilendirme gibi işlemler okuma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca okuyucunun okuma ve anlama sürecini kontrol etmesi, gözleriyle yazılardan yeterince bilgi toplaması ve anlam ilişkilerini kurması gerekmektedir. Bu süreçte sıralama, sınıflama, sorgulama, analiz, sentez, değerlendirme vb. işlemler de önemli

olmaktadır. Okuma sonunda okuyucunun okuma amacına ya da beklentilerine ulaşma durumu da gözden geçirilmektedir (Güneş, 2013). Böylece zihinde yapılandırma ve öğrenme becerileri geliştirilmektedir

Görüldüğü gibi okuma becerileri üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir. Bu aşamalar düz bir çizgi şeklinde değil iç içe geçmiş halkalar biçimindedir. Birey okuma sırasında bir taraftan görme, anlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmekte, bir taraftan da öğrendiklerini uygulamaktadır. Bir başka ifadeyle gözleriyle bilgileri almakta, çeşitli zihinsel işlemlerden geçirerek anlamakta ve ön bilgileriyle bütünleştirerek zihnine yerleştirmektedir. Bu becerilerle öğrencilere sınırsız öğrenmenin kapıları açılmaktadır.

3.2. Okumada Temel İlkeler

Öğrenmek için okuma sadece görme, anlama ve zihinde yapılandırma becerileri ile sınırlı değildir. Bu süreçte dil, zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel olmak üzere bir dizi beceri geliştirilmektedir (Gaussel, 2015). Sınırsız öğrenme için okuma eğitiminde dikkate alınacak bazı temel ilkeler ve beceriler aşağıda verilmektedir.

Okumak yazıların anlamını araştırmaktır. Okumak, sadece yazıları keşfetmek değildir. Okuma, aynı zamanda yazının anlamı araştırma ve yeni anlamlar oluşturmaktır. Bir metindeki kelimelerin anlamını peş peşe sıralayarak ve onları toplayarak metnin anlamına ulaşmak mümkün değildir. Okuyucu yazıyı okumaya başlar başlamaz anlamak için ön bilgilerini kullanmakta ve çeşitli tahminler yürütmektedir. Tahminlerini doğrulayarak okumaktadır. Bu nedenle okuma süreci çeşitli zihinsel işlem ve becerilere dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Bunlar keşfetme, araştırma, ilişkilendirme, birleştirme, değerlendirme vb. olmaktadır (Güneş, 2015).

Okumak bilgileri zihinde işlemek demektir. Okuyucu metindeki bilgileri pasif olarak almaz. Tam tersine okuyucunun zihni okuma sürecinde çok aktif olarak çalışır. Zihin, gözün aldığı bilgileri ön bilgilerin ışığında anlar ve yorumlar. Metinden alınan bilgilerin işlenmesi okuyucunun zihninde yoğun bir çalışma gerektirir. Bunlar metindeki grafik işaretleri ve kelimeleri tanıma, anlamı bulma, doğrulama, metindeki gizli anlamı tahmin etme, belirgin bilgileri tamamlama, bilgiler arasında bağ kurma vb. olmaktadır. Bu işlemlerin yapılması okuyucunun bilgileri işleme dinamizmi ve kalitesiyle doğrudan ilgilidir. Okuyucu olmak bir metinden alınan bilgileri zihinde işlemeyi öğrenmek demektir. Bunun için aktif bir okuyucu olmak, ön bilgileri harekete geçirmek, metindeki bilgileri işlemeye yardım edecek zihinsel süreç ve becerileri geliştirmek gerekmektedir (Roy, 1996).

Okumak yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, sadece yazıları keşfetme ve anlama değildir. Okumak, aynı zamanda yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır. Yani bireyin ön bilgileriyle yazının anlamını bulması, bunları birleştirerek yeni anlamlar oluşturmasıdır. Böylece okuyucu metni anlamının ötesinde, metindeki bilginin değerini ve önemini ölçmekte, yorumlamakta, yeni anlamlar oluşturarak metindeki bilgiyi genişletmekte, hatta yeni bilgiler üretmektedir. Okuyucu aynı zamanda bilgilerden ileride yararlanmak için bunları sistemli hale getirmekte ve zihninde düzenlemektedir. Böylece okumayla birlikte bilgiyi işleme ve genişletme becerilerini de geliştirmektedir (Güneş, 2015).

Okumak anlamı yapılandırmak demektir. Okumak, yazılı metinden anlam araştırma, bir anlam seçme ve yapılandırma olmaktadır. Bu durum bilgileri zenginleştirme, hoş zaman geçirme, sorulara cevap verme, bir amacı gerçekleştirme olmaktadır. Okumak bir amaç, bir anlam ve bir niyet içermektedir. Okumayı öğrenmek yavaş yavaş yazının bir anlam deposu ve önemli bir kaynak olduğunu kabul etmeyi getirmektedir. Aynı zamanda metindeki grafik biçimlerinden metnin anlamına kadar her şeye dikkat etmeyi getirmektedir. Okumayı öğrenmek sorulara cevap aramayı öğrenmek ve bir sonuca ulaşmak demektir (Roy, 1996).

Okumak kendini ve dünyayı sorgulamak demektir. Okumak, sorular sormak ve bunları araştırarak okumak demektir. Okumak, yazıyı izlemek, bilgileri almak, ön bilgilere dayanarak anlamak, ön bilgilerle yazının bilgilerini bütünleştirerek bir cevap oluşturmak demektir. Bu süreçte okuyucu kendi bilgileri ile yazıdaki bilgileri karşılıklı sorgulamaktadır. Kendi zihin yapısıyla yazıdaki düşünceleri karşılaştırarak hem kendini hem de dünyayı sorgulamaktadır. Okunan metin bir şiir, reçete, roman, gazete vb. olduğunda yazıyı sorgulama, keşfetme ve cevap arama işlemleri daha farklı yürütülmektedir. **Böylece okuyucu** hem kendi zihin yapısında **değişiklikler yapmakta hem de** dünya hakkında yeni bilgilere ulaşmaktadır (Güneş, 2015).

Okumak kendini ve okuma sürecini kontrol etmek demektir. Okumak, okuma sürecinin bütün işleyişini gözlemek demektir. Yazıya eşlik etmek ve anlam zincirini izlemek demektir. Okumayı kontrol etmek, okumaya başlamadan önce sorular sormak ve bu sorular hakkında bilgi toplamak demektir. Okuma sonrası ulaşılan cevaplara göre kişinin kendisi ve yazı hakkında yorum yapması, cevapları keşfetme yöntemlerini tartışması, uygulama biçimini değerlendirmesi demektir. Böylece okuma, okuyucu tarafından iyi bir şekilde kontrol edilebilmekte ve dışarıdan bir bakışla gözlenebilmektedir. Bunun için okuma öncesi “okumayı kontrol etmeye hazırlanma işlemi” okuma sürecinin bir gereği olmaktadır. Bu işlemler

okuyuculara öğretilmeli ve kendi okumasını kontrol etme alışkanlığı verilmelidir. Böylece kendi okumasından ve öğrenmesinden kendisi sorumlu tutulmalıdır (Güneş, 2015).

Okuma dil ve iletişim sürecidir. Yazı bir tür kendini ifade etme ve iletişim kurma aracıdır. Yazıda dilin kelimeleri en iyi biçimde kullanılır ve yazım kuralları uygulanır. Yazı dünyası sözlerin yazıya aktarılması değildir. Yazı dünyasının kendine özgü bir takım kuralları vardır. Sözlü dünyanın cümleler her zaman tam değildir. Kelimeler kullanılırken bozulur, konuşmacılar arasında anlamı aktarmak ve daha açık hale getirmek için bu sürece mimikler jestler karışır. Sözlü dünyada insanlar birbirini görür ve duyar; iletişim sırasında anlaşılmayan durumlarda birbirine hemen müdahale eder. Oysa yazılı dilde sözel ve işitsel destekler kullanılmaz. Bu nedenle söz dizimi daha kesin olmalı, düşünce açık olmalı, tanımlamalar ayrıntılı olmalıdır. Yazar ve okuyucu arasında karşılıklı konuşma yok yazılı iletişim vardır. Yazı ortamsal anlamda değil, yani ortama bağlı değildir. Bu nedenle “söz uçar yazı kalır” denilmektedir. Yazı şimdiki zamanın ötesinde geçmişteki bilgi ve deneylerin aktarılmasına izin verir. Yazı okuma ile birlikte öğrenilir. Ancak okuma soyut yazı somuttur (Roy, 1996).

Okuma öğrenilen bir beceridir. Okuma doğuştan gelen bir yetenek değildir. Okuyarak öğrenilmektedir. Okuma düzenli, sistemli ve aşamalı işlemlerle öğrenilmektedir. Önce sesleri ve harfleri tanıma, ardından kelime tanıma, anlama, noktalama, okuma stratejilerini kullanma gibi becerileri geliştirerek öğrenilmektedir. Bu becerilerin hepsi kendi aralarında ilişkili birbiriyle etkileşim halindedir. Okuma sürecinde bütün bu alt beceriler genel bir beceri gibi uygulanmaktadır. Okuma bir dizi öğrenmenin ve bilgi hazinesinin kapısını açmaktadır. Örneğin okuyarak pasta yapılır, fotoğraf çekilir, kaykay yapılır vb. Bu nedenle son yıllarda okuma becerilerini geliştirme üzerinde önemle durulmakta ve düzeyi ölçülmektedir. Bilindiği gibi okuma okuyarak öğrenilir, farklı durumlarda uygulanır ve giderek geliştirilir. Okumayla birlikte çeşitli becerilerin geliştirilmesi de kolay olmaktadır (Roy, 1996).

Okuma metin ortam ve okuyucu arasında etkileşimi gerektirir. Okunanları anlama çeşitli etkenlere bağlıdır. Bunlar metnin okunabilirlik düzeyi, işlenen konu, okuyucunun ilgisi, güdülenme, konuyla ilgili bilgi düzeyi, okuyucunun amacı gibi sıralanır. Bunlar okuyucu, metin ve ortam olmak üzere birbiriyle ilişkili üç alanda toplanabilir (Giasson, 1995). Okuyucu anlamayı yönetmek için yaşamı boyunca geliştirdiği dünya ve dil hakkındaki bilgilerini kullanır. Araştırmalar okuduklarını anlamada okuyucunun ön bilgilerinin etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin okuma becerilerinin gelişme düzeyi farklı okuyuculara aynı metin okutulduğunda bazıları iyi anlamakta bazıları da anlama sorunu yaşamaktadır. Okuma becerileri zayıf

okuyucularda anlama sorunu daha büyük olmaktadır. Anlama okuyucunun işlenen konuyla ilgili deneyimleri ve duygularından da etkilenmektedir. Örneğin aile yaşamı üzerindeki bir metnin yorumu mutlu bir aile yaşamı ile mutsuz olanlarda farklı olmaktadır. Okuyucunun zevkleri ve ilgileri de okumayı etkilemektedir.

Okuyucu metinle etkileşim halindedir. Bu nedenle anlama düzeyi metnin konusuna, okunabilirliğe, kelimelere, kullanılan kavramlara, söz dizimine ve içerik düzenine bağlıdır. Bir metni anlamak için içerik bizim bildiğimiz konuyla ilgili olmalıdır. Hiç bilmediğimiz bir konuda yazılan metni iyi okuyucu bile olsak anlamada güçlük çekeriz. Bize yeni hiçbir şey öğretmeyen metin hiç ilgimizi çekmez. Okuyucu okuma ortamından da etkilenmektedir. Okuma ortamı, psikolojik, fiziksel, materyal, sosyal vb koşulları içerir. Psikolojik ortam okuyucunun amacını ve güdülenme durumunu etkiler. Fiziksel ortam, ısı, ışık, metin üretim kalitesi, kâğıt, yazı gibi fiziksel koşullardan oluşmaktadır. Sosyal ortamdaki olumlu tutumlar, negatif kişiler, okuma sırasındaki davranışlar vb. okumayı etkilemektedir. Görüldüğü gibi okuma psikolojik, fiziksel, materyal, sosyal olmak üzere geniş bir ortamdan etkilenmektedir. Sonuç olarak okuma metin okuyucu ve ortam etkileşimi içinde öğrenilmektedir (Roy, 1996).

Okuma sosyal ortama bağlı bir uygulamadır. Okuma uygulamaları döneme ülkelere ve sosyal sınıflara göre değişmektedir. Okulda ve her yerde önerilmektedir. Eskiden kitap, gazete gibi araçlar az ve pahalıydı. Okuma bilen azdı. Çevrede, cadde ve metroda yazılar azdı. Günümüzde bunlar artı, halkın okuma yazma oranı yükseldi. Okuma okullaşma için önemli bir etkinlik haline geldi. Okumanın yararları yayıldı. Bazı yerlerde okuma alışkanlığı gündeme geldi. Küçük yaştan itibaren çocuklara kitap alınmaya başlandı. Onlara hikâyeler masalar okunmaktadır. Evlerde kitaplar arttı. Giderek yazılı iletişim öne çıktı. Sözlü yerine çoğu kişi yazılı iletişimi kullanmaya başladı (Wagner, 1984). Okuma bütün bu sosyal ortam ve aile ortamından etkilenmektedir. Evde aile büyüklerini taklit ederek, okuyan kişileri gözleyerek çocukların okuma ilgisi arttı. Önce ailede giderek toplumda okuma öğrenme önem kazandı. Kısaca okuma sosyal ortama bağlı olarak gelişmektedir.

Okuma sınırsız öğrenme ve gelişme aracıdır. Günümüzde bilgiye ulaşma, kullanma ve yeni bilgiler üretmede okumanın ayrı bir önemi bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle en üstün bilgi alma okuma yoluyla gerçekleşmektedir. Orta düzeyde bir okuyucu saatte 27 000 kelime okuyabilmektedir. Eğer bu okuyucu bazı okuma tekniklerini kullanır, okuma hızını artırırsa daha fazla kelime okuyarak daha fazla bilgiye ulaşmaktadır. Okuma aynı zamanda dil ve zihinsel becerilere en önemli katkıyı sağlayan bir öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde alınan bilgiler

işlenmekte, anlamı bulunmakta, zihinsel kavramlara çevrilmekte ve zihnimizde uzun süreli olarak depolanmaktadır.

Öğrenen beyin mutlu beyindir. Okuma ve öğrenme beyni doğrudan çalıştıran etkinlikler arasında yer almaktadır. Her organ gibi beynimizi de geliştirmek için çalıştırmak gerekmektedir. Beyin okuma ve öğrenme sırasında aralıksız çalışır, kendini yapılandırır, geliştirir ve nöronlar arasında bağlantılar kurar. Bu süreçte bilgileri işler, anlamlandırır ve öğrenir. Öğrenen beyin mutlu beyindir. Öğrencilerin etkili öğrenmesi için uygun ortamlar ve okuma materyalleri sağlamak gerekmektedir (Dehaene, 2008).

Sonuç olarak öğrenmek için okumada dikkat edilmesi gereken temel ilkeler ve beceriler kısaca şu maddelerle özetlenebilir. Okuma;

- Öğrenilen ve uygulandıkça gelişen bir beceridir,
- Anlam kurma ve amaçları gerçekleştirme aracıdır,
- Zihinde bilgi işleme etkinliğidir,
- Kendine özgü kurallarla iletişim dünyasına açılma aracıdır,
- Dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirme aracıdır,
- Sınırsız öğrenme ve gelişme aracıdır.

4. Sonuç

Öğrenme insanların en önemli özelliğidir. Bu özellik anne karnında başlamakta ve yaşam boyu sürdürmektedir. Öğrenen birey önceki durumdan farklı biri olmakta, çeşitli yönlerden değişmektedir. Bu değişim önce zihinde başlamakta ardından davranış ve tutumlara doğru ilerlemekte, zamanla kalıcı olmaktadır. Sürekli öğrenen birey zamanla dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmekte, geleceğine yön vermektedir. Bu süreçte okuma önemli bir etken olmakta ve sınırsız öğrenmeyi sağlamaktadır.

Sürekli değişen ve gelişen çağa uyum sağlamak için okuma, anlama, düşünme, öğrenme, kendini geliştirme vb. beceriler zorunlu olmaktadır. Sınırsız öğrenme bilgiyi alma, anlama, üzerinde düşünme, sorgulama, öğrenme ve yeni bilgiler üretme sürecine doğrudan katkı sağlamaktadır. Ayrıca sosyal yaşamda bireyin kişiliğini geliştirme, yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurma, mesleğini geliştirme ve iş yaşamında ilerleme açısından önemli yararlar sağlamaktadır. Bu nedenle okuma ve sınırsız öğrenme becerilerini geliştirmeye önem verilmeli, sürekli okuyan, araştıran, öğrenen, kendinin ve ülkemizin geleceğine yön veren bireyler yetiştirilmelidir.

Kaynaklar

- Alheit, P. ve Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34 (1), 30 Eylül 2016 tarihinde <http://osp.revues.org/563> ; DOI : 10.4000/osp.563 adresinden erişilmiştir.
- Cartier, S. (2000). Cadre conceptuel d'analyse de la situation d'apprentissage par la lecture et des difficultés éprouvées par les étudiants, *Res Academica*, 18 (1 ve 2).
- Chauveau, G. (1990). *Acte de Lecture et Decodage, SPIRALE, Revue de Recherches en Éducation*, 1990, 3, 31-50.
- Conseil de l'Europe. (1970). Education Permanente, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Dehaene, S. (2008). *Les Neurones de la lecture*, Paris: Éditions Odile Jacob.
- Gaussel, M. (2015). *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, 101, mai. Lyon: ENS de Lyon. 13 Aralık 2016 tarihinde <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=101&lang=fr> adresinden erişilmiştir.
- Giasson, J. (1995). La lecture : De la théorie à la pratique, Éditeur Gaëtan Morin, Montréal.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Ankara: Pegem A Yayınları
- Güneş, F. (2014). *Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modeller*, Ankara: PegemA Yayınları
- Güneş, F. (2015a). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Güneş, F. (2015b). *Eğitim ve Zihinsel Değişim (Education and Mental Change)*, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi / Bartın University Journal of Faculty of Education, 4 (1), Yaz/ Summer, 2015, 1-20, Bartın. doi number: 10.14686/ BÜEFAD.2015111011
- Martinez, J. P. (1994). Le concept de prévention des difficultés d'apprentissage. Actes du X. Congrès, Association Préscolaire du Québec.
- Nonnon, É. (2012). Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages, *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 7-7.
- OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. Paris : OCDE.
- Roy, S.(1996). *Enseignement et apprentissages de la lecture en alphabétisation*, Production de la table de concertation en alphabétisation de Montréal.

