



DİL EĞİTİMİ VE
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

JOURNAL OF LANGUAGE
EDUCATION AND RESEARCH

October 2020, Vol:6, Issue: 2

Ekim 2020, Cilt: 6, Sayı: 2



e-ISSN 2149-5602



**DİL EĞİTİMİ VE
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE
EDUCATION AND RESEARCH**

e-ISSN: 2149-5602

Periyot / Period: Yılda 2 sayı / Biannual

Başlangıç / Since: 2015

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

Cilt / Vol. : 6 Sayı / Issue :2 Ekim / October 2020

Bu sayıdaki makaleler / Articles in this issue

Baş Editörden / From the Editor-in-Chief

Baş Editör YAZISI / Sayfalar: iii

Hakan Ülper

Araştırma Makaleleri

**Ortaokul Öğrencilerinin Özetleme Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi /
Sayfalar: 281-294**

Yasemin ASLAN, Berkay EROĞLU

Bütüncül bir yaklaşımla konuşma becerisi: Okuyarak konuşma stratejisi / Sayfalar: 295-319

Ahmet BENZER

Spelling Games and the Orthographic Abilities of Young EFL Learners / Sayfalar: 320-334

Mustafa ŞEVİK, Fatma BOSTANCIOĞLU

**İngilizce Dinleme Etkinliklerinde Yaşanan Sorunların Dinleme Öncesi Dil Öğrenme Stratejileri
İle Ele Alınması / Sayfalar: 335-352**

Emine AKKAŞ BAYSAL

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi / Sayfalar: 353-375

Yasemin BAKİ, Bekir GÖKÇE

**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifika Programının Kursiyerlerin Gözünden
Değerlendirilmesi / Sayfalar: 376-392**

Sevilay BULUT

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmenlik Uygulaması Etkinliği: Örnek Olay
Çalışması / Sayfalar: 393-409**

Zeliha Zuhul GUVEN

Yazma Eğitiminde Yöntem ve Teknikler: Bir Meta-Sentez Çalışması / Sayfalar: 410-427

Gülsüm SERTOĞLU

Exploring the Turkish Concept İrkil-: Corpus-driven Cognitive and Lexical Profiling of a Pre-emotion / Sayfalar: 428-454

Muhammet Fatih ADIGÜZEL, Yeşim AKSAN

Çocuk Dergileri Üzerine Bir İnceleme / Sayfalar: 455-477

Derya YILDIZ, Şura KARACA

Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonları ve Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Sayfalar: 478-507

Hulusi GEÇGEL, Fatih KANA, Nazife Esra ÖZTÜRK, İlknur AKKAŞ

Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Biçimbilgisel İstem Yanlışları: Fiiller Üzerine Bir Sıklık Çalışması / Sayfalar: 508-530

Salih Kürşad DOLUNAY, Hüseyin KARABUĞA, Ozan İPEK

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Belarus Örneği / Sayfalar: 531-559

Funda UZDU YILDIZ

Öğrencilerin İngilizce Öğretmenlerinden Okullarda Yabancı ve Anadil Kullanmalarına Yönelik Beklentileri / Sayfalar: 560-582

Gökan ARPACI, Ayfer SU BERGİL

Özetleme Stratejilerinin Kullanımı ile Özetleme Başarımı Arasındaki İlişki / Sayfalar: 583-600

Gökhan ÇETİNKAYA, Rahime ŞENTÜRK, Ayhan DİKİCİ

Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Akademik Başarımı Yordama Düzeyi / Sayfalar: 601-612

Ali KIZGIN, Muhammet BAŞTUĞ

Türkçe Dersi Öğretim Programlarını Değerlendirmeye Yönelik Araştırma Bulgularının İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması / Sayfalar: 613-634

Elif ERTEKİN, B. Ümit BOZKURT

Sözbilimsel Yapı Kuramının Metinlerdeki Önemli Birimlerin Belirlenmesine Yönelik Kullanımı / Sayfalar: 635-656

Yusuf AYDIN, Yusuf DOĞAN

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Motivasyon Düzeyleri ve Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler / Sayfalar: 657-677

Tuncay TÜRK BEN

Geribildirim Alanların Psikolojisinin İncelenmesi: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Kişiler Örneği / Sayfalar: 678-692

M. Zeki ÇIRAKLI, Hasan SAĞLAM EL

Akademisyenlerin Yabancı Dilde Sözlü İletişim Kurabilme Özyeterlik İnançlarını Etkileyen Faktörler / Sayfalar: 693-710

Ömer ÖZER, N. Bilge UZUN, Özler ÇAKIR

İşbirlikçi Diyalog Parametreleri: Etkileşim Örüntüleri, Anadil Kullanımı ve Dil Odaklı Tartışmalar / Sayfalar: 711-732

Burak AYDIN, Elif AYDIN

Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarında Evrensel Değerlerin İncelenmesi / Sayfalar: 733-751

Aslı Zeynep AYDIN, Özge CAN ARAN

Kitap/Makale İncelemeleri

Türkoloji Öğrencisi İçin Bir Kılavuz Denemesi - Türk Dili ve Edebiyatı / Sayfalar: 752-755

Seçkin AYDIN

**DİL EĞİTİMİ VE
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**



**JOURNAL OF LANGUAGE
EDUCATION AND RESEARCH**

DİL EĞİTİMİ VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, tüm düzeylerde anadili ve yabancı/ikinci dil eğitimi ve öğretimi; genel/uygulamalı dilbilim ve Türkoloji ile ilgili makaleler yayımlayarak akademik alanın gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda dergiye dil eğitimi ve dil araştırmalarıyla ilgili her konuda Türkçe ya da İngilizce olarak yazılmış kuramsal ve uygulamalı, özgün ve bilimsel çalışmalar gönderilebilir. Çalışmaların daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi uluslararası hakemli bir dergidir.

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, ULAKBİM TR Dizin, MLA International Bibliography, DOAJ, Linguistics Abstracts Online, CEEOL (Central and Eastern European Online Library), SIS, SOBIAD, ResearchBib, The Linguist List, ve Directory of Research Journal Indexing, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi ve PBN (Polska Bibliografia Naukowa) tarafından dizinlen/listelenmektedir.

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Journal of Language Education and Research (JLERE) aims to contribute to academic development of teachers as well as academics through publishing unique and scientific manuscripts related to all levels, from pre-school to tertiary education, in the fields of teaching and learning mother and foreign languages, general and applied linguistics as well as language research. In line with this aim, any unique, theoretical, conceptual, or methodological scientific manuscript written in English or Turkish on any issue related to language education and language research can be submitted to the journal for possible consideration for publication. The manuscripts to be submitted for the journal should not have been published before or submitted to any other publisher for consideration.

Journal of Language Education and Research is indexed/listed by ULAKBİM TR Index, DOAJ, MLA International Bibliography, Linguistics Abstracts Online, CEEOL (Central and Eastern European Online Library), SIS, SOBIAD, ResearchBib, The Linguist List, and Directory of Research Journal Indexing, Google Scholar, Index of Turkish Education, and PBN (Polska Bibliografia Naukowa).

YAZAR REHBERİ

Dergiye gönderilecek makaleler, yazar hakkında bilgi içermemelidir. Yazarların, gönderecekleri makaleleri düzenlemek için JLERE için hazırlanmış olan [YAZAR REHBERİNİ](#) okumaları ve dergi için hazırlanan [MAKALE ŞABLONUNU](#) kullanması gerekmektedir. Kitap/Makale incelemeleri için hazırlanan [ŞABLONLARI](#) ([Kitap İncelemesi](#) ve [Makale İncelemesi](#)) kullanabilirsiniz. Yazarlar, makalelerini hakem değerlendirmesi için ilk gönderimlerinde yazar bilgilerini silmelidirler. Ayrıca, yazar ve özet bilgi formu da doldurmaları gerekmektedir. Dergiye gönderilen makaleler, 2 hafta içinde yayın politikasına, yazım kurallarına ve biçimsel özelliklere uygunluk açısından dergi editörleri tarafından değerlendirilir. Uygun görülmeyen çalışmalar gerekçeleri ile birlikte yazara iade edilir. Makaleler, çevrimiçi olarak gönderilmelidir. Ancak, herhangi bir sorunla karşılaşırsa, [iletişim](#) bölümünden ilgili bölüm editörü ile bağlantıya geçilmelidir.

AUTHOR GUIDELINES

Authors are kindly asked to read the [AUTHOR GUIDELINES](#) and then use the suitable to format their manuscripts. For main articles, authors are kindly asked to use [ARTICLE TEMPLATE](#). For Book/Article Reviews, you may use the TEMPLATES ([Book Review Template](#) and [Article Review Template](#)). Authors should delete any kind of information that will reveal their identities when they first submit their manuscripts for peer review. Moreover, they should fill in the author and abstract information form on the journal website. The manuscripts submitted to the journal are first subject to initial screening. They are evaluated in terms of the journal publication policy, conformity to author guidelines and formatting issues within two weeks. The manuscripts that fail to follow the guidelines are immediately returned to the author(s). Manuscripts should be submitted online. However, should authors have any problems, they are kindly asked to get in touch with the Editor, whose contact details are provided on the [Contact](#) page.

Editörler / Editors

Baş Editör / Editor-in-Chief

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Bölüm Editörleri / Section Editors

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Yayın Kurulu / Editorial Board

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gölge SEFEROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen

İlknur KEÇİK, Anadolu Üniversitesi

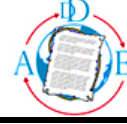
Jaroslav KRAJKA, Maria Curie-Skłodowska University

Kutlay YAĞMUR, Tilburg University

Mehmet Ali AKINCI, Université de Rouen

Yeon KYOO-SEOK, Hankuk University

Yeşim AKSAN, Mersin Üniversitesi



Baş Editör Yazısı

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisinin değerli okurları, 2020 yılının son sayısıyla sizlerle buluşmanın ve değerli akademisyenlerimizce birbirinden farklı konularda hazırlanan yirmi üç makale ve bir kitap incelemesini sizlerle buluşturmanın mutluluğu içindeyiz. Bu sayımız konu çeşitliliği ve yayın sayısı bakımından oldukça varsıl bir görünüm sunmaktadır. Özetleme, konuşma eğitimi, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, okuma eğitimi, yazma eğitimi, bütünce (corpus), çocuk edebiyatı, dilbilgisi öğretimi, Türkçe Programının değerlendirilmesi, dilbilim, geribildirim, iletişim ve ders kitabı incelemesi alt başlıklarından oluşan birçok makale bu sayımızın içeriğini oluşturmaktadır.