Reading and Limitless Learning

EXTENDED SUMMARY

Education is the most important investment for the future. The key to your future is reading. Reading is the tool for learning, self-improvement and decision making of an individual. For this reason, children are given reading education from their early ages. In this process, various mental skills are also emphasized such as thinking, understanding, questioning, and problem solving. According to the researches, the reading skills are the most used in the learning process. The individuals are able to access information in a short time, actively learn and develop themselves constantly through reading. In other words, reading contributes to the development of the individual in various aspects such as language, mental, emotional, social, and cultural. For this reason, priority is given to develop reading skills.

We live in information age. In this age, there are various ways of accessing, using and improving knowledge. However, receiving the most superior information is through reading. Even there are many electronic progresses and developed tools such as radio, television, phone, they remain limited in oral information transfer. An announcer, artist, server, actor or teacher can transmit up to 9000 words to listeners in per hour. However, a moderate reader can read 27 000 words on an hour. If this reader uses some reading techniques and increases reading speed, more knowledge can be accessible. This shows that it will be important to get information by reading both now and in the future.

The reading is explained as analyzing written letters and signs, arranging, sounding, and understanding them in mind, receiving, interpreting and learning of the information in written texts. In these explanations, two different aspects of reading are emphasized. The procedures at the first stage are about reading instruction while the second are about reading education. In other words, reading instruction and reading education are different from each other. In order to present the difference, the first is called as primary reading education while the second is called as reading education. The primary reading education is for learning to read and reading education is for

reading to learn. So, the first focuses on reading instruction while the second focuses on reading to learn.

Reading to learn is defined as “the ability to understand the written information, use those to improve self-confidence, achieve personal goals, and maintain daily life at home, at work, and in the community”. In order to learn, the students are gaining the ability to read text, understand and learn. These are skills to acquire new knowledge and skills, to understand written messages, to improve themselves, to learn lifelong, to adapt to professional and social life. Reading to learn or learning by reading is necessary at all levels and field of education as a special way of acquiring knowledge. With these skills, it is aimed that students constantly read, learn and develop themselves through life.

Learning is the most important feature of people. This feature begins before the birth and continues for life. The individual who learns is different from the previous one and varies in various ways. This change first begins in the mind, moves towards attitudes and behaviors, and becoming permanent over time. The individual who learns constantly develops language, mental and social skills over time and gives direction to the future. In this process, reading is an important factor and provides limitless learning.

The limitless learning is said that everyone in the society learns everywhere, every time and with all kinds of tools regarding the age, gender, occupation, level of education, place, time, area, equipment, material and duration. The limitless learning is not a new area, type or dimension. It is the concept which aimed to remove barriers in front of learning to be continuous and limitless. It focuses on improving the capacities of individuals, opening their minds, facilitating adaptation to innovations, accelerating social and economic development, and building the information society of the future. It is emphasized that the individuals need to develop themselves through constant learning. Learning results in change and change results in learning. The continuity of these cycle leads to limitless learning and development.

The skills such as reading, comprehension, thinking, learning, self-improvement are compulsory in order to adapt to the constantly changing and developing era. The limitless learning leads directly to the process of receiving, understanding, thinking, inquiring, learning and producing new knowledge. It also provides important benefits in terms of improving the personality of the individual in social life, establishing healthy relationships with community, improving the occupation and progressing in business. For this reason, importance should be given to improve reading and limitless learning skills, individuals should be trained as active readers, researches, learners, and guiders to the future of our country.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 1, 21 - 34
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 1, 21 - 34

Gönderilme Tarihi: 24.01.2017

Kabul Tarihi: 11.02.2017

Tablet Bilgisayarlar İçin İnternet Tabanlı Ölçme-Değerlendirme Sistemlerinin Geliştirilmesine İlişkin Hususların Belirlenmesi¹

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, aysederyaisik@gmail.com

Arş. Gör. Dr. Barış ÇUKURBAŞI, Bartın Üniversitesi, bariscukurbasi@gmail.com

Uzm. Mustafa FİDAN, Bartın Üniversitesi, mfidan@bartin.edu.tr

Uzm. Murat DEBBAĞ, Bartın Üniversitesi, mdebbag@bartin.edu.tr

Erdem ERKAN, Karabük Üniversitesi, erdem__erkan@hotmail.com

Özet: Günümüzde bilgi toplumu ve bilgi çağının vazgeçilmezi olarak niteleyebileceğimiz teknoloji, istek ve ihtiyaçlarımızı karşılama noktasında önemli bir yere sahiptir. Toplumun kalkınmasında temel görev üstlenen eğitim kurumları hiç kuşkusuz hızla gelişen ve değişen teknolojiyi takip etmek durumundadır. Bu bağlamda bilgisayar kullanımı eğitimin her kademesinde yaygınlaştığı görülmektedir. Özellikle 1980'li yıllardan sonra eğitimde kullanılmaya başlayan kişisel bilgisayarlar, son yıllarda yerini yeni nesil Tablet bilgisayarlar bırakmıştır. Tablet bilgisayarın ülkemizde ilköğretim okullarında eğitim öğretim ortamlarına girmesinin çok yeni olduğu düşünülürse öğrencilerin tablet bilgisayarın kullanımına ve öğrenme durumlarına etkisi ile detaylı olarak geliştirilen internet tabanlı bir ölçme değerlendirme sistemi hakkında araştırmalar yetersizdir. Araştırmada akıllı sınıflarda tablet bilgisayarlarla kullanılabilecek öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlayacak internet tabanlı ölçme-değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususları ortaya koymak amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Tablet Bilgisayar, e-değerlendirme, İnternet tabanlı ölçme ve değerlendirme, yazılım geliştirme.

Determination of the Issues for the Development of Internet Based Measurement and Evaluation Systems for Tablet Computers

Abstract: Today, information technology, which can be described as indispensable for society and information age, has an important place to meet our needs and desires. Undoubtedly, the educational institutions undertaking basic tasks in the development of the society must follow the rapidly developing and changing technology. In this context, the use of computers seems to be widespread at every level of education. Especially after the 1980s, personal computers that have been used in education have left their place to the next generation of Tablet PCs. It is a very new application of tablet computers to enter education and training environments in primary schools in our country. In this respect, researches on an internet based measurement evaluation system which is developed in detail with the effect of the students on the usage of the tablet computer and learning situations are insufficient. The aim of this study is to establish the issues necessary for the development of a web-based assessment and evaluation system that will provide student-teacher interaction in intelligent classrooms.

Keywords: Tablet PC, e-assessment, web-based measurement and evaluation, software development.

¹ Bu çalışma Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje No: BAP-2012-1-52).

1. Giriş

Günümüzde bilgi toplumu ve bilgi çağının vazgeçilmezi olarak niteleyebileceğimiz teknoloji, istek ve ihtiyaçlarımızı karşılama noktasında önemli bir yere sahiptir. Toplumun kalkınmasında temel görev üstlenen eğitim kurumları hiç kuşkusuz hızla gelişen ve değişen teknolojiyi takip etmek durumundadır. Bu bağlamda bilgisayar kullanımının eğitimin her kademesinde yaygınlaştığı görülmektedir. Özellikle 1980'li yıllardan sonra eğitimde kullanılmaya başlayan kişisel bilgisayarlar, son yıllarda yerini yeni nesil Tablet bilgisayarlara bırakmıştır. Webopedia (2016) tablet bilgisayarı, "kullanıcının özel amaçlı bir kalem kullanılarak LCD ekran üzerine yazmasına olanak sağlayan bir çeşit taşınabilir bilgisayar türü" olarak tanımlanmaktadır. Hafifliği, işlevselliği, taşıma ve kullanım kolaylığı açısından eğitimde kullanımı yaygınlaşmaktadır. Ayrıca eğitimde teknolojinin sadece öğretme-öğrenme boyutunda değil ölçme değerlendirme boyutunda da kullanımı gittikçe artan bir ihtiyaç haline gelmektedir.

Turgut'a (1984) göre ölçme, herhangi bir niteliği gözlemlemek ve gözlem sonucunu sayılar ile ya da başka sembollerle ifade etmektir. Değerlendirme ise Ertürk'e (1991) göre "eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci" olarak nitelendirilmektedir. Bu yüzden eğitimde ölçme ve değerlendirme birbirini tamamlayan iki bütündür. Tekin'e (2000) göre eğitim sürecinin çıktıları hakkında bilgi elde edebilmek amacıyla eğitim sürecinin her aşamasında kullanılacak ölçme ve değerlendirme, sadece bireyin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını değil ayrıca bunun ne düzeyde gerçekleştiğini göstermesi açısından önemlidir.

Ölçme değerlendirmenin sahip olması gereken nitelikleri oluşturmak, ölçme yöntemlerini kullanabilmek ve asıl önemlisi çıkan sonuçları öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değerlendirebilmek gibi işler çok zaman alıcı olabilmektedir. Bu durumda teknolojinin sunduğu imkânlardan faydalanarak ölçme değerlendirmenin daha hızlı, hatasız ve kolay bir şekilde kullanılabilmesi için elektronik ortamlarda araçlar geliştirilmektedir. Namlu'nun (1998) belirttiğine göre bilgisayar teknolojisi eğitimcilere ölçme değerlendirme sürecindeki katkıları şöyledir: elle yapılacak birçok etkinliği daha kısa sürede yapılmasını sağlar ve zamandan kazandırır, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesinde yardımcı olur, soru bankası oluşturularak öğretmenin her sınavda yeniden soru hazırlamasına gerek kalmaz, öğrencinin akademik başarısını sürekli izleme imkânı sağlar, öğrencinin anlamakta zorluk çektiği konuların tespitinde kolaylık sağlayarak öğrenciyi yönlendirme imkânı sağlar, dersin hedeflediği

davranışları kazandırabilmek için öğrencinin daha önceden sahip olması gereken giriş davranışları dersin başında belirlenerek, öğrencinin eksik bilgilerinin tespitini kolaylaştırır.

Öğrenme-öğretme sürecini etkileyen öğretim teknolojilerindeki gelişmeler eğitimde ölçme ve değerlendirme anlayışını da yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu doğrultuda internet üzerinden yapılan ölçme ve değerlendirme işlemleri yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmış (Bahar, 2014) ve ilgili uygulamalarda nitelik artışı sağlanmıştır (Buz, 2012). Böylece geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile çok fazla emek harcanarak yapılan işlemler bilişim teknolojilerinin getirdiği olanaklarla (otomatik hesaplama seçenekleri, istatistiklere ilişkin bilgiler, raporlaştırma vb.) daha kısa zamanda yapılabilmektedir. Öğretim teknolojileri, eğitimde kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını desteklemekte, ölçme sonuçlarının daha bütüncül ve kapsamlı olarak değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır. (Arı, Eren, Çam, Akifova ve Tahirova, 2014).

İlgili alan yazında web tabanlı ölçme değerlendirme, öğrenme yönetim sistemi, MOODLE, özel ölçme değerlendirme yazılımları ve tablet bilgisayarların eğitime etkisi hakkında ulusal ve uluslararası alanda çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Buz, 2012; Çakıroğlu, Erdoğan, Kokoç ve Atabay, 2017; Çelik, 2006; Çukurbaşı, İşbulan ve Kıyıcı, 2016; Davis, Kong, McBride ve Morrison, 2017; Kırmacı ve Şahin-İzmirli, 2015, Salman, 2013; Maier, Wolf ve Randler, 2016; Walker, 2007). İnternet tabanlı ölçme-değerlendirme aynı zamanda e-değerlendirme olarak da ifade edilmektedir. Bu sistemler ders ile ilgili öğelerin veya sınav ve benzeri değerlendirme amaçlı soruların iletilmesi, tartışma ortamlarının oluşturulması, internet aracılığıyla ödev vb. dosyaların toplanması, bu dosyaların incelenip dönütlerinin ve genel olarak değerlendirmenin yapılıp notlarının verilmesi amacıyla kullanılması şeklinde açıklanmaktadır (Gülbahar, 2016).

Alan yazın incelendiğinde yapılan araştırma sonuçları, eğitim ortamında tablet bilgisayarların kullanılmasının olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Çukurbaşı, İşbulan ve Kıyıcı, 2014; Eren, 2015, Kıralı, 2013). Örneğin, Weitz, Wachsmuth ve Mirliss (2006), üniversitelerde tablet bilgisayar kullanımı için yaptıkları pilot uygulamada genel olarak tablet uygulamalarının öğrenme ve öğretmeye olumlu etkisinin olduğu ve öğrencilerin uygulamadan memnun olduklarını, fakat maddi açıdan yüksek bir teknoloji olduğu ve bazı teknolojik arızaların öğrenmeye olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Bilén vd. (2008), tablet bilgisayar kullanımı ve teknolojinin öğretimde kullanımı konulu araştırmalarında tablet bilgisayar kullanımının öğrencilerin öğrenme deneyimlerini arttırdığı ayrıca sosyal etkililiklerine de katkıda bulunduğunu saptamışlardır.

Koile ve Singer (2006), sınıf ortamında etkileşimi artırmak için tablet bilgisayar tabanlı sistem geliştirme konulu çalışmasında bu sistemin öğrenci ve öğretici arasındaki etkileşimi ve öğrencinin dikkatini toplayarak öğrenmeye odaklandığı sonucuna erişilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öz-algılarını geliştirdiği ve öğrenmeyi arttırdığı saptanmıştır. Dolayısıyla araştırmaların eğitimde ölçme değerlendirme boyutunda teknolojinin kullanılarak, eğitimin hedeflere ulaşmasında önemli derecede katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmada akıllı sınıflarda tablet bilgisayarlarla kullanılacak öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlayacak internet tabanlı ölçme-değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususları ortaya koymak amaçlanmıştır.

2. İnternet Tabanlı Ölçme Değerlendirme Sistemleri

Eğitimde ölçme ve değerlendirme işlemlerinin dikkatlice ve titizlikle yapılması gerekmektedir. Bu öğretim teknolojileri ile ölçme ve değerlendirme yazılımları ve sistemleri geliştirilmektedir. Bu internet tabanlı ölçme ve değerlendirme sistemleri bu yazılım ve sistemlerden birisidir. İnternet tabanlı ölçme değerlendirme sistemleri soru bankası oluşturabilme, ölçme aracının oluşturulması, verilerin saklanması ve istatistiki işlemlerin hesaplanması, internet tabanlı ölçme değerlendirme sistemlerinin kullanıcılara sunmuş olduğu kolaylıklar arasında sayılabilmektedir. İnternet tabanlı ölçme değerlendirme sistemleri ile öğretmenler çeşitli türde soru hazırlayabilmeli, bu soruları kaydedip daha sonra düzenleyebilmelidir. Öğretmenler bu sistemler sayesinde öğrenci başarısını değerlendirme ve izleme yapabilmenin yanında onların başarılarını değerlendirmede kullandıkları sınavların ve bu sınavları oluşturulan soruların da güçlü olmasını sağlayacaktır. Bunun yanında öğrenciler bu sistemler sayesinde kendi başarılarını takip edebilecekler, sınıf içindeki başarılarını belirleyebilecektir. Aynı zamanda girdikleri sınavların ve bu sınavda sorulan soruların istatistiki sonuçlarını öğrenebilecektir. Bu işlemlerin yapılmasını sağlayacak sistemlerin geliştirilmesinde öncelikle sistem tarafından gerçekleştirilecek aşamalara ve sistemi kullanacak kişilere ilişkin hususların belirlenmesi gerekmektedir.

2.1. Sistem tarafından yapılacak işlemlerin belirlenmesi: Ölçme değerlendirme işlemlerinin yapılabilmesi için öncelikle grup tanımlaması yapılmalıdır. Bunun için sistemin

kaydını yapan öğretmene okul, ders, sınıf, şube ve öğrencileri sisteme tanımlaması için gereken özelliklere sahip olması gerekmektedir. Tüm bu işlemler ile alınan veriler sistemin bağlı olduğu veri tabanı üzerinde saklanmalıdır. Aynı zamanda sistem verileri bir kere aldığı zaman diğer kullanıcılara kolaylık sağlanması ve aynı işlemlerin diğer kullanıcılar tarafından da yapılmasının önüne geçmek için verilerin farklı dersler için de düzenlenebilmesine imkân tanınmalıdır. Bunun için girilen her verinin kendisine özgü anahtar belirleyicilerin olması gerekmektedir.

Bunun yanında sistem üzerinde her öğretmenin soru bankası oluşturması gerekmektedir. Eklenecek sorular açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi farklı türlerde olabilmektedir. Sistem ne kadar çok fazla soru tipi girişine olanak sağlıyorsa, kullanımı da o kadar fazla olacaktır. Her soru tipinin puanlanması birbirinden farklılık göstermektedir. Çoktan seçmeli ve doğru-yanlış tipi sorularda sistem otomatik olarak puanlama yapabilirken, açık uçlu sorularda değerlendirmenin öğretmen tarafından yapılması gerekmektedir. Aynı zamanda boşluk doldurma sorularında boşluğa yazılabilecek ifadeyi sistem puanlarken, cevap anahtarında alternatif cevap bulunmadığı durumlarda öğretmenin puanlamaya müdahale etmesi gerekebilmektedir. Her madde ile ilgili analizlerin puanlamaya da bağlı olduğu düşünüldüğünde puanlamanın doğru bir biçimde yapılması ve öğretmenin müdahalesinin gerekli olduğu göz önüne alınmalıdır.

Sistem öğretmenlere ve öğrencilere sınava giren öğrenci sayısı, sınavı tamamlayan öğrenci sayısı, en hızlı ve en yavaş bitiş süresi, sınıf ortalaması, alınan en yüksek puanı ve en düşük puanı, sınıfın başarı yüzdesi, standart sapması, tüm soruları doğru yapan öğrenci sayısı ve tüm soruları yanlış yapan öğrenci sayısı gibi istatistikleri gösterebilmelidir. Bu veriler, sınavın güvenilirliği ile ilgili öğretmenlere bilgi de verecektir.

Sistem öğretmenlere ve öğrencilere zamana bağlı başarı değerlendirme sonuçlarını gösterebilmelidir. Öğrencinin aynı derse ait geçmiş başarıları sistem tarafından tutulmalı, gerektiği durumlarda son sınav sonuçlarıyla kıyaslanabilmesi için sonuçların gösterebilmeli ve bu verileri kullanarak grafik çizebilmelidir. Öğretmen öğrencinin sınıf içindeki başarı durumunu ayrıntılı olarak görebilmeli fakat öğrenciler sadece kendi değerlendirme sonuçlarına ulaşabilmeli, böylece sadece kendileri ile yarış halinde olmalı, sınıf içinde rekabete girmemeliler.