Bu sayının okurlarla buluşmasında onca emek harcayarak araştırmalar yapan ve bu araştırmalarını raporlaştırarak ilgililere sunmak için hazırlayan ve böylece alanyazın birikimine katkı sağlayan yazarlarımıza, makaleleri özenli bir biçimde değerlendirerek okurlarımızın karşısına daha nitelikli ve bilimsel bir biçimde çıkması için emek harcayan hakemlerimize, makalelerin yayıma hazır hale gelmesi ve okurlarla buluşması için emek harcayan değerli dostlarıma çok teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız....

2020 yılının bu son sayısı aynı zamanda bir başka açıdan da bir sona işaret etmekte. Bu sayıdan sonra 2021 Ekim sayısından itibaren dergimizde yayımlanacak olan makalelerin İngilizce olarak yayımlanması planlanmaktadır. Yetkili kurumumuz daha geniş bir kesime ulaşabilmek adına böyle bir uygulamaya geçilmesini kararlaştırmıştır. Bundan sonraki sürece ilişkin bu gelişmeyi de ilgililere duyurmak isteriz.

Alanımıza katkılar sunması dileğiyle....

Baş Editör

Prof. Dr. Hakan ÜLPER

25 Ekim 2020



Araştırma Makalesi / Research Article

A Study of the Secondary Scholl Students' Attitudes Towards Summarising in Reference to Some Variables

Ortaokul Öğrencilerinin Özetleme Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Berkay Eroğlu**

Yasemin Aslan***

Geliş / Received: 23.09.2019

Kabul / Accepted: 02.10.2020

ABSTRACT: As an affirmative concept, attitude is affected by many of the variables, and this in turn affects the learners' skill development. Determining the effect of variables on summarizing attitudes of the students might be useful for developing summarising skills. The current study aims to investigate the attitudes of students towards summarising in terms of grade, gender, frequency of reading habits, and academic achievement in Turkish language courses. A total of 478 secondary school students attending a public school in the 2018-2019 academic years participated in this descriptive study. To collect the data, The Scale of Attitude towards Summarising was used. The scale involves 27 questions with two factors named "Like to summarize" and "Believe in Summarising". Results show that students' level of attitudes towards summarising is higher in terms of 5th and 6th-grade students, students with high academic achievement, students reading more and female students.

Keywords: Summarising skills, attitude towards summarising, secondary school students.

ÖZ: Duyuşsal bir özellik olan tutum üzerinde birçok değişken etkili olmakta ve bu da öğrencilerin beceri gelişimlerini etkilemektedir. Öğrencilerin özetleme tutumlarına etki eden değişkenlerin etki düzeylerinin belirlenmesi, özetleme becerilerinin geliştirilmesine zemin hazırlayacaktır. Çalışmanın amacı, öğrencilerin özetlemeye karşı tutumlarını sınıf düzeyi, cinsiyet, okuma sıklıkları ve Türkçe dersi başarı puanı değişkenleri açısından incelemektir. Betimsel nitelikli bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet ortaokulunda öğrenimlerini sürdüren 478 öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, "Özetleme Yapmaktan Hoşlanma" ve "Özetlemenin Önemine İnanma" olmak üzere iki faktörlü yapıda toplam 27 sorudan oluşmaktadır. Veriler, istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda; 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre, Türkçe dersi başarı puanı yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı puanı düşük olan öğrencilere göre, daha sık kitap okuyan öğrencilerin daha az okuyan öğrencilere göre ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre özetlemeye karşı daha olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Özetleme becerisi, özetleme tutumu, ortaokul öğrencileri

* Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** MEB Türkçe Öğretmeni, beroglu@msn.com

*** Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5792-7304>. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ybakir@pau.edu.tr

Giriş

Anadili eğitimi, bilgi vermekten ziyade, temel dil becerilerinin bireylere kazandırılması esasına dayanır. Bunun yanında anadili eğitiminin anlama ve anlatma becerileri olmak üzere iki temel boyutu vardır. Anlama ve anlatma becerilerini kazanmış öğrencilerin eğitimin hedeflerine uygun şekilde davranışlara sahip olması daha olasıdır. Anlama ve anlatma becerisinin göstergelerinden biri olan özetleme becerisi, öğrencinin okuduğu, dinlediği veya izlediği bir metni ana hatlarıyla kendi tümceleriyle yeniden ortaya koymasını sağlar. Bu bakımdan özetleme etkinlikleri öğrencinin hem anlama hem anlatma becerileriyle ilişkilidir.

Özetlemek; Türkçe Sözlük'te bir yazı, konu, söz veya filmin içeriğini daha az sözle anlatmak, özünü vermek, kısaltmak ve hülasa etmek biçiminde tanımlanır (TDK 2005, 1556). Öğrenciler, özetleme için özel bir öğretim desenine gerek duyarlar. Çünkü bir özet yazmak, diğer yazım türlerinden çok farklıdır. Çoğu yazım türü; ana düşüncenin oluşturulmasını, içerik ve yapının dikkatli ve planlı biçimde planlanmasını gerektirir. Özetleme, bununla birlikte, söz konusu edilen materyalden temellenmelidir (Anderson, Hidi ve Babadoğan, 1991). Karadağ'a (2019) göre özetlemek, var olan bir düşünceyi, izlenen bir içeriği, dinlenen veya okunan bir metni, olduğundan daha kısa ve özünü yansıtacak biçimde yazılı veya sözlü olarak anlatmaktır. Çetinkaya ve Demir'e (2016) göre ise anlama ve anlatma becerilerini içeren çok boyutlu bir öğrenme etkinliğidir. Özetleme, öğrenciyi anlamlı okumaya, önemli düşünceleri belirlemeye ve kendi tümceleri ile içerik oluşturmaya sevk eder (Eggen ve Kauchak, 1992). Bromley ve McKeveney (1986) özetlemenin öğrencilerin sözvarlığının, eleştirel okuma ve anlama becerilerinin gelişmesine ve genel olarak öğrenmelerine yardımcı olduğu görüşündedir (Akt. Çetinkaya ve Demir, 2016). Deneme (2009, 86) ise Presley ve arkadaşlarının farklı öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalarını gözden geçirmiş ve özetlemenin kavramaya yardım ettiğini gösteren birçok kanıt bulunduğunu ifade etmiştir.

Tutum diğer insanlar, durumlar ve fikirler ile ilgili tepkilerimizi, düşüncelerimizi ve fikirlerimizi yani dış dünyadaki düşünme durumlarını ve ruh halini belli bir derecede çevresine göstermenin ve bunu açıklamanın temelini oluşturan duyuşsal bir psikolojik eğilimdir (Bordens ve Horowitz, 2002). Smith'e (1968) göre tutum, duylara dayalı olarak bir nesneye karşı zihinsel, duygusal ve psikomotor durumları düzenli bir biçimde etkileyen yaklaşımdır. Tutumlar bireyde yaşanmışlıklara dayalı olarak oluşur, gelişir, devamlılık gösterir, olumlu veya olumsuz yönde bir davranışın ortaya çıkmasını sağlar (Akt. Kağıtçıbaşı, 2004).

Eğitimde başarıyı etkileyen değişkenlerden biri öğrencinin okul, öğretmen, ders, konu vb. öğelerle ilgili tutumudur. Öğrencinin bu öğelere yönelik tutumlarının olumlu ya da olumsuz olması onun başarısını etkileyecektir. Bir bireyin tutumları gözle görülemez, ancak, davranışlarına bakılarak tutumuna yönelik bir fikir sahibi olunabilir. Tutumlar, kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı, 2004). Olumlu tutumlarla örülü bir eğitim ortamı her açıdan sağlıklı bir eğitim sürecinin gerçekleşmesini sağlar.

Öğrencilerin özetlemeye karşı tutumlarının olumlu biçimde gelişmesi için öncelikle anadili öğretiminde özetleme etkinliklerinin gerektiği şekilde eğitim ortamına aktarılması

ve öğrencilerin özetlemenin önemi hakkında bilgilendirilmeleri gerekir. Alanyazın incelendiğinde, özellikle ders kitaplarındaki özetleme çalışmaları ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda, ders kitaplarında özetlemeye yeterince yer verilmediği ve öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen kazanımlara ulaştırılması için ders kitaplarının yeterli olmadığı görülmektedir. Ülper ve Karagül'e (2011) göre Türkçe Dersi Öğretim Programı, temelde kolaydan zora ilkesine uyan bir program olmasına karşın özetleme becerisine ilişkin metinsel işlemlerin dağılımında bu ilkeye uyulmamış, özellikle ana düşünceye ilişkin etkinliklerin dağılımı, son derece düzensiz ve plansız bir biçimde gerçekleştirilmiştir. Dilidüzgün (2013), ders kitaplarındaki özetleme etkinlikleri ve özetleme çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik çalışmada ders kitaplarındaki özet çalışmalarının biçim ve içeriğinin yeterli olmadığını ve öğretmen görüşlerinin de bu yönde olduğunu belirtir. Öte yandan Karadağ (2019), Türkçe ders kitaplarındaki özetleme etkinlikleri üzerine yaptığı çalışmada, ders kitaplarında daha çok yazılı özet yaptırıldığı, sözlü özet yaptırma etkinliklerinin çok sınırlı olduğu ve özetlemeyle ilk tanışılan 5. sınıf ders kitabında özetlemenin nasıl yapılacağına ilişkin bilgi verilmediğini, yalnızca örnek bir özet metin verildiğini, öğrencilerin özetlemeyi bildiklerinin varsayıldığını belirtmektedir.

Alanyazında özetleme konusunda farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerle, öğretmen adaylarıyla, öğretmenlerle çalışmalar ve Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ders kitaplarına yönelik incelemeler yapıldığı görülür. Bu çalışmalarda çoğunlukla öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin okuduğunu özetleme becerileri, özetleme becerilerinin düzeyleri ve özetlemede kullandıkları stratejileri belirlenmiştir (Çıkrıkçı, 2004; Belet, 2005; Ateş, 2006; Aslan, 2006; Tok ve Beyazıt, 2007; Deneme, 2008; Deneme, 2009; Susar ve Akkaya, 2009; Susar Kırmızı, 2010; Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu, 2011; Ülper ve Karagül, 2011; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011; Erdem, 2012; Eyüp, Stebler ve Uzuner Yurt, 2012; Bulut, 2013; Dilidüzgün, 2013; Karatay, Güngör, Bolat ve Okur, 2013; Görgeç, 2014; Dilidüzgün ve Genç, 2014; Sümer ve Turna, 2018; Karadağ, 2019). Dinlediğini özetleme becerisine ilişkin olarak Doğan ve Özçakmak (2014) ile Sümer ve Turna'nın (2018) işiten ve işitme yetersizliği çeken öğrencilerin özetleme becerisini karşılaştırdığı çalışmalar dinleme ve işitme ile ilgili olmaları bakımından diğerlerinden ayrılır. Duran ve Özdil (2019) ise yaptıkları çalışmada, Window tekniği ile öğrencilerin özetlemeyi daha eğlenceli ve kolay bulduklarını ve tekniği sevdiğilerinin görüldüğünü, günlük yaşamda özetlemenin gerekli olduğunu düşündüklerini ve özetlemeye yönelik olumlu bir tutum sergilediklerini belirtir.

Özetleme becerileri ile öğrenci tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konması özetleme becerilerinin geliştirme çalışmalarında yol gösterici olabilir. Sınıf içinde özetlemeye yönelik yapılan çalışmalar, öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumlarını değiştirdiğini gösterir. Öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumlarının belirlenmesi, öğretmenlerin özetleme çalışmalarını düzenlemelerine yardımcı olacaktır.

Bu araştırma öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyet, okuma sıklıkları ve Türkçe dersi başarısı açısından özetlemeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ve varsa bu farklılıkların hangi yönde olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumlarında sınıf düzeyi açısından fark var mıdır?
3. Öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumlarında okuma sıklıkları açısından fark var mıdır?
4. Öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumlarında Türkçe dersi başarısı açısından fark var mıdır?

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin özetlemeye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modeli, bir kümenin özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara denir. Katılımcıların yöntemlere ilişkin görüşlerini ölçen sorular çeşitli sormaca yöntemleri kullanılarak en iyi biçimde yanıtlanabilir. Yanıtlar daha sonra soruları yanıtlayan kişilere ilişkin sıklık dereceleri ve yüzdeler olarak çizelge biçimine getirilir ve sunulur. Tarama modelinin önemli bir getirisi de oldukça çok bireyden oluşan örneklemeden elde edilen bilgiyi bize sunmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Bu çalışmada da katılımcılardan veriler toplanmış sonra toplanan veriler betimsel çözümleme yöntemi ile çözümlenmiş ve bulgular değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Katılımcıların sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Cinsiyet ve Sınıf Dağılımları

Sınıf Düzeyi	Kız	%	Erkek	%	Toplam
5. Sınıf	52	44,6	66	55,9	118
6.Sınıf	56	46,6	64	53,4	120
7. Sınıf	64	53,4	56	46,6	120
8. Sınıf	71	59,1	49	40,9	120
Toplam	243	50,8	235	49,2	478

2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında İstanbul ilinde bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 235’i erkek, 243’ü kız olmak üzere toplam 478 öğrenci oluşturmaktadır. Her sınıf düzeyinden “rastlantısal (random, yansız)” yöntemle öğrenciler seçilmiş, samimi cevaplar vermediği düşünülen öğrencinin yanıtları kapsam dışı bırakılmış, böylelikle her sınıf düzeyinde ± 120 öğrencinin verileri incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Çetinkaya ve Demir (2016) tarafından geliştirilen Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği, “Özetleme Yapmaktan Hoşlanma” ve “Özetlemenin Öneme İnana” olmak üzere 2 faktörlü yapıda ve toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerden; cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, kitap okuma sıklıkları, (Haftada 2 ve fazlası, Haftada 1, İki Haftada 1, Ayda 1 ve Ayda 1’den az) ve Türkçe dersi başarıları (85-100, 70-84, 55-69 ve 54 ve altı) ile ilgili bilgi vermeleri ve Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’ni doldurmaları istenmiştir.

Tutum ölçeğinde bulunan 27 maddenin her biri, maddelere katılıp katılmama durumuna göre 1'den 5'e kadar likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı özetleme yapmaktan hoşlanma boyutu için 0.901, özetlemenin önemine inanma alt boyutu için 0.903, ölçeğin tamamı için ise 0.931'dir.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler, istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi (p) 0.05 olarak kabul edilmiştir. Veri analizine geçilmeden önce ölçekten alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla alt boyutlardan elde edilen puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Buna göre puan dağılımlarının normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği söylenebilir. Varyansların homojenliği varsayımı ise Levene F testi ile sınanmış ve grup varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerin yanında, Bağımsız Örneklemeler t testi ve Tek Yönlü ANOVA'dan yararlanılmıştır.

Bulgular

Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmada ele alınan ilk değişken öğrencilerin cinsiyetleridir. Cinsiyet değişkenine yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları

Özetlemeye Dönük Tutum	Cinsiyet	N	\bar{X}	S_x	sd	t	p
Hoşlanma	Kız	243	46,05	6,25	476	4.125	.020*
	Erkek	235	44,61	7,13			
Önemine İnanma	Kız	243	44,45	4,75	476	4.718	.000*
	Erkek	235	42,07	5,38			
Toplam	Kız	243	90,50	8,23	476	3.086	.000*
	Erkek	235	86,68	8,95			

* $p < 0.05$

Tablo 2'de de görüldüğü gibi bağımsız örneklemeler t-testi sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t_{(476)}=4.125, p < .05$). Çalışma grubunda yer alan kız öğrencilerin hoşlanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=46.05$, erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=44.61$ 'dir.

Bağımsız örneklemeler t-testi sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t_{(476)}=4.718, p < .05$). Kız öğrencilerin özetlemenin önemine inanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=44.45$, erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=42.07$ 'dir.

Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t_{(476)}=3.086$, $p<.05$). Kız öğrencilerin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=90.50$, erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=86.68$ 'dir.

Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmada ele alınan ikinci değişken öğrencilerin sınıf düzeyleridir. Sınıf düzeyine yönelik bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Özetleme Dönük Tutum	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	S_x	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Hoşlanma	5. Sınıf	120	46,83	6,76	Gruplar Arası	1360,106	3	453,369	10,664	,000*	
	6. Sınıf	120	47,21	6,96	Grup İçi	20237,392	476	42,516			5-7,8
	7. Sınıf	120	43,43	6,33	Toplam	21597,498	479				6-7,8
	8. Sınıf	120	43,93	6,00							
Önemine İnanma	5. Sınıf	120	43,68	5,94	Gruplar Arası	112,742	3	37,581	1,380	,248	
	6. Sınıf	120	43,74	4,66	Grup İçi	12961,850	476	27,231			
	7. Sınıf	120	43,17	5,19	Toplam	13074,592	479				
	8. Sınıf	120	42,53	4,99							
Tutum	5. Sınıf	120	90,51	9,99	Gruplar Arası	2125,373	3	708,458	9,657	,000*	
	6. Sınıf	120	90,95	8,09	Grup İçi	34920,358	476	73,362			5-7,8
	7. Sınıf	120	86,60	7,85	Toplam	37045,731	479				6-7,8
	8. Sınıf	120	86,47	8,17							

* $p < 0.05$

Tablo 3'te verilen ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin özetlemeden hoşlanma puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(3,476)}=10.664$, $p<.05$). LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde ise bu farklılığın 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerle 7. ve 8. sınıftaki öğrenciler arasında 5. ve 6. sınıftaki öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerin özetlemeden daha çok hoşlandığını ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyi arttıkça özetlemeden hoşlanma azalmaktadır. Sınıf düzeyi ile özetlemeden hoşlanma arasında ters orantı söz konusudur denilebilir. 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hoşlanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=46.83$, 6. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=47.21$, 7. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=43.43$ ve 8. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=43.93$ 'tür.

Tablo 3'e göre, öğrencilerin özetlemenin önemine inanma puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F_{(3,476)}=1.380$, $p<.05$). 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin özetlemenin önemine inanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=43.68$, 6. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=43.74$, 7. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=43.17$ ve 8. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=42.53$ 'tür.

ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin özetlemeye yönelik tutum puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(3,476)}=9.657$, $p<.05$). LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde ise bu farklılığın 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerle 7. ve 8. sınıftaki öğrenciler arasında 5. ve 6. sınıftaki öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=90.51$, 6. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=90.95$, 7. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=86.60$ ve 8. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=86.47$ 'dir (Tablo 3).

Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmada ele alınan üçüncü değişken kitap okuma alışkanlığıdır. Kitap okuma alışkanlığına yönelik bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kitap Okuma Alışkanlığına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Özetleme Tutumu	Kitap Okuma Alışkanlığı	N	\bar{X}	S_x	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Hoşlanma	Haftada 1	172	46,376,50		Gruplar Arası	1951,251	4	487,81311,794,000*			
	İki haftada 1	138	45,256,19		Grup İçi	19646,247475		41,361			1-3,4,5 2-4,5
	Ayda 1	90	43,586,40		Toplam	21597,498479					3-5 4-5
	Ayda 1'den Az	46	41,636,86								
	Haftada 2 ve Fazlası	34	50,356,57								
Önemine İnanma	Haftada 1	172	44,534,84		Gruplar Arası	1217,632	4	304,40812,195,000*			
	İki Haftada 1	138	43,584,54		Grup İçi	11856,960475		24,962			1-3,4 2-3,4
	Ayda 1	90	41,005,24		Toplam	13074,592479					3-5 4-5
	Ayda 1'den Az	46	40,636,56								
	Haftada 2 ve Fazlası	34	45,354,43								
Tutum	Haftada 1	172	90,908,55		Gruplar Arası	5938,701	4	1484,67522,671,000*			1-2, 3,4,5 2-3,4,5
	İki Haftada 1	138	88,836,98		Grup İçi	31107,030475		65,488			3-5 4-5
	Ayda 1	90	84,588,13		Toplam	37045,731479					

Ayda 1'den Az	46	82,269,71
Haftada 2 ve Fazlası	34	95,717,38

* $p < 0.05$

Tablo 4'e göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin özetlemeden hoşlanma puanları arasında kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(3,476)}=11.794$, $p<.05$). LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde ise bu farklılığın haftada iki ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerle haftada 1, iki haftada 1, ayda 1 ve ayda 1'den az kitap okuyan öğrenciler arasında haftada iki ve daha fazla kitap okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Haftada 1 kitap okuyan öğrencilerle ayda 1 ve aydan 1'den az kitap okuyan öğrenciler arasında haftada bir kitap okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca iki haftada 1 kitap okuyan öğrencilerle ayda 1'den az kitap okuyan öğrenciler arasında iki haftada bir kitap okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Haftada 1 kitap okuyan öğrencilerin hoşlanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=46.37$, iki haftada 1 kitap okuyan öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=45.25$, ayda 1 kitap okuyan öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=43.58$, ayda 1'den az kitap okuyan öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=41.63$ ve haftada 2 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=50.35$ 'tir.

ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin özetlemenin önemine inanma puanları arasında kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(3,476)}=12.195$, $p<.05$). LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde ise bu farklılığın haftada iki ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerle ayda 1 ve ayda 1'den az kitap okuyan öğrenciler arasında haftada iki ve daha fazla kitap okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Haftada 1 kitap okuyan öğrencilerle ayda 1 ve ayda 1'den az kitap okuyan öğrenciler arasında haftada bir kitap okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca iki haftada 1 kitap okuyan öğrencilerle ayda 1 ve ayda 1'den az kitap okuyan öğrenciler arasında iki haftada 1 kitap okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Haftada 1 kitap okuyan öğrencilerin özetlemenin önemine inanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=44.53$, iki haftada 1 kitap okuyan öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=43.58$, ayda 1 kitap okuyan öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=41.00$, ayda 1'den az kitap okuyan öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=40.63$ ve haftada 2 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=45.35$ 'tir (Tablo 4).

ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin özetlemeye yönelik tutum puanları arasında kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(3,476)}=22.671$, $p<.05$). LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde ise bu farklılığın haftada 2 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerle haftada 1, iki haftada 1, ayda 1 ve ayda 1'den az kitap okuyan öğrenciler arasında haftada 2 ve daha fazla kitap okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Haftada 1 kitap okuyan öğrencilerle iki haftada 1, ayda 1 ve aydan 1'den az kitap okuyan öğrenciler arasında haftada 1 kitap okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca iki haftada 1 kitap

okuyan öğrencilerle ayda 1 ve ayda 1'den az kitap okuyan öğrenciler arasında iki haftada 1 kitap okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Haftada 1 kitap okuyan öğrencilerin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=90.90$, iki haftada 1 kitap okuyan öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=88.83$, ayda 1 kitap okuyan öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=84.58$, ayda 1'den az kitap okuyan öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=82.26$ ve haftada 2 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=95.71$ 'dir (Tablo 4).

Türkçe Dersi Başarı Puanı Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmada ele alınan dördüncü değişken öğrencilerin Türkçe dersi başarı puanlarıdır. Türkçe dersi başarıları; 85-100, 70-84, 55-69 ve 54 ve altı olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Türkçe Dersi Başarı Puanına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Özetleme Tutumu	Başarı Puanı	N	\bar{X}	S_x	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Hoşlanma	85-100	197	46,406,38		Gruplar Arası	536,095	3	178,698	4,039,007*		
	70-84	152	45,306,95		Grup İçi	21061,403476		44,247			1-3,4
	55-69	91	44,076,40		Toplam	21597,498479					
	54 ve altı	40	43,307,34								
Önemine İnanma	85-100	197	45,143,99		Gruplar Arası	1297,092	3	432,36417,474,000*			
	70-84	152	42,555,39		Grup İçi	11777,499476		24,743			1-2,3,4
	55-69	91	41,006,26		Toplam	13074,592479					2-3
	54 ve altı	40	42,054,34								
Tutum	85-100	197	91,547,66		Gruplar Arası	3349,328	3	1116,44315,771,000*			
	70-84	152	87,868,99		Grup İçi	33696,403476		70,791			1-2,3,4
	55-69	91	85,079,26		Toplam	37045,731479					2-3
	54 ve altı	40	85,357,58								

* $p < 0.05$

Tablo 5'e göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin özetlemeden hoşlanma puanları arasında Türkçe dersi başarı puanına göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(3,476)}=4.039$, $p<.05$). LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde ise bu farklılığın başarı puanı 85-100 arası olan öğrencilerle 55-69 ve 54 ve altı olan öğrenciler arasında başarı puanı 85-100 arası olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Türkçe dersi başarı puanı 85-100 arası olan öğrencilerin hoşlanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=46.40$, 70-84 arası olan öğrencilerin

puanlarının ortalaması $\bar{X}=45.30$, 55-69 arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=44.07$ ve 54 ve altı olan öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=43.30$ 'dur.

ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin özetlemenin önemine puanları arasında Türkçe dersi başarı puanına göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(3,476)}=17.474$, $p<.05$). LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde ise bu farklılığın başarı puanı 85-100 arası olan öğrencilerle 70-84, 55-69 ve 54 ve altı olan öğrenciler arasında başarı puanı 85-100 arası olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca 70-85 arası olan öğrencilerle 55-69 arası olan öğrenciler arasında başarı puanı 85-100 arası olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Türkçe dersi başarı puanı 85-100 arası olan öğrencilerin özetlemenin önemine inanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=45.14$, 70-84 arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=42.55$, 55-70 arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=41.00$ ve 55 ve altı olan öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=42.05$ 'tir (Tablo 5).

ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin özetlemeye yönelik tutum puanları arasında Türkçe dersi başarı puanına göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(3,476)}=15.771$, $p<.05$). LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde ise bu farklılığın başarı puanı 85-100 arası olan öğrencilerle 70-84, 55-69 ve 54 altı olan öğrenciler arasında başarı puanı 85-100 arası olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca 70-84 arası olan öğrencilerle 55-69 arası olan öğrenciler arasında başarı puanı 85-100 arası olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Türkçe dersi başarı puanı 85-100 arası olan öğrencilerin, Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=91.54$, 70-84 arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=87.86$, 55-59 arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=85.07$ ve 54 altı olan öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=85.35$ 'tir (Tablo 5).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin özetleme tutumları; cinsiyet, sınıf düzeyi, kitap okuma sıklıkları ve Türkçe dersi başarı puanları değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırmada ele alınan cinsiyet değişkeniyle ilgili elde edilen bulgular sonucunda; özetleme yapmaktan hoşlanma ve özetlemenin önemine inanma alt boyutları ile genel olarak özetlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasına göre kız öğrencilerle erkek öğrencilerin puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Özetleme becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların bazılarında da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi özetleme yaptıkları görülür (Karatay ve diğerleri, 2013; Kurnaz ve Akaydın, 2015; Doğan ve Özçakmak, 2014; Özçakmak, 2015; Çetin ve Bulut, 2020). Çalışma, sözü edilen çalışmaların sonuçları ile uyumludur. Bununla birlikte Sert (2010) ve Şapçı (2018) yaptıkları çalışmalarda, okuduklarını anlama başarısı açısından da kız öğrencilerin lehine anlamlı farklar bulmuşlardır. Bu bilgilerden yola çıkarak okuduğunu anlama becerisi gelişmiş olan kız öğrencilerin, okuduğunu anlama becerisinin bir göstergesi olan özetleme etkinliğinde de başarılı olmaları ve özetlemeye karşı olumlu tutumlara sahip olmaları beklenebilir.

Sınıf düzeyi değişkeniyle ilgili elde edilen bulgular, hoşlanma alt boyutu açısından 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerin özetleme ediminden daha fazla hoşlandığını ortaya koymaktadır. Özetlemenin önemine inanma alt boyutundaki bulgulara göre, öğrencilerin özetlemenin önemine inanma puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı, özetlemeye yönelik tutum puanları arasında ise sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bulgulardaki test sonuçları incelendiğinde ise bu farklılığın 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerle 7. ve 8. sınıftaki öğrenciler arasında 5. ve 6. sınıftaki öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Okuma sıklıkları değişkeni açısından elde edilen bulgulara göre kitap okuma sıklığı arttıkça öğrencilerin özetlemeden hoşlanma, özetlemenin önemine inanma ve özetlemeye yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişme görülmektedir. Okuma alışkanlığının ya da okuma sıklığının pek çok araştırmada akademik başarıyı ve dil becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Karatay ve Okur (2012), öğretmen adaylarının özetleme becerisi ile okuma sıklıkları arasında doğru orantı olduğunu; Kurulgan ve Çekerol (2008), güçlü okuma alışkanlığı olan üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının da yüksek olduğunu; Başaran ve Ateş (2009), okumaya yönelik olumlu tutum düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarının da yükseldiğini belirtir.

Türkçe dersi başarısı arttıkça öğrencilerin özetleme ediminden hoşlanma tutumlarında, özetlemenin önemine inanma tutumlarında ve özetlemeye yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişme görülmektedir. Türkçe dersi başarısı ve tutum arasındaki ilişkiye benzer bir durum yüksek akademik başarı ve özetleme ilişkisinde de bulunmaktadır. Karatay vd. (2013) ile Çetin ve Bulut (2020), çalışmalarında akademik başarı arttıkça özetleme başarısının da arttığını belirlemişlerdir. Öte yandan Ateş (2008), Türkçe dersine yönelik tutumları olumlu yönde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi, Türkçe dersi akademik başarısı ve genel akademik başarı elde ettiklerini, buna karşın Türkçe dersine karşı olumsuz tutumlara sahip öğrencilerin bu alanlarda başarısız oldukları sonucuna ulaşmıştır. Türkçe dersi başarısı düşük öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme tutumlarının olumsuz, bu konulardaki başarılarının da düşük olması kaçınılmazdır.