Sistem her bir sorunun doğru cevaplayan sayısını, yanlış cevaplayan sayısını, en çok işaretlenen seçeneğini, madde ayırıcılık gücü indeksini, madde güçlük indeksini ve çeldiricilerin

güçlüğünü hesaplayabilmelidir. Madde ayırıcılık gücü indeksi -1,00 ile +1,00 arasında değişmektedir ve 0,19 ve altında değer almış maddeler testte kesinlikle kullanılmamalı, 0,20 ile 0,29 arasındaki maddeler mümkünse testten çıkarılmalı ya da kullanılması gerekiyorsa mutlaka düzeltme ve geliştirme yapılmalıdır (Karaca, 2008). Ayırıcılık gücü yüksek olan maddeler, çoğunlukla başarılı öğrenciler tarafından doğru, başarısız öğrenciler tarafından ise yanlış yanıtlanan sorulardır ve farklı başarı düzeyindeki öğrencileri daha iyi tanımlayan puanlar elde edilmesini sağlarlar. Ayrıca sistem öğretmenlere madde güçlüğünü de hesaplamalı ve göstermelidir. Bir maddenin güçlüğü, o maddeyi doğru cevaplayanların yüzdesi olduğundan, değer ne kadar büyükse, madde o denli kolay demektir (Tekin, 2000). Başarı testlerinin, öğrenciler arasındaki farklılıkları en iyi şekilde tanımlayabilmesi için içerdiği soruların güçlüğü orta düzeyde olmalıdır. Çoktan seçmeli testler için soruyu oluşturan bir bölüm de çeldiricilerdir. Çetin'e (2008) göre çeldiricilerin soruyu tam olarak bilmeyenlerin aklını çecek ve onlara doğru cevapmış gibi görünebilecek türden olması gerekmektedir. Çeldiriciler sadece öğrenmemiş öğrencilere değil, bu konu hakkında yeterli bilgiye ulaşmış öğrencilere de doğru cevap olarak gözüküyorsa, tekrar gözden geçirilmelidir. Yapılan analiz sayesinde her bir çeldiriciyi işaretleyen öğrenci sayısı, üst başarı grubundan ve alt başarı grubundan kaç öğrencinin bu seçeneği işaretlediği görülebilmelidir. Bu analiz sonucunda çeldiriciler üst başarı grubundan öğrenciler tarafından fazla sayıda işaretlenmiş ise çeldiricinin doğruluk yönüyle kontrol edilmesi gerekecektir. Bu bakımdan bu analiz sonuçlarının öğretmenlere gösterilmesi çoktan seçmeli testlerde seçenek kaybının yaşanmasını ya da çift doğru cevaplı sorular oluşturmalarının önüne geçecektir.

2.2. Sistemi kullanacak kişilere özgü özelliklerin belirlenmesi: Sistem ile ilgili bilgilerin düzenlenmesini, derlenmesini ve kontrollerinin yapılmasını sağlayacak yönetici, işlemleri yapacak öğretmen ve her şeyden önemlisi tüm bu sistemi kullanarak değerlendirilecek öğrencilere özgü ayrı sayfaların ve özelliklerin bulunması gerekmektedir.

Yönetici Sayfası: Her okulda okul, ders, şube, öğretmen bilgilerinin sisteme girişlerinin kontrol edilmesi, derlenmesi ve düzenlenmesi için bir yönetici atanabilmelidir. Yöneticilerin görevi bu bilgilerin girişlerinin yapılması ve kontrolleri ile sınırlı olmalıdır. Aynı zamanda kullanıcıların sisteme giriş bilgilerinin de yöneticilere açık olması, imkânı olmayan öğretmen ve öğrencilere imkân sağlayabilme gibi sistemin işleminin önüne geçebilecek sorunlara çözüm bulunması açısından önemlidir.

Öğretmen Sayfası: Öğretmen olarak kayıtlı olan kullanıcılar giriş yaptığında okul, ders, şube, soru, soru tipi ve cevap anahtarı ekleyebilmeli, düzenleyebilmeli ve silebilmelidir. Ayrıca sınav oluşturup yayınlatabilmeli ve öğrenci ekranından sınavın nasıl görüldüğünü kontrol edebilmelidir. Sonuçlar bölümünden de yapmış olduğu sınavların sonuçlarını inceleyebilmelidir.

Sınav oluşturma sayfasında öğretmen okul, ders, şube ve konu seçimi yaptıktan sonra seçtiği konuya ait soruların listesini görmelidir. Ardından bu sorulardan istediklerini seçebilmeli ve bu seçim işleminin ardından sınav adı yazma ekranına sınavın adını yazarak ve yayınlama butonuna tıklayarak sınav oluşturma işlemini gerçekleştirebilir. Sınav oluşturulduktan sonra öğrencilerin öğretmene soru sordukları ekrandan sınav oluşturulmuştur şeklinde bir mesaj tüm öğrencilere iletilmeli ve öğrencilere duyurusu yapılmalıdır.

Sonuç sayfasına gelindiğinde ilk olarak öğretmen tarafından hazırlanan ve tamamlanan sınavlar listelenmelidir. Bu listeden sonuçlarını inceleyeceği sınava tıklayarak sonuçlara ulaşılabilir. Sınav inceleme sayfasında incelenecek sınav seçildikten sonra sınavla ilgili sınava giren öğrenci sayısı, sınavı tamamlayan öğrenci sayısı, en hızlı bitiriş süresi, en yavaş bitiriş süresi, sınıf ortalaması, alınan en yüksek puanı ve en düşük puanı, sınıfın başarı yüzdesi, standart sapması, tüm soruları doğru yapan öğrenci sayısı (buradan hangi öğrenciler olduğu görülebilir), tüm soruları yanlış yapan öğrenci sayısı (buradan hangi öğrenciler olduğu görülebilir) gibi sınava ait istatistiki bilgiler görüntülenmelidir. Öğretmen bu sayfada verilen istatistiki bilgileri kullanarak yaptığı sınavın güvenilirliği ile ilgili bilgiler elde edebilecektir. Öğrenci inceleme sayfasında detaylı incelemek istediği öğrencilerden birine tıkladığında öğrencinin doğru cevap sayısı, yanlış cevap sayısı, sınavı tamamlama süresi, cevap yazma hızı (kelime/dakika), metni okuma hızı (kelime/dakika), en hızlı cevaplama süresi, başarı puanı/yüzdesi ve genel başarı ortalaması/yüzdesi gibi detaylı istatistiki bilgiler görüntülenmelidir. Böylece öğretmen öğrencisinin durumu ile ilgili bilgi edinebilir, izleyebilir ve gerekli önlemleri alabilir. Sınav sorularını inceleme sayfasında sınav sorularını madde bazında inceleme sonuçları sayfasında hazırlanan sınava ilişkin istatistiki bilgiler gösterilmelidir. Bu sayfada madde no, doğru cevaplayan sayısı, yanlış cevaplayan sayısı, en çok işaretlenen seçenek, madde ayırıcılık gücü indeksi, madde güçlük indeksi ve çeldiricilerin güçlüğü gibi istatistiki bilgiler madde bazında gösterilmelidir. Böylece öğretmen hazırlamış olduğu soruların niteliği hakkında bilgi edinebilir.

Öğrenci Sayfası: Öğrenci sisteme giriş yaptığında kendine ait ekranla karşılaşmalıdır. Öğrenci bu ekranı kullanarak aktif olan sınavları görebilmeli ve istediği sınava tıklayarak o

sınava bağlanabilmelidir. Ayrıca bu bölümde bulunan sohbet panelleri ile hem o sırada derste olan diğer öğrencilerle sohbet edebilmeli hem de öğretmene soru sorabilmelidir.

Sonuç sayfasına gelindiğinde ilk olarak öğretmen tarafından hazırlanan ve tamamlanan sınavlar listelenmelidir. Bu listeden sonuçlarını inceleyeceği sınava tıklayarak sonuçlara ulaşılabilmelidir. Sınav inceleme sayfasında İncelenecek sınav seçildikten sonra sınavla ilgili istatistiki bilgiler görüntülenmelidir. Bu bölümde ilgili sınava giren öğrenci sayısı, sınavı tamamlayan öğrenci sayısı, en hızlı bitiriş süresi, en yavaş bitiş süresi, sınıf ortalaması, sınıfın başarı yüzdesi, standart sapması, tüm soruları doğru yapan öğrenci sayısı (buradan hangi öğrenciler olduğu görülebilir), tüm soruları yanlış yapan öğrenci sayısı (buradan hangi öğrenciler olduğu görülebilir) gibi sınava ait istatistiki bilgiler görüntülenmelidir. Böylece öğrenci sınavla ilgili genel bilgilere sahip olabilir. Öğrencinin kendisine uygulanan sınavı incelenmesi, değerlendirme sonuçlarına güvenmesinin de önünü açacaktır. Bireysel başarısını inceleme sayfasında öğrenci kendisine ait sonuçları detaylı incelemek istediği takdirde ilgili butona tıklamalıdır. Öğrenci bu bölümde kendisine ait doğru cevap sayısı, yanlış cevap sayısı, sınavı tamamlama süresi, cevap yazma hızı (kelime/dakika), metni okuma hızı (kelime/dakika), en hızlı cevaplama süresi, başarı puanı/yüzdesi ve genel başarı ortalaması/yüzdesi gibi detaylı istatistiki bilgiler görüntülenmelidir. Aynı zamanda öğrenci kendisine gösterilen her değişkenle ilgili, aynı dersin geçmiş sınavlarında elde ettiği sonuçlarla birlikte gösterildiği grafiklere ulaşabilmelidir. Bu şekilde öğrenciler örneğin matematik dersinde geçmişteki 2 sınavla birlikte en son sınavına ait doğru cevap sayılarının, yanlış cevap sayılarının, başarı puanının/yüzdesinin, sınavı tamamlama süresini, cevap yazma hızını, metin okuma hızını grafiksel gösterimine ulaşarak zaman içerisinde başarısında meydana gelen değişimi izleyebilecektir. Sınav sorularını inceleme sayfasında sınav sorularını madde bazında inceleme sonuçları sayfasında hazırlanan sınava ilişkin istatistiki bilgiler gösterilmelidir. Bu sayfada madde no, doğru cevaplayan sayısı, yanlış cevaplayan sayısı, en çok işaretlenen seçenek, madde ayırıcılık gücü indeksi, madde güçlük indeksi ve çeldiricilerin güçlüğü gibi istatistiki bilgiler madde bazında gösterilmelidir.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrenme sürecinin en önemli aşamalarından, biri olan ölçme ve değerlendirme, öğrenmenin istenilen şekliyle gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etmenin yanı sıra, öğretim sürecinde meydana gelen olası sorunların çözülebilmesi konusunda pek çok imkân sunmaktadır. Ancak alan yazına bakıldığında, öğretmenlerin ölçme araçlarının hazırlanması ve kullanılması noktasında birçok sorunla karşılaştıkları görülmektedir (Şenel Çoruhlu, Er Nas ve

Çepni, 2009; Benzer ve Eldem, 2013). Bu sorunların yaşanmasında özellikle ölçekleri hazırlama ve değerlendirmenin zor olması, zaman ve imkân yetersizliği, kullanılan yöntemlerle ilişkilendirmede pratik ve teorik bilginin azlığı gibi etkenlerin rol oynadığı ortaya koyulmuştur (Cansız Aktaş ve Baki, 2013; Büyüktokatlı ve Bayraktar, 2014). Eğitim ve öğretimde yapılan ölçme ve değerlendirmeler genellikle öznel biçimde yapılmaktadır. Bunun neticesinde alınan sonuçlar öznel biçimde değerlendirilmektedir. Eğitim ve öğretimin seviyesini artırmak için ölçme ve değerlendirmedeki olumsuz yönleri ortadan kaldıracak iyileştirmelerin yapılması önerilmektedir. Tablet bilgisayarlar için geliştirilecek internet tabanlı ölçme-değerlendirme sistemleri bu olumsuz yönleri mümkün olduğunca ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Teknolojik alanda ve özellikle İnternet'teki gelişmeler; bilginin, kolay erişilebilir, ucuz ve hızlı yaygınlaşmasını sağlamanın (Gürbüz, 2001, Ergin, 2005; Nakilcioğlu; 2007; Bulunmaz, 2011) yanı sıra günümüzde yüksek bant genişliği sayesinde daha hızlı veri transferine izin veren ağ teknolojilerinin de gelişmesine sebep olmuştur (Çalışır, 2015). Bu bağlamda artık ilköğretim okullarımızda hızla yaygınlaşan tablet bilgisayarlar ile internet teknolojisinin birlikte kullanılması; eğitimin ölçme ve değerlendirme boyutuna farklı bir bakış açısı, kullanışlılık, bilimsellik kazandırması açısından önemlidir.

Ölçme ve değerlendirme sisteminde kullanılacak ölçüm araçlarının belli niteliklerinin bulunması gerekmektedir. Tablet bilgisayarlar için geliştirilecek bu internet tabanlı ölçme-değerlendirme sistemleri geliştirilirken bu nitelikler göz önüne alınmalıdır. Bir ölçme aracı bu niteliklerin bulunması hatasız ve doğru ölçümler için çok önemlidir. Öncelikle ölçme aracı "güvenilirlik" özelliği taşımalı; eğitim alan öğrencilerin ölçmelerini hatasız ve doğru olarak gerçekleştirmelidir. Ölçme işlemlerinin hatadan arındırılmış veya hatası en aza indirgenmiş olması gerekmektedir (İşman, 2001).

Belirtilen özellikleri taşıyan tablet bilgisayarlar için geliştirilecek internet tabanlı ölçme-değerlendirme sistemleri öğretmenlerin kolaylıkla ve bilimsel yönüme uygun olarak ölçme ve değerlendirme aracı hazırlamalarına ve uygulamalarına imkân verirken, öğrencilerin okuma, not alma ve cevaplama hızlarını da belirleyerek tüm bu verileri kayıt altına alabilmektedir. Kullanıcı kayıtları, soru bankası bilgileri, öğrencilerden gelen bilgiler programın veri tabanında tutulmalıdır. Dolayısıyla geliştirilen bu sistemler sayesinde öğretmenlerin soruları hazırlama ve uygulama noktasında zaman tasarrufu sağlanırken, aynı zamanda kâğıt vb. ihtiyaçları ortadan kaldırarak maliyeti düşürülebilmektedir.

Tablet bilgisayarlar için geliştirilecek internet tabanlı ölçme-değerlendirme sistemlerinde verilerin saklanabilmesi için bir web sunucusuna ihtiyaç vardır. Sunucu belli tarihler ve saatler arasında sisteme girecek olan kullanıcıların isteklerini kesintisiz olarak karşılayacak ve sistem verilerini hatasız ve eksiksiz bir şekilde saklayacak özellikte olmalıdır (Torkul ve Karadoğan, 2003). Bu durumda ortaya çıkan maliyet ile geleneksel yöntemin (kâğıt ile yapılan ölçme ve değerlendirme) maliyeti karşılaştırılarak maliyet analizi yapılabilir. Geliştirilen sistemlerin, dışarıdan kodlara ve içeriğe ulaşılmasını zorlaştıracak şekilde güvenlik tedbirlerini içermesi gerekmektedir. Sistemin kullanılabilmesi için öğretmenlere ve öğrencilere eğitimler düzenlenmelidir.

KAYNAKLAR

- Arı, A., Eren, E., Çam, Ş.S., Akifova, G.G., & Tahirova, G.S. (2014). Ortaokul beşinci sınıf derslerine yönelik e-değerlendirme materyallerinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1). S. 179-203.
- Benzer, A., ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Bilén, S, G., Lee, D., Messner, J, I., Nguyen, H, T., Simpson, T, W., Techastassanasoontorn, A, A., & Devon, R, F. (2008). "Tablet PC Use and Impact on Learning in Technology and Engineering Classrooms: A Preliminary Study". Reef, R. H., Berque, D. A., & Prey, J. C. (Ed.). *The Impact of tablet PC and Pen-based Technology on Education*. (s. 11-19). Purdue University Press.
- Bulunmaz, B. (2011). Yeni Medya Eski Medyaya Karşı: Savaşı Kim Kazandı ya da Kim Kazanacak?, *Kara-deniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 4 Sayı:7.
- Buz, G. (2012). *Web Tabanlı Ölçme Değerlendirme Uygulamalarının Başarı Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüktokatlı, N., ve Bayraktar, Ş. (2014). Fen eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 103-126.
- Cansız Aktaş, M., ve Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 203-222.
- Çakıroğlu, Ü., Erdoğan, F., Kokoç, M. & Atabay, M. (2017). Students ' preferences in online assessment process: Influences on academic performances. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), s. 132-142.
- Çalışır, İ. (2015). İnternet Protokolü Televizyon (IPTV) Hizmetinin Yaygınlaşma(ma) Nedenleri: Dünya'da ve Türkiye'de Oyuncuların Çözümlemesi. *Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), s. 31-51.

- Çelik, Z. (2006) . *Web tabanlı otomasyon ve ölçme değerlendirme yönetim sistemi : KTU Fatih Eğitim Fakültesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, B. (2008). Bilişsel Alan Davranışlarının Ölçülmesi. Erkan, S ve Gömleksiz, M (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 67-142). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çukurbaşı, B., İşbulan, O., & Kıyıcı, M. (2016). Tablet Bilgisayarların Eğitsel Kullanımının Kabulü: FATİH Projesine Eleştirel Bir Bakış. *Eğitim ve Bilim*, 41(188). doi:10.15390/EB.2016.6621.
- Çukurbaşı, B., İşbulan, O., & Kıyıcı, M. (2014). FATİH Projesinde kullanılan tablet bilgisayarların eğitsel açıdan kabul edilme durumlarının incelenmesi. *Instructional Technologies & Teacher Education Symposium*. s. 62-67. 20-22 Mayıs 2014. Afyonkarahisar.
- Davis, L.L., Kong, X., McBride, Y., & Morrison, K.M. (2017). Device comparability of tablets and computers for assessment purposes. *Applied Measurement in Education*, 30(1), s. 16-26. doi: 10.1080/08957347.2016.1243538
- Dündar, H., & Akçayır, M. (2014). Implementing tablet PCs in schools: Students' attitudes and opinions. *Computers in Human Behavior*, 32, s. 40-46.
- Eren, E. (2015). Ortaokul ve lise öğrencilerinin eğitimde tablet bilgisayar kullanımına ilişkin algıları ile görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), s. 409-428.
- Ergin, A. (2005). *Öğretim Teknolojisi -İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde Program Geliştirme*, (6. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Gülbahar, Y. (2016). E-Değerlendirme. Çağıltay, K. & Göktaş, Y. içinde, *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler*. s.655-666. Ankara: Pegem Akademi.
- İşman, A. (2001). *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme*, Değişim Yayınları.
- Karaca, E. (2008). Test ve Madde Analizi. Erkan, S ve Gömleksiz, M (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. s. 239-305. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıralı, F. (2013). *FATİH Projesi kapsamında dağıtılan tablet-pc uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
- Kırmacı, Ö. & Şahin İzmirli, Ö. (2015). Web tabanlı ölçme ve değerlendirme ortam tasarımı: Bir görsel senaryo örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 11(1), s. 16-32.
- Koile, K. & Singer, D. (2006). Improving learning in cs1 with tablet-pc-based in-class assessment. *Second International Computing Education Research Workshop*. 9-10 Eylül 2006, University of Kent, Canterbury, UK.
- Maier, U., Wolf, N., & Randler., C. (2016). Effects of a Computer-Assisted Formative Assessment Intervention Based on Multiple-Tier Diagnostic Items and Different Feedback Types. *Computers & Education* 95: s. 85–98.