Sonuç olarak sınıf düzeyi düştükçe, okuma sıklığı arttıkça ve Türkçe dersi başarısı arttıkça öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumları olumlu yönde değişmektedir. Ayrıca kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla özetlemeye karşı daha olumlu tutumlar taşımaktadırlar.

Kaynakça

- Anderson V., Hidi, S. ve Babadoğan C. (1991). Özetlemenin öğrencilere öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24, 587-594.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Ateş, S. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf metnindeki görsellerin okuduğunu anlama ve özetlemeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Belet, D. S. (2005). *Öğrenme stratejilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bordens, K. S. ve Horowitz, I. A. (2002). *Social Psychology, Second Edition*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, s 177.
- Brown, A. L., Day, J. D. & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetinkaya, G. ve Demir, B. P. (2016). *Özetlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması*, Ülper, H. (Ed.) 9. *Uluslararası Türkçenin Eğitim-Öğretimi Kurultayı Bildirileri* içinde, s. 206-221, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çıkrıkçı, S. S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çıkrıkçı, S. S. (2008). İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi. *Dil Dergisi*, 141, 19-35.
- Day, J. D. (1986). Teaching summarization skills: Influences of student ability level and strategy difficulty. *Cognition and Instruction*, 3(3), 193-210.
- Deneme, S. (2008). *Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 85-91.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe derslerinde okumadan özet yazmaya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 47-68.
- Dilidüzgün, Ş. ve 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, s. 87-103.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri ve metin dil bilimsel bir özetleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 36-52.
- Doğan, Y. ve Özçakmak H. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(28), 153-176.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (1992). *Educational psychology: classroom connection*. New York: Macmillan.
- Eyüp, B., Stebler, M. Z. ve Uzuner Yurt, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-30.
- Görgeç İ. (1997). *Özetleme ve bilgi haritası oluşturma yönteminin bilgilendirici bir metin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Görgen, İ. (2014). Karşılıklı ve doğrudan öğretim yaklaşımlarının özetleme becerisine etkisi. *Ejer Congress 2014 Bildiri Özetleri*, 591-593.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar*, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karadağ, Ö. (2011). Yazma eğitiminde anlatım tarzları ve öğretimi. (Ed.: M. Özbay), *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, s. 147-175.
- Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485.
- Karatay, H. ve Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 399-420.
- Karatay, H., Güngör, H., Bolat, K. K. ve Okur, S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri. (Ed.: C. Demir ve H. Parlakyıldız), *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan*. Ankara: Akçağ Yayınları, s. 277-298.
- Keçik, İ. (1993). İlkokul öğrencilerinin özet metinlerinde işlettikleri büyük ölçekli yapı kuralları ve metin türü farklılıklarının etkisi. (Ed.: G. Durmuşoğlu, K. İmer, A. Kocaman ve S. Özsoy), *Dilbilim Araştırmaları*. Ankara: Hitit Yayıncılık, s.155-161.
- Kurulgan, M. Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2),237-258.
- MEB (2018). *İlkokul ve ortaokul Türkçe dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Susar Kırmızı, F. (2008). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Ekin Yayınevi.
- Susar Kırmızı, F. (2010). İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin özetleme stratejisi üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 99-108.
- Susar, F. ve Akkaya, N. (2009). University students for using the summarizing strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2496-2499.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2011). İlköğretim özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 267-277.
- Sümer, H. M., ve Turna, C. (2018). İşiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin özetleme becerileri açısından incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19(3), 531-551. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.348310
- Şapçı, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları*, 28, 113-122.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara.

- Ülper, H. ve 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.
- Yazıcı Okuyan, H. ve Gedikoğlu, Y. G. (2011). Öğretmenlerce üretilen yazılı özet metinlerin niteliksel özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1007-1020.



Araştırma Makalesi / Research Article

Activity Design for Speech Language Awareness with Speech Text Konuşma Metni ile Konuşma Dili Farkındalığına Dönük Etkinlik Tasarımı

Ahmet Benzer*

Geliş / Received: 09.12.2020

Kabul / Accepted: 11.08.2020

ABSTRACT: The purpose of speech education in Turkish Lesson Curriculum (MEB, 2019) is to raise individuals who can express themselves in their native language, convey their thoughts correctly, and are willing to speak. The activity of vocalizing a written text, which is used in special days, politicians' and official speeches in daily life, has been turned into an activity that will improve speech language awareness in this research. The activity was named as "speech text activity" for it is a design where the speaker students actively speak, and the others focus on the language of speech using the texts they have. While "reading from a written text" is included in the curriculum "speaking from a written text" isn't, neither curriculum nor textbooks. For this purpose, authentic videos were used in the research, which are transcribed and "speech text" was created, and an activity was designed to increase students' awareness of the language of speech. The activities prepared were implemented by four Turkish teachers in their classes. They expressed a positive opinion about the concept of the speech text is included in the speech order task, and the post-speech questions draw attention to the features of the speech language. It has been determined that students can distinguish the words which are in written text that accordance with the language of the speech from language of writing. As a result of the research, it was suggested that the concept of "speech text" should be included in the curriculum.

Keywords: Speech text, speech language, authentic video.

ÖZ: Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) konuşma eğitiminin amacı, ana dilinde kendini ifade edebilen, düşüncelerini doğru bir şekilde aktarabilen, konuşmaya istekli bireyler yetiştirmek şeklinde yer alır. Günlük hayatta özel günlerde, resmî konuşmalarda ve siyasetçilerin konuşmalarında sıkça yer bulan yazılı bir metni seslendirme etkinliği bu çalışmada konuşma dili farkındalığını geliştirecek bir etkinliğe dönüştürülmüştür. Etkinlik, konuşmacı öğrencilerin aktif konuşma yaptığı diğer öğrencilerin ise ellerindeki metinleri kullanarak konuşma diline odaklandığı bir tasarım olduğu için "konuşma metni etkinliği" şeklinde adlandırılmıştır. "Yazılı bir metinden okuma yapma" öğretim programında yer alırken "yazılı bir metinden konuşma yapma" öğretim programında ve ders kitaplarında yer almaz. Bu amaçla çalışmada otantik videolar kullanılmış ve bu konuşmalar transkript edilip "konuşma metni" oluşturularak öğrencilerin konuşma diline yönelik farkındalıklarını arttırmaya yönelik etkinlik tasarımı yapılmıştır. Hazırlanan etkinlikler, dört Türkçe öğretmeni tarafından sınıflarında uygulanmıştır. Uygulama yapan Türkçe öğretmenleri "konuşma metni" kavramının yer almasını; konuşma sırası görevinin olmasını ve konuşma sonrası sorularıyla konuşma dili özelliklerine dikkat çekilmesine yönelik olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin, konuşma metnindeki konuşma diline uygun yazıya geçirilmiş kelimelerin yazı diline göre farklılıklarını yakaladıkları tespit edilmiştir. Araştırmada sonucunda "konuşma metni" kavramının öğretim programına girmesi önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Konuşma metni, konuşma dili, otantik video.

* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3579-3699>. Marmara Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ahmetbenzer@gmail.com

Giriş

Araba sürmeyi öğrenmenin en iyi yolu, araba sürmektir. Temel dil becerilerini geliştirmenin de en iyi yolu da bu becerileri sık sık kullanmaktır. Günlük hayatta konuşma becerisi kullanılan bir beceri olsa da öğretim aşamasında bu becerinin daha etkin kullanımına odaklanılmakta ve konuşma dili farkındalığını arttırmak amaçlanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019: 9) konuşma eğitiminin amacı “Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması.” şeklinde yer alır. Ancak programda konuşma becerisi yalnızca biçimsel (telaffuz, akıcılık, beden dili gibi) yönü ele alınırken bilişsel (eleştirel, yaratıcı gibi) yönüne değinilmemektedir.

Hâlbuki temel beceriler içindeki bilişsel beceriler 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, karar verme şeklinde yer almaktadır (MEB, 2006: 5). Bunun yanı sıra bu beceriler temel dil becerilerinden konuşma becerisi içinde kısmen de olsa yer almıştır (MEB, 2006: 19-22):

- Olayları ve bilgileri *sıraya koyarak* anlatır.
- Konuşmasında *sebep-sonuç* ilişkileri kurar.
- Konuşmasında *amaç-sonuç* ilişkileri kurar.
- *Tekrara düşmeden* konuşur.
- *Atasözü, deyim ve söz sanatlarını* uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
- Konuşmasını içerik yönünden *değerlendirir*.
- Konuşmasını, sesini ve *beden dilini* kullanma yönünden değerlendirir.

Benzer şekilde şu an yürürlükte olan TDÖP’te (MEB, 2019: 3) de bu yaklaşım devam etmekte problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, empati yapabilme gibi beceriler öne çıkmaktadır. Buna rağmen kazanımlara bakıldığında bu bilişsel becerilerin konuşma becerisine entegre edilmediği görülmektedir (MEB, 2019: 39):

- T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.*
- T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
- T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.
- T.5.2.4. Konuşmalarında *beden dilini* etkili bir şekilde kullanır.
- T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- T.5.2.6. Konuşmalarında uygun *geçiş ve bağlantı ifadelerini* kullanır.
- T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Araştırmada tasarlanan etkinlik ile öğrencilerin konuşma dilini fark etmelerini sağlamak için konuşmaları yorumlama, değerlendirme, karşılaştırma, farklı bakış açıları geliştirme, eleştirme ve yaratıcılık becerilerini işe koşarak alternatif oluşturmalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Günlük hayatta özel günlerde, resmî konuşmalarda veya siyasetçilerin konuşmalarında sıkça yer bulan yazılı bir metni seslendirme etkinliği bu araştırmada konuşma dili farkındalığını geliştirecek bir etkinliğe dönüştürülmüştür. Kâğıda bağlı

* Kazanımlar 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde aynı olup, konuşma stratejilerinin türleri değişmektedir.

konuşmalar, konuşmayı engelleyen eksik bilgiyi sunma, yanlış konuşmayı önleme, tekrara düşme gibi pek çok etkeni ortadan kaldırması sebebiyle tercih edilebilir.

Etkinliğin temel kavramları şu şekildedir:

Konuşma Dili

Konuşma dili ve yazı dili bir kâğıdın iki yüzü gibidir. Kayı (2006: 1) konuşmayı sözel ve sözel olmayan işaretlerin kullanıldığı etkileşimli bir süreç olarak açıklar. Konuşma dili, yazı diline çok benzemekle birlikte farklılık gösteren pek çok özelliği bulunmaktadır. Bunun sebebini Kıran (1996: 128) konuşma dilinin, yazıdan daha eski ve daha yaygın olmasına bağlar. Vendryes (2001: 17) konuşma dilini, dillerin en zengini olarak tanımlar. Baştürk'e göre (2004: 102) konuşma dilinin konuşmacıya sağlayacağı vurgu, mimik ve konuşma ortamından hareketle bazı durumların anlamlandırmaya olan katkılarını yazı dilinde bulmak oldukça zordur. Ayrıca Lyons (1983: 45) hiçbir yazı sisteminin konuşmada bulunan önemli ses yüksekliğini ve vurgu değişimlerini simgeleyemeyecek olması şeklinde belirtir.

Alanyazında standart konuşma dilinin özellikleri üzerine uzun tartışmalar yapılmıştır (Ergenç, 2002; Schroeder, 2002; Dursunoğlu, 2006). Tartışmalarda yazı dilinin konuşma diline yaklaştığı, konuşma dilinin sadece argo kullanımları içermediği, yazı dilinin büyük ölçüde konuşma dilini yansıtmadığı vb. özellikler üzerine yoğunlaşmıştır. Bygate (1987: 5) konuşma dilinin sadece akademik çalışmalarda veri sağlamak için kullanıldığını ancak öğretilmediğini belirtir ve bu durum konuşma dilinin argo olarak görülmesine bağlar. Konuşma için hedef gösterilen "standart dil" veya "edebî dil" becerinin kendisinden daha değerli görüldüğü için öğretimi de uygun görülmemiştir. Yazara göre konuşma dili yazı diline göre daha çok kullanıldığı için gayri resmi kullanımlara sahiptir.

Konuşma Dilinin Öğretimi

Konuşma becerisini geliştirmeye dönük etkinlikler genel olarak hazırlıklı veya hazırlıksız konuşmalar üzerinden yapılır. Hazırlıklı konuşmalar konferans, nutuk, sunum, sempozyum gibi yazılı bir metin üzerinden yapılan konuşmalardır. Hazırlıksız konuşmalar ise telefon görüşmeleri, adres sorma, alışveriş diyalogları, tanışma, teşekkür etme, tebrik etme gibi kabul edilir. Goh ve Burns'a göre (2012: 23) hazırlıklı konuşmalar, sınırlı bir çerçeve çizer; hazırlıksız konuşmalar ise bağlam dışı sınırlar oluşturmamıza imkân tanır.

Öğretmenler, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik sınıfta neler yapıyor, sorusuna Ulum ve Taşkaya (2017: 96) öğretmenlerin en sık günlük bir olayı anlatırma, hikâye anlatırma, yanlış söylenen kelimeleri tekrar ettirme, okuduğunu anlatma yaptıklarını tespit etmişlerdir. Benzer ve Ünsal (2019: 657) da öğretmenlerin öğrencilerine hazırlıklı konuşma, güncel- ilgi çekici-serbest bir konuda konuşma, ders içi etkinliklerde söz hakkı verme, drama ve seslendirme çalışmalarına yer verdiğini tespit etmişlerdir. Alver ve Taşdemir (2017), konuşma eğitimi üzerine yapılan 54 yüksek lisans ve 18 doktora tezini incelemiş ve konuşma becerisinin öğretimi ve geliştirilmesi ile ilgili en çok "yaratıcı drama" yönteminin tercih edildiğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Potur ve Yıldız (2016: 35) da konuşma becerisi üzerine yapılan tez ve makalelerde konuşma kaygılarını ortadan kaldırmak için en çok tercih edilen yöntem olarak "drama"nın kullanıldığını tespit etmişlerdir.

Otantik Videolar

Otantik materyaller öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları adres değişikliği beyan formu, iş başvuru formu, menüler, sesli mesajlar, radyo programları ve videolar gibi basılı, video biçiminde veya sesli materyaller olabilir (www.calpro-online.org). Otantik videolar özel olarak sınıfta kullanılmak amacıyla üretilmemişlerdir ancak gerçek hayata dair oldukları için öğrencilerin günlük dile karşı farkındalıklarını arttırmada oldukça faydalı öğrenme araçlarıdır.

Konuşma Metni

“Konuşma metni” etkinliğin en önemli parçasıdır. Konuşma metni, konuşma dilinin özelliklerinin birebir yazı diline yansıtılmasıyla oluşturulur. İçinde bol miktarda tekrarların ve konuşma dilini yansıtacak öğelerin (telaffuz özelliklerinin birebir yansıtıldığı kelimeler ve duraksama ifadeleri vb.) yer aldığı metinlerdir. Araştırma kapsamında transkript yapılan metinler konuşma diline uygun olarak yazıya geçirilmiş, konuşma dili özelliklerini yansıtan kelimeler altı çizili olarak verilmiştir. Bu aşamada aşağıdaki semboller kullanılmıştır:

1. İki nokta (:): Şaşkınlık, korku, endişe bildiren kelimelerde bir harf bazen birden fazla yazılabilir. Bu kelimelerin uzun okunacağına dair iki nokta işareti kullanılacaktır: *nane* > *na:ne*. İkinci olarak iki ünlü arasında bulunan ğ sesi kendinden öncesi ünlünün uzun okunmasını sağlar. Bu durumda da iki nokta kullanılacaktır: *oğlum* > *o:lum*.

2. Kesme işareti (*): Türkçede yumuşak ğ sesi, kendisinden önceki sesin uzun okunmasını sağlarken bazen bir tıkanıklığa yol açar: *ağaç* > *a'aç*. Bu sebeple burada iki nokta yerine kesme işareti kullanılacaktır. Ğ sesi, bazen de y sesine dönüşür. Bu kısımlarda ğ yerine y sesi kullanılacak: *eğitim* > *eyitim*.

3. Æ/æ harfi: Metinler yazıya geçirilirken düzeltme işareti yerine æ sembolü kullanılmıştır. Türkçede bazı harfler *a* ve *e* arasında telaffuz edilir. Bu sembol, *a* ve *e* arasında telaffuz edilen harfler için kullanılır: *dükkæn*.

Konuşma Dilinin Yazımı

Konuşma dilinin yazımında üç tür kullanımla karşı karşıya kalır. Birincisi İstanbul Türkçesi olarak da bilinir. 1911 yılında “Genç Kalemler”in *Yeni Lisan Hareketi* anlayışıyla kabul ettikleri bir madde “İstanbul Ağzı (konuşması) esas alınarak yeni bir yazı dilinin meydana getirilmesi” şeklinde idi. O tarihten günümüzde bu yaklaşım devam etmektedir. Buna göre “Geliyorum.” diye söylenip “Geliyorum.” diye yazılır.

İkincisi ise konuşma dilinde farklı söylenirken yazımında İstanbul Türkçesine uygun yazımı yapılır. Örneğin “Başlıcam.” diye konuşma dilinde geçen kelime yazı dilinde “Başlayacağım.” diye yazılır ya da “bir” kelimesinin “bi” şeklinde telaffuz edilmesi gibi. Bu araştırmada bu ikinci kullanımlar daha görünür kılınmış ve öğrencilerde bu noktada konuşma dilinin farkındalığını sağlanmak amaçlanmış, birinci kullanımı temsil eden yazı dili ile ikinci kullanımın karşılaştırılmasına ortam hazırlanmıştır.

Üçüncüsü ise yerel kullanımlarla sınırlı olup yazı diline aktarımlarında yine İstanbul Türkçesine uyması beklenir. Örneğin *başlır*, *gelek* gibi konuşulurken *başlıyor* veya *gelelim* şeklinde yazılır.

Konuşma dilinin nasıl yazıya geçirileceğindeki önemli nokta, konuşma dilini temsil ettiğinin ortaya konmasıdır. Bu noktada araştırmacıların konuşma dilini nasıl tanımladıkları önemlidir. Torkey (2006: 36-37), konuşma dilinin yazı diline göre daha öznel yapıları (yine de, tabii, doğru ya, ziyade gibi) içerdiğini ve duraksama, tereddüt, kesinti gibi tipik özelliklere sahip olduğunu belirterek konuşma dilinin belirttiği karakteristik özelliklerinin öğretim programlarında da yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Florez (1992: 2), konuşma becerisinin boyutlarının kelime bilgisi, dil bilgisi, telaffuz kullanımı, hazırlıksız konuşmalarda akıcılık ve anlaşılabilirlik olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde Ertürk ve Üstündağ (2007: 30) anlaşılabilirlik, dilbilgisi, kelime bilgisi ve konuşma akıcılığının vurgulanması gerektiğini belirtmiştir.

Buna göre etkinlik tasarımında konuşma dilinin yazıya aktarımında şunları dikkate alınmıştır: Telaffuz ayrımı; *yapıcam/yapacağım, *eyer/eğer, *aşaa/aşağı gibi; duraksama ifadeleri (ııı, şey); ses olayları (çifçi, süpriz); konuşma diline has deyimler (sucuk gibi terlemek vs.); yazı dilinde argo gibi görünen ifadeler (mızımızlanmak, trip atmak); ifade çeşitlilikleri (arkadaş, kanka, kardo, hacı, aga), yazı diline oranla çokça tercih edilen eksilti anlatımlar: “Eve öyle bir girdi ki...”, “Herkes okula...”.

Yöntem

Araştırma eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Eylem araştırması, bir şeyin nasıl yürüdüğünü ortaya çıkarmak için düzenlenir. Amaç problemi çözme, değerlendirme veya hatta yeni fikirleri bulma ve nasıl çalıştığını anlamaktır (Johnson, 2014: 43). Bu araştırmada konuşma dili farkındalığını arttırmaya dönük bir etkinlik tasarlanmış, sonrasında nasıl çalıştığının anlaşılması ve sürecin değerlendirilmesi amacıyla ortaokul öğrencileriyle uygulaması yapılmıştır.