- Nakilcioglu, H., (2007). İletişimden bilişime: internet kültüründen kesitler. Akademik Bilişim Dumlupınar Üniversitesi, 31 Ocak- 2 Şubat, Kütahya.
- Namlu, A, G. (1998). Bilgisayar Destekli Ölçme ve Değerlendirme. Hoşcan, Y. (Ed.). *Bilgisayar*. s. 149-165. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Salman, Ş. (2013). *FATİH projesi kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentileri ve bilişim teknolojileri kullanımına karşı algıları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçmedeğerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (16. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Torkul, O. & Karadoğan, İ, C. (2003). *Web tabanlı öğretim sistemlerinde kullanılan sunucuların performanslarını kısıtlayan faktörler ve bu sistemlerin optimizasyonu*. Akademik Bilişim Sempozyumu, Adana.
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. (3 baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Walker, D. J. (2007). *Principles of good online assessment design*. International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility. 29-31 Mayıs 2007, Dunfermline.
- Webopedia. (2016). Tablet PC. 28.12.2016 tarihinde http://www.webopedia.com/TERM/T/tablet_PC.html adresinden alındı.
- Weitz, R. R., Wachsmuth, B., & Mirliss, D. (2006). The tablet pc for faculty: A pilot project. *Educational Technology & Society*, 9 (2), s. 68-83.

Determination of the Issues for the Development of İnternet Based Measurement and Evaluation Systems for Tablet Computers

EXTENDED SUMMARY

Today, information technology, which can be described as indispensable for society and information age, has an important place to meet our needs and desires. Undoubtedly, the educational institutions undertaking basic tasks in the development of the society must follow the rapidly developing and changing technology. In this context, the use of computers seems to be widespread at every level of education. Especially after the 1980s, personal computers that have been used in education have left their place to the next generation of Tablet PCs. It is a very new application of tablet computers to enter education and training environments in primary schools in our country. In this respect, researches on an internet based measurement evaluation system which is developed in detail with the effect of the students on the usage of the tablet computer and learning situations are insufficient. The aim of this study is to establish the issues necessary for the development of a web-based assessment and evaluation system that will provide student-teacher interaction in intelligent classrooms.

Measurement and evaluation processes in education are to be performed in a careful and meticulous manner. Measurement and evaluation software and systems are being developed by means of these teaching technologies. The İnternet-based measurement and evaluation systems are among the mentioned software and systems. For the development of systems that will enable performance of measurement and evaluation processes in the learning-teaching process by means of these systems, it is necessary to first determine the stages to be realized by the system and points regarding persons to use the system. These points are as follows:

İdentification of the processes to be executed by the system: The first step to be able to perform measurement and evaluation is to identify groups. The data obtained through identification of groups must be stored on the database to which the system is connected. Additionally, every teacher has to create a question bank on the system. The questions to be added include different types such as open-ended, multiple-choice, gap filling, true-false questions. Considering that analyses of each item depends on the scoring, it should be taken into account that correct scoring and teacher intervention are necessary. The system must be

able to provide teachers and students with statistical data such as the number of students taking examinations, the number of students completing the examinations, the fastest and the slowest ending times, the class average, the highest and the lowest scores received, the success percentage of the class, standard deviation, the number of students who gave correct answers to all questions and the number of students who gave incorrect answers to all questions. Nevertheless, the system is expected to be able to calculate the number of respondents giving correct answers and the number of respondents giving incorrect answers to each question, the choice which is most frequently marked, item discrimination index, item difficulty index, and distractor difficulty.

Identification of characteristics specific to individuals who will use the system: The system involves an administrator who will have system information arranged, compiled and checked, teachers to execute the processes, and most importantly, individual pages and features special for students who will be assessed by using this system.

Measurement and evaluation, which is one of the most important stages of the learning process, offers a large number of possibilities in terms of solutions to potential problems in the teaching process as well as checking whether the learning has been achieved in the desired manner. Measurements and in education and training are usually performed in a subjective way. This result in subjective evaluation of the results obtained. With a view to increase the level of education and training, it is recommended that improvements should be made to eliminate the negative aspects of measurement and evaluation. Internet-based measurement and evaluation systems which will be developed for tablet computers aim at eliminating such negative aspects to the extent possible.

Internet-based measurement and evaluation systems developed for tablet computers with the specified features not only allow teachers to prepare and implement measurement and evaluation tools easily and in compliance with the scientific method, but also determine the speed at which students perform reading, take notes and answer questions and record all these data. User records, question bank data, data obtained from students are to be kept in the database of the program. The development of such systems can both save time in preparation and application of the questions by teachers and reduce costs by eliminating needs such as paper, etc.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 1, 35 - 47
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 1, 35 - 47

Gönderilme Tarihi: 13.03.2017

Kabul Tarihi: 15.03.2017

Eğitimde Sınırsız Araştırma ve Bilimsel Yöntem

Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA

Bartın Üniversitesi

yilmazkaankara@yahoo.com

Özet: Bu çalışmanın amacı, eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalarda benimsenen bilimsel yöntemle ilgili olarak ortaya çıkan sınırlılıkları tartışmaya açmaktır. Bilimsel yöntem, araştırmacılara çalışmalarını planlama, yürütme ve yorumlama konusunda rehberlik etmektedir. Ancak, bilimsel yöntemi izlemek ve belirli bir yöntemi benimsemek bazı sınırlamaları da beraberinde getirmektedir. Eğitim araştırmaları çalışma alanı insan olan, çoğu zaman kamuyu ilgilendiren konuları araştırma konusu yapan ve bilimsel araştırma yöntemlerinin benimsendiği çalışmalardır. Eğitim araştırmalarının kendine özgü önemi geleneksel bilimsel yöntem anlayışını değişime zorlamış, fen bilimlerinde uygulandığı şekliyle belirli oranda farklılaştırmış ve özellikle daha baskın olan etik sınırlamalar getirmiştir. Tüm sınırlılıklara rağmen eğitim alanında yapılan araştırmalarda bilimsel yöntemin benimsenmesi evrensel bilgi birikimini arttırmaktadır. Eğitim araştırmalarında benimsenen bilimsel yöntem daha sistematik ve titiz hale geldikçe eğitim bilimlerinin sahip olduğu bilimsel statüde artış kaçınılmaz olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Bilimsel yöntem, Bilimsel araştırma, Eğitim araştırmaları.

Limitless Research in Education and Scientific Method

Abstract: The purpose of this study is to open up a debate on emergencies depending on the scientific method adopted in research conducted in the field of education. The scientific method is to guide for researchers in order to plan, execute and interpret of their study. However, following the scientific method and adopting a particular method are brought with some limitations. Educational research is the study which has the research field consisted of human, makes the research issue among the issues related to public and adopted the scientific research methods. The specific significance of the educational research topics have forced the scientific method for a formation and differentiated from the way that had been applied in natural sciences and brought some major ethical limitations. Despite all limitations, the adoption of the scientific method in educational research applications has made great progress in our universal knowledge. In educational research, it is inevitable to make the scientific method more systematic and rigorous and to increase the scientific status of educational sciences.

Keywords: Scientific method, Scientific research, Educational research.

1. Bilimsel Bilgi ve Yöntem

İnsan doğası gereği etrafında olup biteni anlama ve gelişen olayları anlamlandırma çabası içerisindeydir. Bir olgu, olay ya da objeyi anlama süreci bilgi gerektirir. Bilgi edinmek deneyim, anlayış ve çaba gerektiren bir süreçtir. Deneyim dünyayı tanımak ve anlamak için kullandığımız temel yollardan biridir. Örneğin, sıcak bir şeye dokunan bir çocuk yüksek ısının zarar verdiği bilgisini edinir. Bildiğimiz diğer bilgiler bir ebeveyn veya öğretmen gibi güvenilir bir otorite tarafından değinilen konulardır. Büyük olasılıkla, güncel dünya olaylarıyla ilgili sahip olduğumuz bilgilerin çoğu, güvenilen bir kaynaktan okuduğumuz veya duyduğumuz ikinci el bilgilerdir (Gall, Gall & Borg, 2007).

Bir şey hakkında bilgi sahibi olmanın başka bir yolu da akıl yürütme yoluyla düşünmektir. Akıl yürütme, mantıksal düşünceyi bir sonuca varmak için kullanma süreci olarak tanımlanmaktadır. Tümünden gelim ya da tüme varım yoluyla akıl yürütülebilir. Tüme varım yoluyla akıl yürütme, sınırlı sayıda ilgili olay veya deneyimin gözlemlenmesine dayanan genellemeler geliştirme sürecini içerir. Örneğin, bir öğretmen araştırma ile ilgili ders kitabını incelemiş ve her bir ders kitabının örnekleme ile ilgili bir bölüm içerdiğini gözlemlemiş olsun. Bu durumda öğretmen tüm araştırma ders kitaplarının örnekleme ile ilgili bir bölüm içerdiği sonucuna varacak biçimde bir genelleme yapacaktır. Tümünden gelimci akıl yürütme ise genel ilkeleri, gözlemleri veya deneyimleri referans alarak belirli sonuçlara varan ters bir işlemi kapsayan bir süreçtir. Bu durumda tüm araştırma ders kitaplarında örnekleme ile ilgili bir bölüm bulunduğu gözleminde bulunan biri okunan bir araştırma ders kitabında örnekleme ile ilgili bir bölüm olacağı genellemesinde bulunur (Schreiber & Asner-Self, 2011).

İnsanlar, yeni şeyler öğrenmek ve bu bilgiden yeni sonuçlar çıkarmak için deneyime, otorite, tüme varım ve tümünden gelim şeklindeki akıl yürütmeyi yaygın biçimde kullanıyor olsalar da, anlayışa yönelik bu yaklaşımların her biri tek tek ele alındığında belirli sınırlamalara sahiptir. Bilgi kaynağı olarak tecrübe ve otoritenin dikkate alınması durumunda karşılaşılan bazı sorunlar, Aristoteles hakkında anlatılan bir hikâye ile özdeşleşmiştir. Hikâyeye göre, bir gün Aristoteles bir sinek yakalar. Sineğin sahip olduğu bacakları dikkatlice sayar. Emin olmak için birkaç kere daha sayar ve sonra sineklerin beş bacaklı olduklarını ilan eder. Kimse Aristoteles'in sözünü sorgulamaz. Yıllar boyu yapılan araştırmalarda, Aristoteles'in bu bulgusu eleştirmeden kabul edilir. Neyse ki, Aristoteles'in yakaladığı sineğin sadece bir bacağı eksiktir. Hikâye gerçek olsun ya da olmasın, bilgi kaynağı olarak kişisel deneyim ve otoritenin kabul edilmesi durumunda karşılaşılan sınırlılıkları göz önüne sermesi bakımından dikkate alınmalıdır.

Hikâye aynı zamanda tüme varım şeklindeki akıl yürütme ile ilgili potansiyel bir soruna işaret etmektedir. İlgilenilen duruma özgü genel özellikleri taşımayan küçük bir örneklemeden yapılan genellemeler hatalara neden olabilir. Benzer biçimde, tümden gelim şeklindeki çekici akıl yürütme orijinal gözlemdeki kanıtlarla sınırlıdır. Eğer her araştırma kitabında örneklem ile ilgili bir bölüm varsa ve bu kitap gerçekten bir araştırma kitabı ise, o zaman bu kitabın örneklem hakkında bir bölümünün olması gerekmektedir. Bununla birlikte, akıl yürütme süreci dahilinde belirlenen bir veya daha fazla ölçüt arasında tutarsızlık olursa (belki de bazı araştırma kitaplarında örnekleme ile ilgili bir bölüm bulunmaz), sonuç da yanlış olabilir (Lichtman, 2013).

Bir olgu, olay ya da objeyi bilmek için deneyim, otorite ya da akıl yürütme gibi ortak yaklaşımlar temele alındığında, ortaya çıkan bilgi hataya açık ve deneyimlerimizin hemen ötesinde bulunan dünyayı anlama noktasında sınırlı bir değer olabilir. Bununla birlikte, tecrübe, otorite ve tüme varım ve tümdengelim şeklindeki akıl yürütme, bilimsel yöntemin ayrılmaz bileşenleri olarak bir arada kullanıldıklarında oldukça etkili olabilmektedir. Bilimsel yöntem, problem tanımlama, hipotez kurma, veri toplama, veri analizi ve hipotezlerin doğrulanması veya onaylanmaması ile ilgili sonuçların ilan edilmesi gibi birçok aşamayı içeren düzenli bir süreçtir. Bu aşamalar, evden işe ya da okula gitmede en etkili yolu, bankaya gitmek için en iyi zamanı ya da satın alınacak en iyi bilgisayarı bulmak gibi gündelik sorunları çözmek üzere gayri resmi olarak uygulanabilir. Araştırma süreçlerinde bilgi edinme yolu olarak bilimsel yöntemin kullanılması tecrübe, otorite ve akıl yürütme yöntemlerine oranla çok daha güvenilir ve etkili sonuçlar ortaya çıkardığı için vazgeçilmez bir standart olarak kabul edilmektedir (Ekiz, 2003).

Araştırma, bilimsel yöntemin bir probleme çözüm oluşturmak üzere sistematik bir şekilde uygulanmasıdır. Eğitim araştırmaları ise, eğitim ile ilgili problemlere bilimsel yöntemin sistematik bir biçimde uygulanması sürecidir. Eğitim araştırmaları diğer bilimsel alanlarda yürütülen çalışmalarda olduğu gibi inceleme yapılan bir olgunu tanımının yapılması, açıklanması, öngörülmesi veya kontrol edilmesi için gerçekleştirilen çalışmaları kapsamaktadır. Bütün organizmaların en karmaşığı olan insanı içeren durumları tanımlamak, açıklamak, tahmin etmek ve kontrol etmek oldukça zor olabilir.

Herhangi bir eğitim ortamında bilinen ve bilinmeyen pek çok faktör etkili olduğundan, bir davranışın ortaya çıkmasında etkili olan nedenleri tanımlamak ya da ortaya çıkan bulguları genellemek ya da tekrarlamak oldukça zor olabilir. Araştırmada çalışılan problem üzerinde etkili olduğu bilinen ya da öngörülen değişkenlerin laboratuvar ortamında gerekli önlemler alınarak kontrol altına alınması olasılık dâhilinde iken eğitim ile ilgili araştırmalarda etkili

olabilen değişkenlerin kontrol altına alınması neredeyse olanak dışıdır. İnsanlar üzerinde gözlemler yaparak belirli davranışları ortaya çıkarma ve tanımlama sürecinde bile bir takım sınırlamalar vardır. Gözlemciler, davranışları kayıt altına alma noktasında öznel olabilir ya da gözlem sürecinde olduğunun farkında olan insanlar, izleniyor olmaları nedeniyle tipik olmayan davranışlar sergileyebilir (Wellington, 2000).

2. Eğitim Araştırmalarının Sınırlılıkları

Eğitim araştırmaları sonucunda ulaşılan bilgi araştırma sırasında benimsenen ilkeler ve eğitim alanında kabul edilen uygulamalardan büyük ölçüde etkilenir. Eğitim alanında çalışmalar yürütecek olan bir araştırmacı her şeyden önce beşeri ve sosyal bilimler alanında çalışmalar yaptığını, doğrudan veya dolaylı olarak insanı çalışma alanı olarak kabul edeceğini göz önünde bulundurmalıdır. Eğitim araştırmaları bir birey olarak insan doğası üzerine odaklanabileceği gibi toplum ya da toplumsal yaşama dönük konuları da hedef alabilir. Birey ya da toplumu ilgilendiren doğasına uygun olarak eğitim araştırmaları yapılırken benimsenen yöntemler, fen bilimlerinde elde edilen her duruma genelleme yapılabilir bilgi yerine sınırlı bir durum için geçerli olan bilgi anlayışına bırakmıştır. Belirli bir durum için geçerli olan sınırlı bilginin varlığı eğitim alanında birbirinden farklı uygulamaların doğmasına ve karmaşık eğitim uygulamalarının var olmasına neden olmaktadır. Özetle eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmaların sınırları insan üzerinde yapılan çalışmalarda etik ve yasal sınırlamalar, eğitimin toplumu ilgilendiren doğası, eğitsel uygulamaların karmaşık oluşu ve yönetime dayalı sınırlamaların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Çepni, 2007).

2.1. Katılımcılarının insan olması

Eğitim alanında yürütülen araştırmaların katılımcıları insandır. Bir başka ifade ile eğitim araştırmalarında insan denekler kullanılmaktadır. Deneklerin fiziksel ve zihinsel rahatsızlıkları test dönemlerinin uzunluğunu, çalışmaların tekrarını, uygulamaların türünü ve incelenen araştırma sorusunun tamamını etkileyebilmektedir. Etik olarak, araştırmacı çalışmayı yürütürken araştırmasına konu ettiği deneklerin haklarını ve refahını korumakla sorumludur. Araştırmacılar denekleri fiziksel ve zihinsel rahatsızlıklara, tehlikelere ve hasarlara karşı korumak durumundadır. Eğitim alanında gerçekleştirilecek araştırmaların sosyal ve beşeri etkileri beraberinde getirmesi deneklerin, velilerin ve/veya kurumların araştırmaya katılımında “bilinçli onay” vermesini gerekli kılmaktadır (Best & Kahn, 1993).

Bilinçli onay araştırmada yer alacak bireylerin araştırma ve kendilerinin araştırmadaki rolleri konusunda bilinçlendirilmeleri, araştırmaya özgür iradeleri ile katılmaya onay vermeleri

gerektiğini ifade eder. Nuremberg İlkesi olarak bilinen “Bilinçli Onay İlkesi” bugün tüm bilimsel araştırmalarda en yaygın biçimde kullanılan etik kurallardan birisi olarak tanımlanmaktadır. Dünya Tıp Derneğinin 1964 yılında Helsinki’de yapılan genel kurul toplantısında “bilinçli onay” ilkesinin tıp mesleğinin temel etik ilkelerinden birisi olmasını sonuç vermiştir. Başlangıçta sağlık ve biyomedikal alanında yürütülen araştırmaları hedef alan etik kurallar zamanla sosyal ve beşeri araştırmaları kapsayacak biçimde genişlemiştir. 1953 yılında Amerikan Psikoloji Derneği (American Psychology Association – APA) ve 1969 yılında Amerikan Sosyoloji Derneği (American Sociological Association - ASA) psikoloji ve sosyoloji alanlarında yapılacak araştırmalara ilişkin etik kuralları benimseyip yayınlamışlardır.