Araştırma Süreci

Araştırma sürecinin ilk aşamasında etkinlik tasarımı ve uygulama yönergesi hazırlanmıştır. Etkinlik tasarımı otantik videolar, videoların yazıya geçirilmesi ile oluşturulan konuşma metinleri, konuşma metinleri etrafında şekillenen konuşma öncesi, sırası ve sonrası yapılacaklara ve sorulara göre hazırlanmıştır. Etkinlik tasarımında yer alacak konuşma metni için otantik videolar yazıya geçirilmiştir. Etkinliklerde yer alacak görev ve sorular hazırlanırken Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) yer alan amaç ve kazanımlar dikkate alınmıştır. Tasarım tamamlandıktan sonra üç alan uzmanı ve dört Türkçe öğretmeni ile değerlendirilmiş ve etkinlikler son hâlini almıştır.

Etkinlik tasarımı yapılırken konuşma öncesi, sırası ve sonrası yapılacaklara yönelik bir uygulama yönergesi hazırlanmıştır. Uygulama yönergesi etkinliklerin sınıf içi uygulanmasını kolaylaştıracak maddelere ve hangi aşamanın neden bulunduğuna yönelik bir içeriğe sahiptir. Etkinlikleri ve uygulama yönergesini değerlendiren Türkçe öğretmenleri aynı zamanda etkinlikleri sınıflarında uygulamıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile etkinlikleri uygulayan öğretmenlerin sürece yönelik görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler kodlanmış, kodlamalardan belli temalara ulaşılmıştır. Araştırma sonrası öğrencilerin konuşma dili ile

yazı dili arasındaki ayrımlarını gösterebilmek adına öğrencilerden çalışma yaprakları toplanmıştır.

Etkinlik tasarımı

- Otantik video seçimi.
- Videoların sınıf seviyelerine göre yazıya geçirilmesi.
- Konuşma dili özelliklerinin konuşma metinlerine işlenmesi.
- Konuşma dili farkındalığına uygun olarak konuşma öncesi ve sonrası soruların ile konuşma sırası görevinin hazırlanması.
- Uygulama yönergesinin hazırlanması.

Etkinliklerin kontrol edilmesi ve uygulanması

- Hazırlanan etkinliklerin ve uygulama yönergesinin uzman görüşleri ile değerlendirilmesi.
- Dört farklı ortaokulda dört sınıf seviyesinde uygulanma yapılması.
- Öğrencilere konuşma ve yazı dili farkındalık formunun uygulanması.

Uygulama sonrası

- Öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılması.

Etkinliklerin güncellenmesi

- Uygulamalar sonrası etkinliklerin ve uygulama yönergelerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda güncellenmesi.

Şekil 1. Araştırma Süreci

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul’da görev yapan dört Türkçe öğretmenidir. Araştırmaya katılan dört Türkçe öğretmenin cinsiyet, mesleki tecrübe ve eğitim durumuyla bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellikler	Gruplar	Sayısı
Cinsiyet	Kadın	3
	Erkek	1
Mesleki Tecrübe	0-5	1
	5-10	3
	10-15	-
	15+	-
Eğitim Durumu	Lisans	-
	Yüksek Lisans	4

Veri Toplama Araçları

Hazırlanan etkinlikleri uygulayan öğretmenlere etkinliklerin işe yarar olup olmadığını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından yedi soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Sorular otantik videolar, konuşma metinleri, etkinlik öncesi sorular ve konuşma sonrası şeklinde temalara ayrılmıştır. Form, 2 alan uzmanı ve dört Türkçe öğretmenine sunulmuş ve gelen her bir dönüt diğer katılımcıların dönütleri ile karşılaştırmalı form üzerine işlenmiş ve form güncellenmiştir. Öğrencilerin konuşma ve yazı

dili farkındalıklarını tespit edebilme adına boş bir kâğıda ellerindeki konuşma metnindeki yazı dilinden farklı kullanımları bulmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Her bir öğretmenin görüşleri Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 olarak kodlanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar verilerden çıkarılan kodlar vasıtasıyla içerik çözümlemesi kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlere sorulan 7 soru ise etkinlik öncesi (a), sırası (b1, b2, b3) ve sonrasına (c1, c2, c3) olarak kodlanmıştır. Çalışmada kodlar, sıklıklarıyla birlikte tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğretmenlerin c3 sorusuna yönelik görüşlerini doğrulaması için öğrenci çalışma yaprakları da toplanmıştır.

Bulgular

Bulgular, etkinlik tasarımı, öğretmen görüşleri ve öğrenci çalışma yapraklarından oluşmaktadır:

Konuşma Metni Etkinliği Tasarımı

Etkinlik 3 aşamadan oluşmaktadır.

Konuşma Öncesi

Konuşma öncesinde, öğrencilerin konuşmaya yönelik akıl yürütmelerini sağlayacak iki farklı hazırlık sorusu vardır. Hazırlık sorularında amaç öğrencilerin konuya ilgilerini çekmek olduğu için soruların tek bir doğru cevabı yoktur. Öğretmen soruları sözlü olarak sınıfa yöneltir.

Konuşma Sırası

Bu aşamada konuşmacı öğrencilerin, öğretmenin ve dinleyici konumundaki öğrencilerin rolü farklıdır.

Öğretmenin rolü: Öğretmen konuşma metnini hazırlar (veya hazır edinir.). Konuşma metni iki parçadan oluşur. Öğretmen kendi kısmını elinde tutar; öğrenci kısmı için öğrenci sayısı kadar çoğaltır. Konuşmacı öğrencileri tahtada çıkartıp organize eder. Dinleyici öğrencileri konuşma metnine sadık kalmaları ve konuşma esnasında yapmaları gereken ödev hususunda uyarılarda bulunur. Bu görevin amacı dinleyicileri aktif tutup konuşma sürecine dâhil olmalarını sağlamaktır.

Konuşmacı öğrencilerin rolü: Öğretmenin dağıttığı fotokopiyi birkaç kez sessizce okur (Derse gelmeden önce öğretmen konuşma metnini dağıtırsa okula gelmeden önce mutlaka okur.). Derste video sessiz oynarken yeri geldikçe seslendirme yapar. Bunu yaparken elindeki konuşma metnini seslendirirken vurgu ve tonlamaya dikkat eder. Konuşanlar açısından beden dili, çoğunlukla cümle sonlarına doğru konuşmacının başını kaldırarak dinleyicilere bakması gibi işlevsel kullanılır. Konuşma sonrası soruları cevaplarlar.

Dinleyici öğrencilerin rolü: Dinleyici öğrenciler konuşmacıları dikkatle dinlerken aynı zamanda konuşma metnindeki görevini yerine getirmek zorundadırlar. Konuşma sırası için konuşmacıların dil özelliklerini, farklı kelime tercihlerini ve telaffuz odaklanırlar. Konuşma sonrasında ise konuşma sonrası soruları cevaplarlar.

Konuşma Sonrası

Bu aşama bilişsel boyutta öğrencilerin konuşma dili farkındalığını sağlama aşamasıdır. Konuşma sonrası sorular ile öğrencilerin konuşmaları yorumlama, anlama, değerlendirme, karşılaştırma, farklı bakış açıları geliştirme, eleştirme, alternatif bulabilme ve yaratıcılık yapmaları amaçlanmaktadır. Aşağıdaki 8 tip sorunun hepsi veya birkaçı öğrencilere yönlendirilir.

1. madde telaffuzdur. Bazı kelimelerin yazılışı ile okunuşu farklı olabilir. Bunun yanı sıra bir ifade konuşma dilinde yazı dilinden farklı olarak yer alabilir.

2. madde anlamadır. Belirtilen ifade ile anlatılmak istenen farklı olabilir.

3. madde beden dilidir. Yazı dilindeki noktalama işaretlerinin konuşma dilindeki karşılığı beden dilidir.

4. madde farklı kullanımları bulabilmedir. Burada öğrencilerin bir kelimeyi veya deyimine alternatif bulmaları istenir.

5. madde eleştirmedir. Burada öğrenciler konuşmada belirtilen fikirleri olumlu-olumsuz ya da tarafsız bir bakış açısıyla ifade edebilirler.

6. madde alternatifleri bulabilmedir. Burada öğrenciler konuşmadaki bir ifadeyi daha iyi veya daha kısa nasıl ifade edeceklerine dair alternatifleri verirler.

7. madde yaratıcılıktır. Öğrenciler videodaki konuşmalardan hareketle empati kurarak kendi fikirlerini konuşmaya katarak taşıyabilirler.

8. madde karşılaştırmadır. Burada öğrenciler konuşmadaki iki ifadedeki benzerlik ve farklılıkları bulurlar.

Etkinliğe Dair Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerden etkinliklerle ilgili olarak etkinlik öncesi (a), sırası (b1, b2, b3) ve sonrasına (c1, c2, c3) dair öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Tablo 1. Konuşma Öncesine Dair

Kodlar	Sıklık
Konuşma öncesi sorularda öğrenciler isteklidir.	Ö1
Konuşma öncesi sorular öğrencileri metne hazırlamakta, motivasyonların arttırmakta ve günlük hayatla ilgili olduğu için öğrencileri istekli davranmaya yöneltmektedir.	Ö4 ve Ö3
Sorular öğrencilerin dikkatini çekmektedir.	Ö2

Konuşma öncesi soruları öğretmenler en çok öğrencileri metne hazırladığı gerekçesiyle olumlu bulmuşlardır.

Ö1: Uyguladığım sınıflarda öğrencilerin soruları cevaplamak için dört sınıftaki öğrencilerin de istekli olduklarını ve sorulara verdikleri cevapların nitelikli olduğunu gördüm. Ayrıca öğrencileri metne hazırlama ve motivasyonlarını artırma yönünden soruları yeterli buldum. Hazırlık aşamasını başarılı buluyorum.

Ö4: Hazırlık soruları özellikle 5 ve 6. sınıflarda konuya doğrudan girmenin önüne geçti yoksa hep bilgi tarzı sorular geleceğini zannediyorlar ve geriliyorlar. 7 ve 8. sınıflarda daha yaratıcı hazırlık soruları sormak lazım. Mesela hiç duymadıkları konular hakkında olabilir.

Ö3: Hazırlık sorularında 7 ve 8. sınıf öğrencileri görüşlerini sunmaya başladılar. 5 ve 6. sınıflarda soruları ilk sorduğumda neden böyle bir konuyu açtığımı anlayamadıkları için şaşırıldılar ve cevap vermek konusunda çekimser davrandılar ancak sohbet ilerledikçe daha rahat davranarak keyifle fikirlerini açıkladılar.