Araştırmacının dikkate alması gereken etik kuralların yanı sıra verilerin gizliliğini ve bireyin mahremiyetini koruyan yasalar vardır. 1980’li yıllardan itibaren bütün sanayileşmiş ülkelerde, pek çok sanayi dalında ve özellikle üniversitelerde insan ve hayvanlar üzerinde yapılacak araştırmalara ilişkin çeşitli etik kurallar geliştirilerek uygulamaya konulmuştur. Araştırmacılar bunun gibi pek çok etik ilke ve yasa dikkate alarak çalışmalarını gerçekleştirmek durumundadır. Araştırma ilkeleri, etik kurallar ve yasalar eğitimde geçerli biçimde yürütülebilecek çalışma türleri üzerinde sıklıkla sınırlılıklar oluşturmaktadır.

2.2. Kamusal alana bağlı sınırlılıklar

Eğitim dış çevreden etkilenen bir kamu girişimidir. Her ne kadar pek çok uygulamada köklü değişikliklere gidilirse de kurumların kendisi değişebilir. Bir ilkokul tüm eğitim kadrosunu ve öğrenci nüfusunu ortalama her altı yılda bir değiştirmektedir. Okulun etrafını oluşturan topluluklar endüstrileşme ya da bir etnik grubun belirli bir bölgeye yerleşmesi ile hızlı bir biçimde değişebilir. Yasal yaptırımlar ve mahkeme kararları okulların yapısında dönüşümlere neden olabilir. Yeni programların açılmasını ya da var olan programların kapatılmasını sonuç verecek gelişmeler yaşanabilir. Bu nedenle, deneklerin ve kurumların sıklıkla değişim gösterdiği eğitim ortamlarında bir yıldan fazla süre gerektiren dikey çalışmalar ve uygulamaların belirli aralıklarla yeniden yapılmasını gerektiren tekrar çalışmalarını yürütmek oldukça zordur. Sonuç olarak, okullaşmanın bir bütün olarak etkisi bilinemez, bu etkiler örgün eğitim sürecinden yıllar sonra kendini gösterebilir.

Eğitim kurumlarının kamusal kimlik taşımaları bir eğitim araştırmalarına konu edilen araştırma soruları üzerinde etkili olmaktadır. Bazı konular muhafazakâr topluluklar için oldukça tartışmalı ya da bir çalışan için oldukça ayrıştırıcı olabilir. Bazı çalışmalar bir eğitsel organizasyonu bir arada tutan parçalar üzerinde zararlı olabilecek etkileri harekete geçirebilir.

olasılığı nedeni ile yürütülemez. Okullar eğitim alanında araştırma yapılması amacıyla kurulmamıştır. Okulların temel amacı öğrencilerine eğitim vermektir. Bu nedenle bir araştırma etkinliği bile söz konusu olsa gereksiz yere eğitim sürecine müdahale etmemelidir.

2.3. Araştırma problemlerine dayalı sınırlılıklar

Eğitim araştırmalarına müdahil olan öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve çeşitli zümrelerden bir araya gelmiş topluluklar insanlığın karmaşık doğasını taşımaktadır. Kendilerine yöneltilen araştırma sorularından hangilerine nasıl cevap vereceklerini aktif olarak kendileri seçmektedir. Farklı bireyler benzer olaylar karşısında farklı düşüncelere şekil verebilmektedir. Hatta aynı ya da benzer düşünceye sahip bireyler düşüncelerini farklı süreçler sonucunda elde edebilmekte ya da farklı biçimlerde ifade etmektedir. Bu nedenle eğitim araştırmaları genellikle bir çalışmada belirsiz olan pek çok değişkenin aynı anda ele alındığı karmaşık problemler üzerine odaklanmaktadır.

Sosyal bilimler alanında çalışmalar yürüten bilim insanlarının tamamına yakını gerçek yaşamlarına dair bağlamları görmezlikten gelinerek bireylerin tam olarak çalışılmayacağına inanmaktadır. Davranış hem birey hem de durumun özellikleri tarafından belirlenir ve durumları dikkate alınmadan bireyleri çalışmak eksik olur. Sonuç olarak, eğitim araştırmaları sadece insanlar arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almakla kalmayıp sayısız durumsal unsuru da gözlemlemek durumundadır.

2.4. Bilimsel araştırma yaklaşımından kaynaklanan sınırlılıklar

Bilimsel yaklaşımın kullanılmasına ve çok miktarda güvenilir bilgi birikiminin bir araya getirilmesine rağmen, eğitim bilimleri ve diğer sosyal bilimler, doğa bilimlerinin sahip olduğu bilimsel statüye erişememiştir. Sosyal bilimlerde, doğa bilimlerindeki teoriler çerçevesinde ortaya çıkan açıklama gücüne ya da kesin tahminler üretme kapasitesine denk genellemeler oluşturulamamıştır. Sosyal bilimler alanında çalışmalar yapan araştırmacılar, araştırmalarına konu olan olguların nasıl tanımlanması gerektiği ya da varsayılan gerçeklikler için hangi açıklamaların tatmin edici olduğu noktasında bir fikir birliğine varamamaktadır. Belki de sosyal bilimler, bilimin amaçlarını asla doğa bilimleri kadar yerine getiremeyecektir. Kuşkusuz, bir araştırmada bilimsel yaklaşımın kullanılması araştırmanın başarıya ulaşmasını sağlamada tek başına yeterli bir koşul değildir. Çeşitli sınırlamalar, eğitimde ve diğer sosyal bilimlerde bilimsel yaklaşımın uygulanmasını engellemektedir.

2.4.1. Bilimsel yöntem seçimine bağlı sınırlılıklar

Eğitim araştırmalarında karmaşık insan karakterleri, dűřünceleri ve problem çözmeye becerileri gibi değişkenler belirlenmeye çalışılır. Başarı, zekâ, liderlik biçimleri, grupla iletişim ve ön becerilerin ölçülmesi ilgili konuya ilişkin kavramsal tanımlamaların yapılmasını ve geçerlilik konularını gündeme getirmektedir. Bazı eğitim araştırmaları ancak geçerli ve güvenilir veri toplama araçları geliştirilmesi durumunda olanaklı hale gelebilmektedir.

İncelenen konunun karmaşıklığı araştırma problemi ile örtüşen yöntemin benimsenmesini zorlaştırmaktadır. Eğitim araştırmaları çoklu-yöntem yaklaşımının uygulanması, tepkiye dayalı araştırma rolüne yer verilmesi ve sözel veri analizi teknikleri içermesi nedeniyle yöntemsel zorluklara sahiptir. Geleneksel bakış açısıyla güvenilir ve genelleme yapılabilir bulgular ortaya çıkarma bakımından eksik oldukları gerekçesiyle eleştirilere maruz kalmaktadır (McMillan & Schumacher, 2001).

2.4.2. Konu alanının karmaşık olmasından kaynaklanan sınırlılıklar

Eğitim alanında sınırsız araştırmalar gerçekleştirilmesinin önünde duran önemli bir engel de sosyal bilimlerdeki konu alanlarına özgü karmaşıklıktır. Doğa bilimciler fiziksel ve biyolojik olgu ya da olaylarla ilgilenirler. Doğa bilimcilerin araştırmalarına konu olan olgu ya da olayların açıklanması sürecine kesin olarak ölçülebilen sınırlı sayıda değişken konu edilir. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda evrensel yasaların oluşturulması olanaklı hale gelir. Örneğin basıncın gazların hacmi üzerindeki etkisini açıklayan “Boyle Yasası” göreceli olarak karmaşık olmayan değişkenlerle uğraşan bir kanun olarak kabul edilir ve evrende açıkça değişim göstermeyen olgular arasındaki ilişkileri formüle eder (Reif, 2008).

Buna karşın, sosyal bilimciler insan deneklerle uğraşırlar. Hem bir birey hem de bir grubun üyesi olarak, deneğin davranışı ve gelişimiyle ilgilenirler. Karmaşık insan davranışlarını anlama girişiminde birbirinden bağımsız biçimde davranan ya da etkileşim içinde hareket eden birçok değişken aynı anda dikkate alınmalıdır. Her birey, geliştirdiği zihinsel yetenek, sosyal ve duygusal davranış ve genel kişilik bakımından benzersizdir. Gruplardaki insan davranışları ve grup üyelerinin davranışlarının birey üzerindeki etkileri de sosyal bilimciler tarafından ele alınmak zorundadır. Mesela bir durum karşısında sınıf seviyelerine uygun olarak davranan birinci sınıf öğrencilerinden oluşan bir grup öğrenci bir başka durum karşısında birinci sınıf öğrencisi gibi davranmayabilir. Bir eğitim sürecinin temel unsurları öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamıdır. Eğitim ortamında gözlemlenen davranışsal olguya katkıda bulunan öğrenci, öğretmen ve ortam özellikleri birbirinden farklı olabilir. Dolayısıyla, araştırmacılar genelleme

yaparken oldukça dikkatli olmak durumundadır. Çünkü bir gruptan veya bir durumdan elde edilen veriler diğer gruplar ve diğer ortamlar için sınırlı geçerliliğe sahip olabilir.

2.4.3. Gözlem sürecinden kaynaklanan sınırlılıklar

Sosyal bilimlerde gözlem yapmak doğa bilimlerinde yapılan gözlemlere oranla daha zor olarak nitelendirilir. Doğa bilimciler, daha az öznel yorum gerektiren olayları inceler. Sosyal bilimlerde yapılan gözlem doğa bilimlerinde yapılan gözleme oranla daha az objektiftir. Çünkü sosyal bilimlerde gözlem yapan kişinin görüşleri de gözlemin kapsamı içindedir. Örneğin, incelenen araştırma konusu genellikle bir kişinin başkalarının davranışlarına verdiği cevaptır. Güdüler, değerler ve tutumlar sorgulamaya açık değildir. Gözlemi yapan kişi, gözlenen davranışların belirli bir nedene, değere veya tutuma işaret ettiğine karar verme noktasında kişisel yorumlar yapmak durumundadır. Sorun, sosyal bilimcilerin kişisel değerleri ve tutumlarının hem gözlem yapmak için neyi seçtiklerini hem de araştırma sonunda ortaya çıkacak sonuçların dayanacağı bulguların değerlendirme süreçlerini etkileyecek olmasıdır.

2.4.4. Tekrarlama yapmada karşılaşılan sınırlılıklar

Kimyager, bir test tüpünde iki kimyasal arasındaki reaksiyonu objektif bir biçimde gözlemleyebilir. Bulgular rapor edilebilir ve gözlemler başkaları tarafından kolayca tekrarlanabilir. Sosyal bilimlerde tekrarlama yapılması çok daha zordur. Bir Amerikalı eğitimci bir Rus eğitimcinin kullandığı bir deneysel öğretim yöntemini kullanarak aynı sonuçlara ulaşamaz. Ancak bir Amerikalı kimyager bir Rus kimyagerin deneyini tekrarlayarak benzer ya da aynı sonuçlara ulaşabilir. Hatta aynı okulda, verilen bir durum tamamen ve hassas bir şekilde tekrarlanamaz. Sosyal olgu ya da olaylar tekil olaylardır ve gözlem amacıyla tamamen tekrarlanmaları söz konusu olamaz.

2.4.5. Gözlemci ve katılımcının etkileşiminden kaynaklanan sınırlılıklar

Eğitim araştırmalarında karşılaşılan bir diğer sorun ise aksi mümkün olmayan durumlarda bir sosyal olgu ya da olayın doğrudan gözlemlenmesinin meydana getirebileceği değişikliklerdir. Araştırmacılar, aslında kendilerinin yapmış olduğu gözlemin bir sonucu olarak X'in Y'ye neden olabileceği durumlarda, X'in Y'ye neden olduğunu düşünebilir. Örneğin, işçilerin performansları üzerinde yapılan bir araştırma sırasında işçi üretkenliğinin arttığı tespit edilmiştir. Hawthorne deneylerinde, işçi üretkenliğindeki değişikliklerin değişen çalışma koşullarından değil işçilerin inceleme altında olduklarını bilmelerinden kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Araştırmacı da bir insandır ve ortamda gözlemci olarak var olması insan katılımcıların

davranışını değiştirebilir. Kayıt amacı ile kullanılan kameraların ya da ses kayıt cihazlarının gizlenmesi bazı durumlarda bu etkileşimi en aza indirmeye yardımcı olabilir. Yine de sosyal bilim araştırmalarının çoğunda insan denekler insan gözlemcilere yanıt vermektedir. Sonuç olarak, sosyal bilimlerin doğası gereği gözlemci ve katılımcı arasında etkileşim olması kaçınılmazdır.

2.4.6. Değişkenleri kontrol etmeden kaynaklanan sınırlılıklar

İnsan denekler üzerinde gerçekleştirilen kontrollü deneylerin olasılık aralığı doğa bilimlerinden çok daha sınırlıdır. İnsan denekler kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalarda yer alan karmaşıklıklar, doğa bilimlerinde hiçbir biçimde rastlanmayan kontrol problemlerini ortaya çıkarmaktadır. Doğa bilimlerinde, laboratuvar ortamında deneysel koşulların sıkı bir biçimde kontrol altına alınması mümkündür. Bu kontrol, insan denekler söz konusu olduğunda olanaklı değildir. Sosyal bilimciler birçok değişkeni aynı anda ele almalı ve daha az kesin olan koşullar altında çalışmak durumundadır. Sonuç olarak araştırmaya konu olan pek çok değişkenden birçoğu mümkün olduğunca tanımlamaya ve sınırlandırılmaya çalışılır.

2.4.7. Ölçme sürecinden kaynaklanan sınırlılıklar

Sistematik bir araştırmada, araştırmaya konu olan değişkenler bir ölçüm sonucunda ortaya çıkarılmak zorundadır. Sosyal bilimlerde kullanılan ölçme araçları, doğa bilimlerinde kullanılan ölçme araçlarından çok daha az mükemmel ve kesindir. Sosyal bilimlerde kullanılan ölçme araçlarının hassasiyeti cetvel, termometre ya da bir laboratuvar aracının hassasiyetiyle karşılaştırılmaz. Zaten insan davranışının altında yatan nedenlerin anlaşılması bağımsız ve etkileşim içinde hareket eden çok sayıda belirleyici değişkenin varlığı nedeniyle karmaşık bir yapı göstermektedir. Sosyal bilimlerdeki verileri analiz etmeye yarayan çok değişkenli istatistiksel araçlar açıkça etkileşime giren faktörlerden göreceli olarak bir kaçını dikkate almaktadır. Ayrıca, bu araçlara konu olan değişkenlerin aldığı değer aralıkları ve sıklıkları sadece ölçüm anında etkin olan faktörlerle ilişkili olarak açıklama yapılmasına izin vermektedir.

Geçmişte gelişmeyi etkileyen faktörler, gelişme sürecini önemli ölçüde etkilemiş olsalar da ölçüm anında ölçülebilir değildir. Karmaşık ve zor gözlem süreçleri, sınırlı tekrarlanma özelliği ve ölçme işlemleri sosyal bilim araştırmalarını zorlaştırdığından, araştırmacılar çalışmalarında genelleme yapma konusunda büyük bir dikkat göstermek zorundadır. Genellemeleri formüle etmeye çalışmadan önce, ilgili alanda genelleme yapmanın uygun olduğunu gösteren bir takım çalışmalar yapmak gerekmektedir. Elde edilen bulgular sürekli

olarak önceki bulguları doğruluyorsa, araştırmacılar genel genellemeler yapmakta daha rahat davranabilirler (Wallen & Fraenkel, 2000).

3. Sonuç

Bilimsel yöntem, araştırmacılara çalışmalarını planlama, yürütme ve yorumlama konusunda rehberlik etmektedir. Ancak, bilimsel yöntemi izlemek ve belirli bir yöntemi benimsemek bazı sınırlamaları da beraberinde getirmektedir. Öncelikle, bilimsel yöntemin eğitim araştırmalarında araştırılan tüm sorulara bir cevap bulması olanaksız olarak görülmektedir. Örneğin, bilimsel yöntem kullanarak "ötenazi yasallaştırılmalı mıdır?" sorusuna bir çözüm oluşturulamaz. Bu gibi soruların cevapları bireylerin sahip olduğu değerler, felsefe ve etik anlayışının etkileşimi sonucunda şekillenir (Creswell, 2015).

İkinci olarak, bilimsel yöntemin benimsenmesi bireylerin ve çalışılan ortamın sahip olduğu zenginliklerin tamamını açıklamada yetersiz kalacaktır. Bilimsel yöntem kullanırken benimsenen bazı uygulamaların araştırma bağlamını diğer uygulamalara oranla daha derin bir şekilde ortaya çıkarma potansiyelinde olmasına rağmen, aslında hiçbir araştırma yaklaşımı bir ortamı ve bu ortamda bulunan kişileri kapsamlı ve eksiksiz bir biçimde betimleyebilecek yeterliliğe sahip değildir. Bir araştırma konusu ne kadar çok değişkene sahip olursa olsun, araştırma bağlamına ne kadar dalmışsa, diğer değişkenler ve bağlamın diğer yönler incelenmemiş olarak kalacaktır. Dolayısıyla, bilimsel yöntem ve aslında her tür araştırma sonucu ulaşılan sonuç gerçekliğin basitleştirilmiş bir yansımasıdır.

Üçüncüsü, bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçüm araçları daima bir miktar hata payına sahiptir. Çalışılan değişkenler çoğu zaman incelemeye çalışılan gerçek davranışa belirli oranda yakınlık gösterir. Örneğin, bir bireyin sahip olduğu değerleri çok hassas bir biçimde ortaya çıkarmak üzere geliştirilmiş çoktan seçmeli bir test kullanılsa bile, büyük olasılıkla o bireyin sahip olduğu değerleriyle ilgili bireysel inanışının genel bir fotoğrafını çeken bir takım bilgiler toplanabilir. Bununla birlikte, bireyin sahip olduğu gerçek değerlerin daha iyi yansıması olabilecek, bireyin nasıl davrandığına dair yeterli bilgiye ulaşmak söz konusu olmayabilir.

Sosyal bilimler alanında yapılan tüm araştırmalarda olduğu gibi eğitim araştırmalarında da çalışmalar araştırmacılara veri sağlamayı kabul eden katılımcılarla işbirliği içerisinde yürütülmektedir. Eğitim araştırmaları doğrudan ya da dolaylı olarak insanı konu edindiği için araştırmanın etki alanında bulunanlar başta olmak üzere bireylere ilişkin etik kaygı ve sorumluluklar daima dikkate alınmalıdır. Katılımcıları gerçek veya potansiyel zararlardan korumak için önlemler alınmalıdır. Katılımcıları planlanan araştırmanın niteliği hakkında

bilgilendirmek ve katılımcıların beklentilerini karşılamak gerekir. Bu nedenle eğitim araştırmalarında benimsenen bilimsel yöntem araştırma sonucunda ortaya çıkarılacak olan sonuçları sınırlayabilir veya çarpıtabilir.

Özetle, eğitim araştırmaları çalışma alanı insan olan, çoğu zaman kamuyu ilgilendiren konuları araştırma konusu yapan ve bilimsel araştırma yöntemlerinin benimsendiği çalışmalardır. Araştırılan konuların kendine özgü önemi ve hassasiyeti geleneksel bilimsel yöntem anlayışını değişime zorlamış ve fen bilimlerinde uygulandığı şekliyle belirli oranda farklılaştırmış ve özellikle daha baskın olan etik yükümlülükler getirmiştir. Tüm sınırlılıklara rağmen eğitim ve sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda bilimsel yöntemin benimsenmesi evrensel bilgi birikimimizde büyük ilerleme olmasına neden olmaktadır. Eğitim araştırmaları ve benimsenen bilimsel yöntemler daha sistematik ve titiz hale geldikçe eğitim bilimlerinin sahip olduğu bilimsel statüde de artış olması kaçınılmaz olacaktır.

KAYNAKLAR

- Best, J. , & Kahn, J. (1993). Research in Education. Boston: Allyn and Bacon.
- Çepni, S., (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Creswell, J. (2015). Educational Research : Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Boston: Pearson.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş, Ankara, Anı.
- Gall, M., Gall, J. , & Borg, W. (2007). Educational Research : An Introduction. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Lichtman, M. (2013). Qualitative Research in Education : A User's Guide. Los Angeles ; London: SAGE Publications.
- McMillan, J. , & Schumacher, S. (2001). Research in Education : A Conceptual Introduction. New York: Longman.
- Reif, F. (2008). Applying Cognitive Science to Education : Thinking and Learning in Scientific and Other Complex Domains. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Schreiber, J. , & Asner-Self, K. (2011). Educational Research : The Interrelationship of Questions, Sampling, Design, and Analysis. Hoboken, NJ: Wiley.
- Wallen, N. , Fraenkel, J. (2000). Educational Research: A Guide to the Process. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wellington, J. (2000). Educational Research : Contemporary Issues and Practical Approaches. London; New York: Continuum.

Limitless Research in Education and Scientific Method

SUMMARY

The scientific method guides the researchers in their planning, execution and interpretation of their work. However, following the scientific method and adopting a certain method brings with it certain limitations. First of all, it seems impossible for scientific method to find an answer to all the questions investigated in educational research. For example, using the scientific method "should euthanasia be legalized?" No solution can be created. The answers to such questions are shaped as the result of the interaction of values, philosophy and ethics that individuals possess.

Secondly, the adoption of the scientific method will be insufficient to account for the richness of the individual and the working environment. Despite the fact that some of the applications adopted while using the scientific method have the potential to reveal the research context deeper than other applications, in fact no research approach has the capacity to describe an environment and the people in this environment in a comprehensive and complete way. No matter how many variables a research topic has, how much it has devoted to the research context, other variables and other aspects of the context will remain unexamined. Therefore, the scientific method and in fact any research result is a simplified reflection of the reality of the result achieved.

Third, measurement tools used in scientific research always have some margin of error. Working variables often show certain affinities to the actual behavior being studied. For example, even if a multiple-choice test developed to elicit the values of an individual in a very sensitive way is used, a number of pieces of information can be collected that most likely draw a general picture of the individual beliefs about the values of that individual. However, it may not be possible to obtain sufficient information about how the individual behaves, which may reflect the actual values that the individual possesses.

As is the case with all research in the field of social sciences, studies are also carried out in collaboration with participants who accept researcher data. Ethical considerations and responsibilities regarding individuals, especially those in the domain of the research, should always be considered, as educational research directly or indirectly concerns the human subject. Measures must be taken to protect participants from actual or potential damage. Participants need to be informed about the nature of the planned study and meet the

expectations of the participants. For this reason, the scientific method adopted in educational research may limit or distort the results to be generated as a result of research.

In summary, educational research is the work of human beings, the study of scientific research methods, which is often the subject of research that concerns the public interest. The particular importance and sophistication of the investigated subjects has changed the traditional scientific method understanding in a way that has been forced to change and applied in the natural sciences, and has brought particularly more dominant ethical obligations. Despite all the limitations, the adoption of the scientific method in researches in education and social sciences causes great progress in our universal knowledge accumulation. As educational research and adopted scientific methods become more systematic and rigorous, it is inevitable that the scientific status of educational sciences will increase.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 1, 48 - 62
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 1, 48 - 62

Gönderilme Tarihi: 18.01.2017

Kabul Tarihi: 14.02.2017

Yaratıcı Okuma ve Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi

Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, fatmas_30@yahoo.com

Demet KASAP, Pamukkale Üniversitesi, demet9682@hotmail.com

Özet: Günümüzde okuyan, okuduğunu anlayan, okuduklarından çıkarımlar yapabilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip, düşüncelerini ifade edebilen, yaratıcı bireylere her alanda ihtiyaç vardır. Bireyler bu yetilerin temellerini ilkokulda kazanmaya başlamaktadırlar. Bu nedenle ilkokullarda özellikle okuma ve yazma becerilerinin kazandırıldığı Türkçe derslerinde bireylerdeki yaratıcılığın ve düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlayan yeni okuma ve yazma yaklaşımlarına yer verilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu araştırmanın amacı yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine etkisini incelemektir. Araştırmada ön test son test deney deseni kabul edilmiştir. Araştırma Denizli'nin Buldan ilçesinde, 2015-2016 eğitim yılının güz döneminde, orta sosyo ve ekonomik düzeydeki bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında deney grubuna (n=16) 14 hafta süreyle Türkçe derslerinde haftada 2 saat olmak üzere yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmaları, kontrol grubuna (n=16) ise MEB Türkçe öğretim programı uygulanmaya devam edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. İkokullarda yaratıcı yazma çalışmaları daha da desteklenmelidir.

Anahtar kelimeler: Yaratıcı okuma, yaratıcı yazma, yaratıcı yazma skill.

The Effect of Creative Reading and Creative Writing Activities on Creative Writing Skill

Abstract: Today, there is a need for creative individuals in every area who read, comprehend what they read, can make inferences, have high-order thinking skills and are able to express their thoughts. Individuals begin acquiring the foundations of these abilities in elementary school. Therefore, including new approaches to reading and writing that enable the development of creativity and thinking skills in individuals seems to be a necessity in the Turkish classes in which particularly reading and writing skills are taught at elementary school level. The primary aim of this study is to examine the effect of creative reading and creative writing activities on elementary fourth graders' creative writing skill. Pretest-posttest experimental design was adopted in the study that was conducted in an elementary school with a middle socio-economic status in the Buldan district of Denizli in the fall term of the 2015-2016 school year. In the experimental group (n=16), creative reading and creative writing activities were implemented in the Turkish classes as two class hours each week during 14 weeks, whereas the Turkish teaching curriculum of the Ministry of National Education continued to be used in the control group (n=16). According to the findings revealed in the study, it was revealed that creative reading and creative writing activities positively affected elementary fourth graders' creative writing skill. Creative writing activities should be supported in elementary schools.

Key words: Creative reading, creative writing, creative writing skill.

1. GİRİŞ

Günümüzde araştıran, sorgulayan, farklı düşünebilen, orijinal fikirler üretebilen, yaratıcılığını üst düzeyde kullanabilen bireyler kendi gelişimlerine olduğu kadar toplumun gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bir toplumun gelişmesi, o toplumun öğretmenlerinin ve öğrencilerinin yaratıcılığını dikkate alma ve geliştirebilme çabaları ile yakından ilgilidir. Yaratıcılık zamanla üretim ve teknolojiye dönüşmekte, bununla birlikte her bakımdan toplumun gelişmesi söz konusu olmaktadır. Bireyleri topluma kazandıran eğitim kurumları, bireylerin yaratıcılığının ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi ve değerlendirilmesi açısından önemli bir role sahiptir (Şahin, 2003). Eğitim kurumlarında okuma, anlama, düşünme, düşündüklerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme gibi temel becerilerin kazandırıldığı Türkçe dersleri öğrencilerdeki yaratıcılığın ortaya çıkarılmasını ve geliştirilmesini sağlayan uygulamalar açısından elverişlidir.

Günümüzde okumanın önemli bir bilgiye ulaşma yolu olduğu düşünüldüğünde; bireylerden iyi birer okuyucu olmaları ve okuduklarını anlama becerisine sahip olmaları beklenir. Bir konu üzerinde sistemli ve verimli bir şekilde düşünebilmek, okuduklarını önceki bilgileriyle sentezleyip yeni çıkarımlara varabilmek, olayları tüm yönleriyle değerlendirebilmek, her şeyden önce iyi bir okuyucu olmayı gerektirir. Planlı bir şekilde sürekli okuyan, okudukları üzerinde düşünen, yeni durumlarla okudukları arasında bağlantılar kurmaya çalışan kişiler, kendilerini sözlü ve yazılı olarak da etkili bir biçimde ifade etmenin yollarını bulacaklardır (Temizkan, 2003).

Rıza (1999) okumanın, yaratıcılık için zemin oluşturulmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Yaratıcılığın ortaya çıkması için gerekli yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşüncenin aktarılabilmesini sağlayan ifade becerileri bol okumakla kazanılabilir. Bu sebeple ilkökul çağındaki öğrencilere okuma sevgisi aşılanmalı ve okuduğunu anlama becerisi kazandırılmalıdır. Bu noktada yazılanlara farklı açılardan bakıp çok yönlü düşünme esasına dayanan, yapıcı düşünce üretmeyi gerektiren, eğlenceli, bir yöntem olan yaratıcı okuma yaklaşımının öneminden söz edilebilir. İncik'e (2012) göre yaratıcı okuma; okuyucunun anlama sürecinde değişik etkinlikler içinde olmasını öngörür. Metnin konusuyla ilgili yaratıcı fikir ve ürünlerin ortaya konulmasını sağlar. Okuyucuları hayal güçlerini kullanmaları konusunda yönlendiren bir yaklaşım olarak yaratıcılığın gelişmesini sağlar (İncik, 2012). Miclaus (2011), yaratıcı okuma sırasında okuyucunun zihninin yaratıcı düşüncelerle meşgul olduğunu ve bu sayede zihninin sürekli uyanık kaldığını, yaratıcı okuma sürecine uygun olarak yapılan okuma etkinliklerinde

okuyucuların farkında olmadan yazının biçim ve türü hakkında da bir fikre ulaştıklarını belirtmektedir. Günümüzde üst düzey bir okuma becerisi olarak bilinen yaratıcı okuma; anlama, kavrama, sorgulama, anlatılanlarla ilişki kurma, yaratıcılık yetisini harekete geçirme gibi özelliklerinin dışında duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etme becerisini kazandırır. Bu yönüyle yaratıcı okuma, yaratıcı yazmaya geçiş için bir gereklilik niteliği taşımaktadır.

Akyol (2006)'a göre yazma, günümüzde de kişisel ve toplumsal açılardan önemini korumaya devam etmektedir. Bireylerin yazma becerileri geliştikçe, bilgiyi aktarma, düşüncelerini organize edip anlatma gibi etkinlikleri etkili bir şekilde yapabilmektedir. Bu durum daha üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Günümüz eğitim anlayışının okuyan, eleştiren, bilgiye ulaşmayı beceri hâline getirmiş, yapıcı, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi amaçladığı göz önüne alındığında yaratıcı yazma kavramının önemi ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı yazmanın, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini, hayal gücünü kullanarak, özgürce kağıda dökmesi olduğunu söyleyen Oral (2008), yaratıcı yazmanın, yaratıcılığı ve kişiliği geliştirecek yöntemlerden biri olduğunu da belirtmektedir. Oral (2008)'a göre öğrencilere yazma becerisi kazandırmak, yalnızca öğretici yazılar yazdırmakla olanaklı değildir. Bireylerin dış dünyayı algılamaları ve anlatmalarında kendi görüş, düşünce, hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullanmalarına olanak sağlanmalıdır. Duyular aracılığıyla dış dünyayı algılamak, ayrıntıların farkında olmak ve bu ayrıntıları zihinde canlandırmak öğrencilerin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşmalarını sağlar.

Okullardaki yazma uygulamaları sırasında öğrencilerin bazı sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Maltepe'ye (2007) göre bu durumun sebepleri arasında yazarken karşılıklı etkileşimin, paylaşımın olmaması, bireyin kendini ifade etmede yaşadığı zorluklar ve ayrıca dilbilgisi kurallarını uygulama konusunda yanlış yapma endişesi taşınmaları sayılabilir. Geleneksel eğitim sistemindeki yazılı anlatım çalışmaları konunun önceden belirlenmesi, yazıda takip edilecek başlık ya da alt başlıkların öğretmen tarafından söylenmesi, yazının belli kalıplar ve kurallar ile sınırlandırılması gibi sebeplerden dolayı öğrenciyi sıkırmakta, düşüncelerini sınırlandırmakta, yaratıcılığını engellemekte ve öğrenciyi etkin olmaktan uzaklaştırmaktadır. Byrne (1988)'e göre de yazma becerisi, öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları dil becerisidir. Bu durum; yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin konuşmada gösterdikleri rahatlığı yazma sürecinde de göstermelerini sağlamak, duygu ve düşüncelerin özgürce kağıda dökülmesine imkan yaratmak için süreç

temelli bir yaklaşım olan yaratıcı yazma yaklaşımından faydalanılabilir. Her bireyde bulunan yaratıcılık potansiyelinin erken yaşlarda keşfedilip ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi için Türkçe dersleri önemli bir fırsattır. Okullardaki öğrenci öğretmen etkileşimi, öğrencilerdeki yaratıcı ifadelerin gelişmesini sağlayan etmenlerden en önemlisi olarak belirtilmektedir (Fryer, 1996). Türkçe derslerinde okuma ve yazma çalışmalarında yeni yaklaşımlardan yararlanılarak öğrencilerin yaratıcı güçleri ortaya çıkarılırken aynı zamanda eğlenerek okuma ve yazmalarına, okuduklarına farklı açılardan anlam katmalarına, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerine, hayal güçlerini geliştirmelerine imkan sağlanır. Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma yaklaşımları Türkçe öğretiminin önemli iki beceri alanı olan okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağlayan ve geleneksel okuma ve yazma çalışmalarından farklı yaklaşımlardır.

Okullarda uygulanmakta olan 2015 programında Türkçe derslerinin işlenişinde bazı yenilikler getirildiği görülmektedir. Bununla birlikte yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının daha belirgin bir şekilde programda yer alması ilkökul öğrencilerinin düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını, kendilerini ifade etme yetilerini olumlu yönde etkileyebilir.

Bu araştırmanın amacı yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine etkisini incelemektir. Araştırmanın amacına uygun bir şekilde dört alt problem belirlenmiştir.

1. Deney grubu ile kontrol grubunun yaratıcı yazma becerilerine ilişkin ön test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deney grubu ile kontrol grubunun yaratıcı yazma becerilerine ilişkin son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney grubu ile kontrol grubunun yaratıcı yazma becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Deney grubu ile kontrol grubunun yaratıcı yazma becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında deneysel model izlenmiştir. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk, 2012). Araştırmada kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrenciler yansız

olarak seçilemediğinden, mevcut sınıflar araştırmaya dahil edildiğinden dolayı “yarı deneysel” desenlerden “ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu model” izlenmiştir (Baştürk, 2012). Deney grubunda etkisi incelenen bağımsız değişken Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarıdır. Her iki gruptaki bağımlı değişken ise yaratıcı yazma becerisidir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Denizli'nin Buldan ilçesinde bulunan, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilkokulun 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yer aldığı iki şubeden birinin deney grubu diğerinin kontrol grubu olarak belirlenmesi seçkisiz bir yolla yapılmıştır. Sınıflardaki öğrenciler arasında seçme yapılmadan tüm öğrenciler araştırmaya alınmıştır. Araştırma 16 öğrenci deney grubunda, 16 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere 32 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden elde edilen yaratıcı yazma ürünleri ön test ve son test olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilere uygulanacak yaratıcı yazma konusunun seçimi için öncelikle araştırmacı tarafından ilkokul 4. sınıf seviyesine uygun 5 yaratıcı yazma konusu tespit edilmiştir. Belirlenen yaratıcı yazma konuları alanında uzman 2 Türkçe öğretmenine, iki sınıf öğretmenine ve iki öğretim elemanına sunularak uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda yaratıcı yazma konusu belirlenmiştir.

Öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda elde edilen ürünler ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. YAYDÖ'nün hazırlanmasında öncelikli olarak, 4. sınıf Türkçe Öğretim Programı ve MEB tarafından önerilen 4. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Araştırma süresince kazandırılacak olan yaratıcı yazma becerisine ilişkin kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlar doğrultusunda "Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği" için 30 yargıdan oluşan madde havuzu belirlenmiştir. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için, oluşturulan ölçek maddeleri, alanında uzman üç öğretim elemanına, beş sınıf öğretmenine ve iki Türkçe öğretmenine sunularak uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 150 ilkokul 4. sınıf öğrencisi üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. 24 madde olarak ölçeğe son hali verilmiştir.

2.3. Verilerin Elde Edilmesi

Araştırma kapsamında öncelikle alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurularak bir yaratıcı yazma konusu belirlenmiştir. Belirlenen yaratıcı yazma konusu kapsamında deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine yaratıcı yazma çalışması yaptırılmış, elde edilen yaratıcı yazma ürünleri ön test olarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında 14 haftalık bir süreçte deney grubu ile Türkçe derslerinde haftada iki saat olmak üzere yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Haftalık ikişer saat olarak gerçekleştirilen çalışmada Türkçe dersinin bir saatinde Türkçe kitabındaki metin yaratıcı okuma yöntemine uygun olarak okunmuş, yaratıcı okuma etkinlikleri ile desteklenmiştir. Türkçe kitabında yer alan her bir okuma metni için yaratıcı okuma planı yapılmış ve yaratıcı okuma etkinlikleri hazırlanmıştır. Yaratıcı okuma etkinlikleri hazırlanırken metnin yapısı dikkate alınmış, birbirini tekrar etmeyen farklı etkinliklere yer verilmesine özen gösterilmiştir. Okunan metnin bir bölümü hakkında resim çizme, metinde bulunan bir soruna yazardan farklı bir çözüm yolu bulma, metnin bir bölümünde okumaya ara verip ilerisi hakkında tahminde bulunma, metnin kahramanı ile hayali olarak iletişime geçme, metnin bir bölümünü dramatize etme gibi yaratıcı okuma etkinlikleri eşliğinde okuma çalışması yapılmıştır.

Yaratıcı okuma uygulamasının ardından bir ders saati yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. 14 hafta boyunca farklı yaratıcı yazma teknikleri kullanılmıştır. Uygulanan yaratıcı yazma teknikleri şunlardır: Doğa ve çevre gezileri sırasında şiir yazma, senaryo yazma, “eğer ben..... olsaydım” etkinliği, müzik ve fotoğraflar eşliğinde yazma, diyalog oluşturma, hayalleri hakkında yazma, grupla beraber öykü yazma, bir hayvanı konuşurma, “ben başrol oynasaydım” etkinliği, pencere problemi, gazetede ki fotoğraflarla hikaye oluşturma, nesnelere konuşulması. Yaratıcı yazma çalışmaları tüm öğrencilerin birbirleriyle etkileşime geçebileceği şekilde planlanmış, grup çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Yazma etkinliğinin tamamlanmasının hemen ardından sınıf içerisinde yazılı ürünler paylaşılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapılmış, daha farklı nasıl yazılabileceği konusunda farklı fikirlere dikkat çekilmiştir.

Kontrol grubu öğrencileri ile MEB Türkçe programı uygulamalarına devam edilmiştir. Uygulamalar sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine tekrar yaratıcı yazma çalışması yaptırılarak son test olarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerden elde edilen yaratıcı yazma ürünlerinin ön test ve son test olarak değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği “YAYDÖ” kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler (SPSS 22.0) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait yaratıcı yazma ürünlerine ilişkin verilerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analizlerine ilişkin bulgular tablolar halinde ortaya konulmuş ve açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla deney ve kontrol grubunun ön test verilerine bakılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yaratıcı yazma beceri düzeylerinin tespiti için öğrencilere ön test olarak uygulanan YADÖ'nün aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcı Yazma Becerilerine İlişkin Ön Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)

Ölçek	Gruplar	Testler	n	\bar{x}	S	sd	t	p
YAYDÖ	Deney grubu	Ön Test	16	67,68	12,25	30	1.34	,18
	Kontrol Grubu	Ön Test	16	60,50	17,53		P>0,01	Fark önemsiz

Tablo 1.'de yer alan sonuçlara göre deney ($\bar{x}=67,68$) ve kontrol ($\bar{x}=60,50$) grubunun yaratıcı yazma becerilerine ilişkin ön test ölçümlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t= 1.34$; $p>0,01$]. Bu durumda yaratıcı yazma beceri düzeylerine ilişkin olarak her iki grubun benzer bir yapıda olduğu söylenebilir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin birbirine yakın ya da denk olduğu belirlenmiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında 14 hafta süresince deney grubuna yapılan yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamaları sonunda gruplara son test olarak yaratıcı yazma çalışması yaptırılmış, elde edilen ürünler YAYDÖ ile değerlendirilmiş ve son test puanları elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test verilerine ilişkin aritmetik ortalamalar, standart sapmalar ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcı Yazma Becerilerine İlişkin Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)

Ölçek	Gruplar	Testler	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
YAYDÖ	Deney Grubu	Son Test	16	91,00	6,83	30	10,60	,00
	Kontrol Grubu	Son Test	16	60,18	9,40		P<0,01 Fark önemli	

Tablo 1.2'de verilen sonuçlar, uygulama sonrasında deney grubunun aritmetik ortalamasını ($\bar{X} = 91,00$), kontrol grubunun aritmetik ortalamasını ($\bar{X} = 60,18$) olarak göstermektedir. Son test puanlarına uygulanan analiz sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$t = 10,60$; $p < 0,01$]. Deney grubuna ait son test ölçümlerinin aritmetik ortalaması kontrol grubuna göre daha yüksektir. Araştırma süresince yapılan uygulamalardan sonra deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine oranla anlamlı bir artış göstermiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol grubunda Türkçe dersi öğretim programına uygun yapılan etkinlikler öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma çalışmasından elde edilen ürünler incelenmiştir. Kontrol grubundan elde edilen yaratıcı yazma ürünlerinin ön test ve son test verileri üzerinde analizler yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Kontrol Grubunun "Yaratıcı Yazma Becerisine" İlişkin Ön Test-Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)

Ölçek	Testler	N	\bar{X}	S	sd	t	p
YAYDÖ	Ön Test	16	60,50	17,53	30	0,06	,95
	Son Test	16	60,18	9,40		P>0,01 Fark önemsiz	

Tablo 3. incelendiğinde kontrol grubundan uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında elde edilen ürünlere ilişkin ön test ortalaması (\bar{X} =60,50), son test ortalaması (\bar{X} =60,18) görülmektedir. yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular kontrol grubunun ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir [t= 0,06; p>0,01]. Öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin Türkçe ders programında yer alan etkinliklerle değişmediği tespit edilmiştir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma sürecinde yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmaları uygulanan deney grubunun yaratıcı yazma becerilerine ilişkin ön test ve son test ölçümlerinin aritmetik ortalaması, standart sapmaları hesaplanmıştır. Ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Deney Grubu "Yaratıcı Yazma Becerisine" İlişkin Ön Test-Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)

Ölçek	Testler	N	\bar{X}	S	sd	t	p
YAYDÖ	Ön Test	16	67,68	12,25	30	6,64	,00*
	Son Test	16	91,00	6,83		P<0,01 Fark önemli	

Tablo 4.'te deney grubunun yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarında yaratıcı yazma çalışmasının ön test (\bar{X} =67,68) ve son testlerinden (\bar{X} =91,00) elde edilen ortalamalar görülmektedir. Elde edilen bulgular deney grubunun ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [t= 6,64; p<0,01]. Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarından önce elde edilen verilerle uygulamalardan sonra elde edilen veriler karşılaştırıldığında öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinde olumlu yönde bir değişim

olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda uygulanan yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin artış göstermesinde etkili olmuştur.

4. SONUÇ

Deney grubu ve kontrol grubunun ön test verilerine ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubuna uygulanan yaratıcı yazma ürünlerine ilişkin olarak son test puanlarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde edildiği tespit edilmiştir [$t= 10,60$; $p<0,01$]. Son testlerin ölçümlerinde deney grubu ortalamalarının ($\bar{x} =91,00$) kontrol grubu ortalamalarına ($\bar{x} =60,18$) göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma süresince yapılan uygulamalardan sonra deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma beceri düzeyleri kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma beceri düzeylerinden daha yüksektir. Bir başka deyişle Türkçe ders programına uygun yöntemlerle işlenen derslerin sonunda elde edilen yaratıcı yazma ürünleri ile yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarından sonra elde edilen yaratıcı yazma ürünleri karşılaştırılmış ve yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin artırdığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu Erdoğan'ın (2012), süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisini ölçtüğü araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. 81 ilkokul 5. Sınıf öğrencisi ile çalışılan araştırmanın uygulama sürecinde, deney 1 grubunda iş birlikli yaratıcı yazma ve deney 2 grubunda yaratıcı yazma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test ölçümlerine ilişkin veriler incelendiğinde ön test ($\bar{x} =60,50$) ve son test ($\bar{x} =60,18$) puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir [$t= 0,06$; $p>0,01$]. Bu sonuca dayanarak öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin Türkçe ders programında yer alan etkinliklerle değişmediği söylenilebilir. Bu sonuç, Kolaç (2009), tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Kolaç'ın tarama modelinin kullanıldığı çalışmada döküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarında bilgi

yüklemeyi amaçlayan metinlerin yer aldığı, bilgiyi beceriye dönüştürecek, öğrencilerin düşünme, yorumlama becerilerini geliştirecek, yaratıcılıklarını destekleyecek metinlere daha az rastlandığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Maltepe (2006) tarafından ilköğretim okullarındaki 712 öğrenci ve 85 öğretmen ile gerçekleştirilen, betimsel nitelikli genel tarama modeli ile doküman analizi yönteminin birlikte kullanıldığı araştırmanın sonuçları da bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Maltepe, araştırması sonucunda yaratıcı yazma yaklaşımındaki süreçlerin Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yeterince gerçekleşmediğini ortaya koymuştur.

Deney grubunun yaratıcı yazma ürünlerinin uygulanmasından elde edilen ön test ve son test ölçümleri incelendiğinde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarından önce elde edilen ürünlerle uygulamalardan sonra elde edilen ürünler arasında öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinde olumlu yönde değişim olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının neden olduğu düşünülmektedir. Colantone ve arkadaşları (1998) tarafından yapılan çalışmada da üç ayrı okulda sekiz hafta boyunca uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde ve yazmadaki akıcılıklarında artış gözlenmiştir. Araştırma sonucuna benzer olarak Susar Kırmızı (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma olumlu etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırma sonuçlarına uygun bir şekilde şu öneriler geliştirilmiştir: Çalışma sonucunda yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğrencilerinde yaratıcı yazma becerisini artırdığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucuna dayanarak ilköğrencilerde özellikle Türkçe derslerinde yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarına daha çok yer verilmesi önerilebilir.

Bu çalışmada yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin olarak farklı değişkenlerde incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baştürk, R. (2012). Deneme Modelleri, İçinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Editör Tanrıoğen, A. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. vd. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık,
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. Honkhong: Longman.
- Colantone, L., Cunningham, W. M. ve Dreznes, J. (1998). Improving Creative Writing. MA Thesis. Saint Xavier University.
- Erdoğan, Ö. (2012). Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- Fryer, M. (1996). *Creative teaching and learning*. Paul Chapman Pub.
- İncik, Y. (2012). Yaratıcı Okur; Okumanın Sınır Ötesi, <http://www.edebiyatdefteri.com/yazioku.221> Son Erişim Tarihi: 01. 12. 2016.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6:1,
- Maltepe, S. (2006). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları için Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımları, *Dil Dergisi*, S. 132.
- Maltepe, S. (2007). Yaratıcı Yazı Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 26.
- Miclaus, C. (2011). What is Creative Reading? <http://www.buzzle.com/articles/creative-reading.html>. Son Erişim Tarihi: 26.11. 2016
- Oral, G. (2008). Yine Yazı Yazıyoruz, 3. Baskı. Ankara: Pegem A Akademi.
- Rıza, E. T. (1999). Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri. İzmir.: Anadolu Matbaası.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4 (7), 51-68.
- Şahin, Ç. (2003). Değişen Dünyada Sınıf Öğretmenlerinin Değişen Toplumsal Ve Yaratıcılık Rollerini, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Temizkan, M. (2003). Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay.

The Effect of Creative Reading and Creative Writing Activities on Creative Writing Skill

EXTENDED SUMMARY

Statement of the Problem: Individuals begin to acquire the basic skills related to reading and writing in the elementary school period. However, they experience certain problems in this process. These problems are in issues such as gaining the reading habit, and expressing one's ideas easily in written language. New practices are needed to address these problems experienced in reading and writing, and develop students' creativity as well as thinking and expression skills. Creative reading and creative writing are important practices in this respect.

Aim: Creative reading and creative writing activities are thought to have a positive effect on elementary school students' achievement in different areas regarding reading and writing. Based on this hypothesis, the primary aim of this study is to examine the effect of creative reading and creative writing practices on elementary fourth graders' creative writing achievement. The research questions addressed in this study are as follows:

1. Is there a significant difference between the experimental group exposed to creative reading and creative writing practices, and the group exposed to the control?
2. Is there a significant difference between the creative writing posttest mean scores of the group exposed to experimental, and the group exposed to the control?
3. Is there a significant difference between the pretest and posttest creative writing scores of the group exposed to the control?
4. Is there a significant difference between the pretest and posttest creative writing scores of the group exposed to experimental?

Method: Experimental model was adopted in the scope of the study. Because the students in the control and experimental groups could not be selected randomly and the existing classes were included in the study, "pretest-posttest nonequivalent model with control group" was followed among "quasi-experimental" designs (Baştürk, 2012). The independent variable whose effect was examined in the experimental group was creative reading and creative writing practices used in Turkish classes. The dependent variable in both groups was creative writing achievement.

Participants: The study was conducted with fourth graders studying at an elementary school with middle socio-economic level in the Buldan district of Denizli in the fall term of the 2015-2016 school year. A total of 32 students, 16 in the experimental group and 16 in the control group, participated in the study.

Data Gathering Procedure: In the research process, creative reading and creative writing practices were implemented in the Turkish classes of the experimental group as two hours per week, while the Turkish curriculum of the Ministry of National Education was applied in the control group. For one hour every week in the experimental group, the text in the Turkish coursebook was read in accordance with the creative reading method and was supplemented with creative reading activities. In the second hour, creative writing activities were done after creative reading. A different creative writing technique was used every week. Prior to and after the 14-week procedure, the students in both groups were asked to do a creative writing activity. In order to choose a topic of creative writing, five creative writing topics were firstly determined by the researchers. These topic were presented to two Turkish teachers, two elementary school teachers and two faculty members to take their opinion. As a result of expert opinion, the creative writing topic was chosen.

The writing works that were obtained were evaluated as the pretest and posttest. The "Creative Writing Works Assessment Scale (CWWAS)" developed by the researchers was used as the measurement tool. CWWAS consists of 24 items, and its validity and reliability analyses were conducted with 150 elementary fourth graders in the spring term of the 2014-2015 school year.

Data Analysis: The data were analysed using SPSS 22.0. Arithmetic mean and standard deviations were calculated for creative writing scores of the students, and t-test was performed to determine whether the differences between groups were significant.

Findings: Prior to the experimental procedure, the creative writing achievement of the students in the experiment and control groups was found to be close to each other. When the posttest scores of both groups regarding creative writing achievement were examined, it was revealed that the posttest mean score of the experimental group was higher than that of the control group. The analyses showed that there was no significant difference between the pretest and posttest scores of the control group. In the analyses on the data obtained from the experimental group, there was a significant increase from the pretest to the posttest scores.

Result, Discussion and Suggestions: After the experimental procedure, a significant difference was found between the creative writing achievement of both groups in favour of the experimental group.

The creative reading and creative writing practices implemented in the experimental group were effective in improving the students' creative writing achievement. It was also determined that the students' creative writing achievement did not progress with the activities included in the Turkish course curriculum.

Based on the results of the current study, the following suggestions are offered: In order for elementary school students' thinking skills, creativity and ability to express themselves to develop, creative reading and creative writing practices can be included in the Turkish curriculum more clearly. Different variables can be examined with related to the effect of creative reading and creative writing practices on students' achievement.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 1, 63 - 77
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 1, 63 - 77

Gönderilme Tarihi: 15.02.2017

Kabul Tarihi: 22.02.2017

Investigation of 4th Grade Primary School Students' Level of Usage of Summarizing Strategy¹

Assist. Prof. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Bartın University, erkamsulak@gmail.com

Şenol ARSLAN, Bartın University, arslan.senol@hotmail.com

Abstract: The aim of this study is to research of 4th grade primary school students' level of usage of summarizing strategy. This research was carried out in descriptive survey model. Survey model is a research model aiming to describe a situation existing at that time or in the past as it is. The study group of this study is consisted of 60 students studying in 4 grades of Bartın Akçalı Primary School and Bartın Kozcağız Ahmetler Primary school in 2015-2016 academic year. Students were asked to summarize by giving informative and narrative texts. In obtaining the data of the study, *Summarizing Strategies Rating Scale* and the *Summarizing the problem Inventory* developed by Özçakmak (2015) was used. In the results of study, the ability to use strategies of summarizing on of the reading comprehension strategies and problems faced during summarizing of 4th grade students were determined. It was observed that ensures success students have 70.6% success in narrative text summarization and 65.19 % success in informative text summarization. It was determined that students are more successful in summarizing narrative texts than informative texts and they have problems of not using correct reductions and narrative mode.

Key Words: Summarizing Skills, 4th grade primary school, Summarizing Strategy.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Stratejisini Kullanma Düzeyinin İncelenmesi

Özet: Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin özetleme stratejisini kullanma düzeylerini araştırmaktır. Araştırma betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modeli, o andaki veya geçmişteki bir durumu olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan bir araştırma modelidir. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılında Bartın Akçalı İlkokulu ve Bartın Kozcağız Ahmetler İlkokulunun 4 sınıflarında öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere bilgilendirici ve öyküleyici metinler verilerek özetlemeleri istenmiştir. Çalışmanın verilerinin elde edilmesinde, Özçakmak (2015) tarafından geliştirilen Özetleme Stratejilerini Puanlama Ölçeği ve Özetleme Sorun Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinden özetleme stratejisinin kullanabilme becerileri ve özetleme de karşılaştıkları sorunlar belirlenmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metinleri özetlemede % 70,6, bilgilendirici metinleri özetlemede ise %65,19 başarı sağladıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlere göre özetlemede daha başarılı oldukları ve özetlemede en çok kısaltma ve anlatım kipini doğru kullanmama sorununu yaşadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özetleme Becerileri, İlkokul 4. Sınıf, Özetleme Stratejisi.

¹ This study was be presantiton in IX. European Conference on Social and Behavioral Sciences was be held at Paris, France on February 3-6, 2016.

1. Introduction

With the aim of ensuring the permanence of the text read in text studies during Turkish lessons and determining that text is understood or not understood one of the most frequently used strategies is summarizing (Eyüp, Stepler and Uzuner Yurt, 2012, 24). The abbreviated forms of a text by selecting the relevant parts are also called summarizing (Demirel and Deneme, 2012, 51). Summarizing is the explanation of the individual's thinking of what he has learned; his writing with logical and understandable manner and explaining what he has learned with his own words (Deneme, 2009). Or in other words, converting a text into a shorter text form As a result of a number of cognitive processes based on the offerings of that text, in other words it is the process of creating a new text (Ülper and Karagül, 2011; Özçakmak, 2015, 6). As for MEB (2004,197), it describes summarizing as shortening a work or a conversation with it outlines and without disturbing the essence, purpose and structure of it. There have been many researches on summarizing strategies. With reviewing related summarizing strategies located in the literature study in their work, Doğan and Özçakmak (2014) stated that the title of the strategy as follows:

- **Writing title:** It is the name of text giving preliminary information about the topic within the text.
- **Correct Usage of Perspective:** Texts can be written with different perspectives. However summarizing should be done with the prevailing views, thus unity is achieved in expression and text will be discussed with a wider perspective (Doğan and Özçakmak, 2014, 156).
- **Correct Usage of narrative mode:** There is no obligation on mode to be used in summarizing. However there is a consensus about writing summaries using present tense mode.
- **Choosing important information:** This is selecting and writing of important points while summarizing.
- **Eliminating unimportant information:** The thing that summary author should do is to distinguish important and unimportant information within original text, to restate the original text with appropriate content and format by preserving its meaning (Dilidüzgün and Genç, 2014; Özçakmak, 2015, 69). Unimportant information should not be included within the summary text.

- **Not including non-text information:** Non-text information should not also be included within summary text.
- **Consistent writing:** consistency expresses the integrity of text occurred with semantic and logical connections (Coşkun, 2005, 9). If this harmony is not achieved, a meaningful whole does not occur and text becomes an independent thoughts stack that cannot be associated with each other (Can, 2012, 58).
- **Reduction:** Summarisation should be shorter than text. Writing should be comprehended and main idea should be understood. Summarizing skills that students realize with these steps have been examined.

1.1. Research Objective

The aim of this study is to research of 4th grade primary school students' level of usage of summarizing strategy. In accordance with this purpose answers to the following sub-problems will be found.

- a) What is the level of using summarizing skills when summarize narrative texts?
- b) What is the level of using summarizing skills when summarize informative texts?
- c) What are the problems they experienced in using Summarizing strategies and what is the frequency of these problems?

1.2. Importance of research

In reviewing the literature, it is observed that there have been various researches for the use of summarizing strategy. It is seen that primary school researches are not sufficient. Therefore, in primary schools that regarded as the foundation of education and training, at what level summarizing strategy one of the indicator reading comprehension can be used for students and the detection of usage problems is very important in terms of the future of education. With this aspect ability of summarizing a text is a learning strategy needed to acquire to students from basic training (Karatay and Okur, 2012, 402).

2. Method

2.1. Method of Research

This research was carried out in descriptive research model. Research model is research approach aims to identify describing a situation existing at that time or in the past as

it is (Karasar, 1984). Since this study examines the current summarization skills of students research model has been used.

2.2. Working Group of Research

Target population of the research is 4th grade students studying at primary schools in Bartın. Sample of this research is 60 4th grade students from Bartın Akçalı Primary School and Bartın Kozcağız Ahmetler Primary school.

2.3. Data Collection Tool

In this study, *Summarizing Strategies Rating Scale* and *Summarizing the problem Inventory* (Özçakmak, 2015) is used as data collection tool. Besides, one narrative and one informative text are used.

2.4. Analysis of data

The data obtained in this research are converted into percentiles calculated as the arithmetic average according to the detailed scoring criteria of summarizing strategies. Made summaries were examined separately by two investigators. Correlation coefficient between the results of two researchers was calculated as 0.92.

3. FINDINGS

3.1. Findings Related to the first sub problem

(a) What is the level of using summarizing skills when summarize narrative texts?

In this section, studies upon summarizing strategies that students used summarizing narrative text and mistakes by students are presented.

Table 1

Strategy Using Rate of Students in Summarizing Narrative Text

Summarizing strategies	Score interval	n	\bar{X}	%
Writing title	0-10	60	9.5	%95
Correct use of perspective	0-10	60	7.9	%79.1
Correct use of narrative mode	0-10	60	5.1	%50
Choosing important information	0-30	60	24.1	%80.2
Eliminating unimportant information	0-10	60	5.5	%55
Not including non-text information	0-10	60	9.7	%97
Coherent writing	0-10	60	6.7	%66.6
reduction	0-10	60	2.2	%22
TOTAL	0-100	60	70.6	%70.6

As shown in Table 1, it is seen that students are most successful in strategies “Not including non-text information (97%)” and “wiring title (95%) and least successful in strategies as “reduction (22%)” and “Correct use of narrative mode (%50). The overall success rate of students in summarizing narrative text is found as 70.66%.

When problem inventory about using summarizing strategies examined, it has been found out that 5% of students made this mistake that not writing a title or problematic, changed or misspelled title.

It has been seen that Correct use of perspective strategy has been used generally correct, but only 20.9% of students made writing with multi perspective mistake in this strategy.

Students having major problems in writing narrative mode while summarizing (50%) and writing with more than one narrative mode are in the identified mistakes.

While students summarizing narrative text, it has been determined that their rate of choosing important information is very high (80.2%) but they cannot use enough the eliminating unimportant information strategy (55%).

In using coherent writing strategy it has been found out that they are unable to ensure the success with rate of 33.4%. The most common mistake is the situation when there is integrity issue and information is partially contradictory.

While summarizing narrative texts, it has been found out that reduction strategy is the least successful strategy in use (22%). Situations, which faced mistakes, are 10% less or 30% more than original text, have been determined as a result of the analysis.

3.2. Findings Related to the second sub problem

(b) What is the level of using summarizing skills when summarize informative texts?

In this section, studies upon summarizing strategies that students used summarizing informative text and mistakes by students are presented.

Table 2

Strategy Using Rate of Students in Summarizing Informative Text

Summarizing strategies	score interval	n	\bar{X}	%
Writing title	0-10	60	9.6	%95.8
Correct use of perspective	0-10	60	6.8	%68.3
Correct use of narrative mode	0-10	60	5.5	%55
Choosing important information	0-30	60	16.4	%54.5
Eliminating unimportant information	0-10	60	5.7	%57.3
Not including non-text information	0-10	60	9.2	%91.6
Coherent writing	0-10	60	6.6	%66.3
reduction	0-10	60	5.4	%54.1
TOTAL	0-100	60	65.2	%65.2

As shown in Table 2, it is seen that students are most successful in strategies “writing title (95%)” and “Not including non-text information (91.6%)” and least successful in strategies as “Choosing important information (54%)” and “reduction (54.5%)” and “Correct use of narrative mode (55%)”. The overall success rate of students in summarizing informative text is found as 65.2%.

When problem inventory about using summarizing strategies examined, it has been found out that 4.2% of students made this mistake that not writing a title or problematic, changed or misspelled title.

In Correct use of perspective strategy a success rate of 68.3% has been observed. 31.7% of these students made mistakes as the writing with multi perspective and using completely wrong perspective.

In choosing important information strategy, success rate of students is 54 %, and 46% of them experienced problems. 46% of students generally could only choose 3 or 4 important information from 10.

The success rate of eliminating unimportant information strategy is 57.3%. As a result of analysis, in eliminating unimportant information strategy 42.7% of students gave important information between 5-6 and 7-8.

In Not including non-text information strategy, 91.6% of students were successful. It has been found out that 8.4 % of students included 2 or 3 non-text information.

A success rate of 66.3% in Coherent writing strategy was observed. In Coherent writing strategy, it has been observed that 33.7% of students made mistakes when information was often contradictory, sentences and paragraphs were almost incompatible.

In reduction strategy, 54.1% of participants were successful. Situation, which summary text length is 10% less or 30% more than original text have been determined as a result of the analysis.

3.3. Findings Related to the second sub problem

(c) What are the problems they experienced in using Summarizing strategies and what is the frequency of these problems?)

When we look at the strategies, about which students have problems in summarizing narrative texts, they have most problems about reduction (22%), correct use of narrative mode (50%), eliminating unimportant information (55%) and coherent writing (66.6 %) strategies.

The beginning of many problems about summarizing strategies experienced by students in informative texts are reduction (54.1%), choosing important information (54.5%), correct use of narrative mode (55%), eliminating unimportant information (57.3%) and coherent writing (66.3%).

In reduction strategy, students had problems like length of summary is more than 10% and less than 30% of original text and the length of summary is 10-14% or 26-30% of original text. These problems were commonly observed both in narrative and informative texts. In results of the study, it has been found that they have more problems in reduction of narrative texts than informative texts.

When we look at the correct use of narrative mode strategy, it has been observed that students make mistakes both in narrative and in informative texts. It has been determined that in narrative text the success rate of correct use of narrative mode strategy is 50%, and in informative this rate is 55%. It has been observed that while students writing summaries, they generally use more than one narrative mode and they partly use wrong narrative mode in writing summaries.

In summarizing narrative texts, it has been observed that while students have 80.16% success in choosing important information strategy, they have not same success rate in eliminating unimportant information strategy. Students have a 55% success rate in eliminating unimportant information strategy in narrative texts.

It has been observed that from the informative text summarizing strategies, choosing important information (54.5%) and eliminating unimportant information (57.3%) are strategies

that students have problems in both of them. While students are summarizing informative texts, they both have difficulty in choosing important information and in eliminating unimportant information from the text.

In line with this information, it has been determined that students have problems about eliminating unimportant information strategy in both narrative text and informative text.

When we look at the coherent writing strategy from summarizing skills, it has been determined that students have 66.6% success in narrative texts and 66.3% success in informative texts. Based on these data, students have same difficulties about coherent writing strategy both in narrative and informative text. It has been determined that there mostly is subject integrity but Information is partly contradictory, sentences and paragraphs are mostly compatible.

When we analyse the problems that students have in summarizing skills and frequency rate of them, it has been determined that within narrative and informative texts students generally have problems about same strategies among summarizing strategies and these strategies are “reduction”, “eliminating unimportant information”, choosing important information”, “correct use of narrative mode” and “coherent writing”.

4. Results, Discussion and Suggestions

In the analysis of data obtained from the study the following conclusions were reached:

- It seen that 4th grade students are the most successful in using “not including non-text information and writing title” and the least successful in using “reduction and correct use of narrative mode” strategies.
- While students are summarizing narrative texts, it has been determined that their rate of choosing important information is very high but they don't use eliminating unimportant information enough.
- While summarizing narrative texts, failures in reduction strategy that provided at least success strategy in use, situations that length of summary is more than 10% and less than 30% of original text were determined by results of study.

- The overall success rate of students in summarizing narrative texts was determined as 70.7%.
- In summarizing informative texts, students are the most successful in using “not including non-text information and writing title” and the least successful in using “reduction and correct use of narrative mode and choosing important information” strategies.
- The overall success rate of students in summarizing informative texts was determined as 70.7%.
- The result that 4th grade students in primary school are more successful in summarizing narrative texts when compared to informative texts was achieved.

Research results are similar with research results of study called “skills of Turkish teacher candidates in summarizing by listening with taking notes” by Özçakmak (2015). Özçakmak carried out this study with 202 university students and he reached this result that university students were the most successful in not including non-text information (94.9%) and writing title (94.3%), were the least successful in eliminating unimportant information (21.9%) and correct use of narrative mode (40,8%). The overall success rate of students in summarizing narrative texts was 60.2%. The overall success rate in summarizing informative texts was 62.3%. When this two conducted study compared, it is seen that the most successful strategies are same and success percentages are very close to each other, from the least successful strategies the correct use of narrative mode is the same. From the result when two studies compared, unless using skills of summarizing strategies are not gained during primary school, they cannot be gained in schools until university and mistakes that students make in using summarizing skills cannot be corrected and their success rate remains at primary school level results can be reached.

Bulut and Akyol (2014) with studies of them called “ summarizing strategies of 5th grade students and teachers”, in summaries about narrative texts made by both students and teachers, the result that they are more successful than informative texts in terms of meeting determined summarizing criteria was reached. This achieved result is consistent with the results achieved by our survey

In accordance with these results, to increase the level of success of students in their use of summarizing strategies the following suggestions may be submitted.

4.1. Suggestions

- It may be suggested that give more time to use to summarizing strategies during courses to teachers in primary schools.
- It may be suggested that texts in course books may be in line with developing the summarizing strategies of students and giving more time to activities containing summarizing strategies.
- During In-service training activities towards teachers, by giving emphasis on the importance of summarizing strategies teachers may be provided to understand the importance of this strategy.
- With doing studies improving the summarizing strategies of teacher candidates studying at universities, they may be provided to start their professional lives with the elimination of these shortcomings

BİBLİOGRAPHY

- Bulut, P. and Akyol, H. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin özetleme stratejileri. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 36-48
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. and Deneme, S. (2012). Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi. *Dil Dergisi*, 157, 49-64
- Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 85-91.
- Dilidüzgün, Ş. and Genç, Ş. (2014). Metin türü odaklı özet çıkarma çalışmalarının özet çıkarma becerisini geliştirmeye etkisi. (Ed.: K. İşeri, G. Çetinkaya, T. Çelik, S. Demirgüneş, T. Daşöz ve Y. Gençler). *Türkçe eğitiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Doğan, Y. and Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *M.K.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 153-176.
- Eyüp, B., Stepler, Z. and Uzuner Yurt, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-30.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Karatay, H. and Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 5(7), 399-420

- MEB. (2004). *Türkçe öğretim programı kılavuzu (Taslak)*. Ankara. Milli Eğitim Basımevi
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ülper, H. and Karagül, S. (2011). Özetleme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler: Ders kitapları temelinde bir araştırma. (Ed.: V. D. Günay, Ö. Fidan, B. Çetin ve F. Yıldız), *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, s. 145-155.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Stratejisini Kullanma Düzeyinin İncelenmesi

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Okunan bir metni anlamak için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası çeşitli stratejilerin okuyucu tarafından kullanılması gerekmektedir. Okuma sonrasında kullanılacak etkili stratejilerden biri de metni özetleme çalışmalarındır. Özetleme çalışmalarında önemli olan nokta, bir metnin nasıl özetleneceği hakkında öğrencilere bilgi verilmelidir. Bu bilgilendirme çalışmalarında uygun özetleme stratejileri nitelikli metinler üzerinde öğrencilere tanıtılmalı, daha sonra bağımsız uygulamalar yapmalarına fırsat verilmelidir.

Özetleme, okuduğunu kavrama düzeyinin bir göstergesi, öğrenme sürecinde bilinçli öğrencilerin okudukları metinde sunulan önemli bir bilgiyi ayrıntılarından arındırma, onu kendi sözcükleriyle yeniden yapılandırma becerisidir (Karatay ve Okur, 2012, 402).

Özetleme becerisine yönelik araştırmalar incelendiğinde, ilkokul düzeyinde yapılan çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu sebeple eğitim ve öğretimin temeli sayılan ilkokullarda okuduğunu anlamanın göstergelerinden biri olan özetleme stratejisinin öğrencilerde ne düzeyde kullanılabildiği ve kullanılma sorunlarının tespit edilmesi eğitimin geleceği açısından çok önemlidir. Metin özetleme becerisi, bu yönüyle temel eğitimden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken bir öğrenme stratejisidir (Karatay ve Okur, 2012, 402).

Doğan ve Özçakmak (2014) çalışmalarında özetleme alanında yapılan araştırmaları incelemiş ve özetleme stratejisini şu başlıklar halinde belirtmişlerdir;

- **Başlık yazma:** Metindeki konu hakkında ön bilgi veren metnin adıdır.
- **Bakış açısını doğru kullanma:** Metinler farklı bakış açıları ile yazılmış olabilir. Ancak özetleme, hâkim bakış açısıyla yapılmalıdır, böylelikle hem anlatımda birlik sağlanmış hem de metin daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmış olacaktır (Doğan ve Özçakmak, 2014, 156).
- **Anlatım kipini doğru kullanma:** Özetlemede kullanılacak kip konusunda herhangi bir zorunluluk yoktur. Ancak özetlerin geniş zaman kipleri kullanılarak oluşturulması konusunda fikir birliği vardır.
- **Önemli bilgiyi seçme:** Metin özetlenirken önemli yerlerin seçilip yazılmasıdır.

- **Önemsiz bilgiyi silme:** Özet yazan kişinin yapması gereken şey, orijinal metindeki önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmek, asıl metni, anlamını koruyarak uygun içerik ve biçimle yeniden ifade etmektir (Dilidüzgün ve Genç, 2014; Özçakmak, 2015, 69). Önemsiz bilgilerin özet metinde yer almaması gerekmektedir.
- **Metin Dışı Bilgiye Yer Vermeme:** Metinde yer almayan bilgilerin özette de yer almaması gereklidir.
- **Tutarlı yazma:** Tutarlılık, metnin anlamsal ve mantıksal bağlantılarla oluşan bütünlüğünü ifade etmektedir (Coşkun, 2005, 9). Eğer bu uyum sağlanamazsa anlamlı bir bütün oluşmaz ve metin, birbirleriyle ilişkilendirilemeyen bağımsız düşünceler yığını hâline gelir (Can, 2012, 58).
- **Kısaltma:** Özetlemenin metinden daha kısa olması gerekmektedir. Yazının kavranılması ve ana fikrinin anlaşılması gereklidir.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin özetleme stratejisini kullanma düzeylerini incelenmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

- a) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinleri özetlerken özetleme stratejisini kullanma becerileri ne düzeydedir?
- b) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetlerken özetleme stratejisini kullanma becerileri ne düzeydedir?
- c) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin özetleme stratejilerini kullanma konusunda yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, Bartın Akçalı İlkokulu ve Bartın Kozcağz Ahmetler İlkokulu öğrencilerinden 60 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak *Özetleme stratejilerini puanlama ölçeği* ve *Özetleme sorun envanteri* (Özçakmak, 2015) kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler özetleme stratejilerinin ayrıntılı puanlama kriterlerine göre aritmetik ortalamaları alınarak yüzdeler dilimlere dönüştürülmüştür. Yapılan özetler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. İki araştırmacının sonuçları arasındaki korelasyon katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda;

- İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinleri özetlemede en çok “ metin dışı bilgiye yer vermeme ve başlık yazma”, en az ise “ kısaltma ve anlatım kipini doğru kullanma ” stratejilerini kullanmada başarı sağladıkları görülmüştür.
- Öğrencilerin öyküleyici metinleri özetlerken önemli bilgileri seçme oranlarının çok yüksek olduğu, fakat önemsiz bilgiyi silme stratejisini yeterince kullanamadıkları belirlenmiştir.
- Öyküleyici metinler özetlenirken kullanımda en az başarı sağlanan kısaltma stratejisinde karşılaşılan hataların, özetlerin orijinal metnin %10’undan az veya %30’undan fazla olması durumları olduğu yapılan analizler sonucunda belirlenmiştir.
- Öğrencilerin öyküleyici metinleri özetlemede genel başarı oranları ise % 70,66 olarak tespit edilmiştir.
- Bilgilendirici metinleri özetlemede ise en çok “ metin dışı bilgiye yer vermeme ve başlık yazma”, en az ise “ kısaltma, anlatım kipini doğru kullanma ve önemli bilgiyi seçme ” stratejilerini kullanmada başarı sağladıkları görülmüştür.
- Öğrencilerin bilgilendirici metinleri özetlemede genel başarı oranları ise % 65,19 olarak tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları Özçakmak (2015) tarafından yapılan “Türkçe öğretmeni adaylarının not olarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri” adlı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Özçakmak 202 üniversite öğrencisi ile bu çalışmayı gerçekleştirmiş ve üniversite öğrencilerinin öyküleyici metinleri özetlemede en çok metin dışı bilgiye yer vermeme (%94,9) ve başlık yazma (%94,3), en az ise önemsiz bilgiyi silme (%21,9) ve anlatım kipini doğru kullanma (%40,8) stratejilerini kullanmada başarı sağladıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin öyküleyici metinleri özetlemede genel başarı oranı ise %60,2 olarak çıkmıştır. Bilgilendirici metinleri özetlemede genel başarı oranı ise %62,3 olarak bulunmuştur.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur;

- Özetleme stratejilerine ilkokul düzeyindeki derslerde daha fazla yer verilmelidir.
- Ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin özetleme stratejilerini geliştirici yönde olmalı ve çalışma kitaplarında özetleme stratejilerini içeren etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

Süleyman Erkam SULAK, Şenol ARSLAN

- Öğretmenlere yönelik olarak yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde özetleme stratejilerinin önemi üzerinde durularak, öğretmenlerin bu stratejinin önemini kavramaları sağlanmalıdır.
- Lisans düzeyinde, öğretmen adaylarına özetleme stratejileri hakkında bilgi verilmelidir.