Ö2: Öğrenciler hep öznesini bul ya da anlamadığın kelimeyi bul soruları ile karşılaşacaklarını zannediyorlar. Özellikle 8. sınıflar bunlardan uzaklaşmak istiyor. Sorular kendi aralarındaki konuşmaya uygundu, hep böyle olsun, dediler.

Tablo 2. Konuşma Sırasına Dair

Kodlar	Sıklık
Video içerikleri öğrenciler için keyiflidir.	Ö1 ve Ö4
Seslendirme yapacak olmaları öğrencileri motive etmektedir.	Ö2 ve Ö3

Konuşma metinlerinin videolardan oluşması üzerine öğretmenler, öğrencilerin video içerikleri ve metinler üzerinden öğrencilerin seslendirme yapmasının etkinliklere öğrenci katılımını artırdığını belirtmişlerdir.

Ö1: 7 ve 8. sınıflarda etkinliğin uygulamasını anlattığımda kafaları biraz karışmıştı. Ayrıca ilk kez konuşma çalışması yapacakları için not alacaklarını düşündüklerinden endişeliydiler; çünkü onlara göre ders kitaplarının yerine geçen şey ders kitaplarından daha sıkıcı olmalıydı mutlaka. 5 ve 6. sınıflarda videoların içeriğini çok beğendikleri için her biri katılmak istedi.

Ö4: Videoları çok sevdiler. Zaten hepsi günlük yaşamda da video seyrediyorlar. Farklı bir şekilde seyretme fikri hoşlarına gitti.

Ö3: 5, 6 ve 7. sınıflar buna bayıldı. Hem ezberlemek zorunda kalmadıkları için hem de doğal olacakları için sevdiler.

Ö2: Video ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap ettiği için çocuklar etkinlik boyunca keyif aldılar. Özellikle 5 ve 6. sınıflar etkinlikleri birkaç kez uygulamak istediler.

Tablo 3. Videoların İzletilmesine Dair

Kodlar	Sıklık
Metnin odak noktalarına dikkat çekmek için iki defa dinletilmiştir.	Ö1 ve Ö4
Sınıf seviyelerine göre izletilme sayısı değişmektedir.	Ö3 ve Ö2

Öğretmenler ders saatleri göz önünde bulduğunda videoların izletilmesi sayısının öğrenci dikkatini çekmek için iki kez ya da sınıf seviyesine göre izletilme sayısının değişebileceğini belirtmişlerdir.

Ö1: Video 7 ve 8. sınıflarda önce iki kez izletilmiştir. İkinci kez izletilmesinin sebebi, ilk kez böyle bir etkinlik uygulayan öğrencilerin metindeki odak noktaları fark etmelerine yardımcı olmaktır. Bunun ardından her iki sınıfta da bir grup ile uygulama yapılmış, bu uygulamanın çok nitelikli olmadığı görülünce video öğrencilere bir kez daha izletilmiştir. Bunu yapmanın amacı, öğrencilerin dikkatini videoda dikkat etmeleri gereken noktalara çekmektir.

Ö4: İlk dinlemede sadece konuya hâkim olurlar. İkinci kez ise ayrıntılara dikkat ediyorlar.

Ö3 5. sınıflarda iki kez gerekiyor, soruları cevaplayacakları için geriden geliyorlar. 6, 7 ve 8. sınıflarda bir kez yetiyorlar, içerikleri hatırlıyorlar.

Ö2: 5. sınıflarda 3 kez izlettirdim. Çocukların yaş seviyesi düşük olduğu için birden fazla izletme ihtiyacı duydum.

Tablo 4. Konuşma Metninin Seslendirilmesine Dair

Kodlar	Sıklık
İki kez öğrenciler tarafından seslendirildi.	Ö4 ve Ö3
Seslendirilme sayıları sınıf seviyesine göre değişmektedir.	Ö1 ve Ö2

Konuşma metinlerinin seslendirilmesi üzerine öğretmenler, genel olarak iki kez öğrenciler tarafından seslendirildiğini belirtirken diğer öğretmenler sınıf seviyesine göre bu sayının ve okuyacak kişinin değiştiğini belirtmişlerdir.

Ö4: 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanan etkinlik, öğretmen tarafından seçilen öğrenciler tarafından 2 kez seslendirildi.

Ö3: Her bir sınıf seviyesinde video da izlettirildiği için bir kez öğrencilere okutturulmuştur.

Ö1: 7 ve 8. sınıflarda öğrenciler tarafından bir kez okundu. 5 ve 6. sınıflarda önce öğretmen sonra öğrenciler olmak üzere iki kez okundu.

Ö2: 5. sınıflarda iki kez öğrenciler de istediği için seslendirmeler yapıldı, diğer üç sınıfta bir kez okuma yapıldı.

Tablo 5. Konuşma Sonrasına Dair

Kodlar	Sıklık
Kelime bilgisini geliştirmeye yönelik sorular	Ö2 ve Ö1
Öğrencilerinin deyim bilgisini geliştirecek sorular	Ö3
İfade çeşitliğini ele alan içerik soruları	Ö4

Konuşma sonrası sorular üzerine öğretmenler, en çok kelime bilgisini geliştirecek sorulara yönelik olumlu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra deyim bilgisi ile ifade çeşitliliğini ele alan sorular da öğretmenler tarafından olumlu görülmüştür.

Ö2: Öğrencilerim kelime bilgisi yönünden zayıf. Bu nedenle her bir etkinlikteki 3. soru kelime anlamına yöneldiği için kullanabilirim.

Ö1: Kelime bilmiyorlar, 3 ve 4. sorular bu yönleriyle iyi idi.

Ö3: Konuşma metninde geçen deyim yerine yeni bir ifade üretilmesini bekleyen sorular benim için oldukça önemliydi; çünkü öğrencilerimin bu soruyu cevaplarırken oldukça zorlandıklarını görmem beni oldukça şaşırttı.

Ö4: Son soruda siz ne dersiniz, bu ifadelerden başka neler kullanılır, diye soruluyordu. İfade zenginliğimizi bulmaları dilimizin farkına varmalarını sağladı.

Tablo 6. Etkinliklerin Sürelerine Dair

Kodlar	Sıklık
1 saatte uygulanabilme	Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4

Öğretmenlerin etkinliklerin Türkçe derslerinde uygulanabilmesine yönelik bir ders saatini yeterli görmüşlerdir.

Ö1: Ders öncesinde hazırlık yapılırsa bir saat.

Ö2: Bir ders saati yeterli.

Ö3: Toplam 40 dakika sürdü.

Ö4: Etkinlik için 40 dk. süre yeterli.

Tablo 7. Etkinliklerin Etkisine Dair

Kodlar	Sıklık
Günlük hayattan örnekler sunması	Ö4
Sadece konuşma becerisine yönelmesi	Ö3, Ö1 ve Ö2
Konuşma becerisine yeterli kaynağa ulaşılmaması	Ö2

Öğretmenler hazırlanan konuşma etkinliklerinin en çok konuşma becerisine yönelmesi yönüyle olumlu bulurken etkinliklerin günlük hayattan örnekler sunması ve konuşma becerisine yönelik ellerinde kaynak bulunmaması nedenleriyle olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

Ö4: Konuşma dilinin farkına varırlarsa kelime anlamlarının ve cümlelerin anlamlarının da farkına varıyorlar yoksa günlük dilin zenginliğine varamıyorlar.

Ö3: Konuşma becerisine yönelik zaten etkinlik yok denecek kadar az. Bir de zaten var olanlar da arada kaynayacak şekilde ele alıyor konuşmayı.

Ö1: Etkinlikte konuşma metni ve bu metni destekleyen bir video ile konuşma uygulaması yapılması, bu etkinliğin en kullanışlı yönüydü. Böylelikle doğrudan konuşma becerisinin gelişimine odaklanılabiliyor ve bu da konuşma becerisinin gelişmesi hususunda sonuç almayı kolaylaştırıyor, diye düşünüyorum.

Ö2: Materyallerinin ve ders akışının açık ve anlaşılır şekilde öğretmene kılavuzluk etmesi.

Konuşma Dili Farkındalığına Dönük Öğrenci Çalışma Yaprakları

Etkinlikte konuşmacı öğrenciler, konuşurken diğer öğrenciler ellerinde konuşma metni üzerinde işaretlemelerde bulunmuşlardır. Uygulamayı yapan öğretmen öğretmenler öğrencilerinden konuşma metnine bakarak bir kâğıda konuşma diline göre yazılmış kelimeleri bulmalarını ve bu kelimelerin karşılıklarını yazı dilindeki karşılıklarını yazmalarını istemişlerdir.

Tablo 8. Öğrencilerin Konuşma Diline Yönelik Farkındalıkları

<p>Konuşma dili yazı dili farkları</p> <p>1) bile - öyle 2) gardaş - kardaş 3) gacırmayalım - caarmayalım 4) giteez - gitalce? 5) gasar - taşar 6) traktör - traktör</p>	<p>Konuşma dili yazı dili farkları ; yeriz → yiriz ne yapacağız → ne yapcaz kardaş → gardaş bulamıyoruz → bulamaycaz yazıyorlar → yazıyorlar</p>	<p>Konuşma dili yazı dili farkları</p> <p>asılın → asılın nepem → ne yapcaz asılın → asılın asılın → asılın asılın → asılın asılın → asılın</p>	<p>Konuşma dili yazı dili farkları</p> <p>→ yağım → yağım → gardaş → kardaş → deel → deşil → kuruyulan → kuruyulan → caahiliz → cahilce → gal → kal</p>
--	--	---	---

Öğrenci çalışma yapraklarında da görüldüğü üzere öğrencilerin konuşma ve yazma dili arasındaki ayrışmaları doğru bir şekilde yansıttıkları görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Etkinlik, konuşmacı öğrencilerin aktif konuşma yaptığı diğer öğrencilerin ise ellerindeki metinleri kullanarak konuşma diline odaklandığı bir tasarım olduğu için “konuşma metni etkinliği” şeklinde adlandırılmıştır. Etkinliğin amacı, konuşma dilinin kötü veya yanlış bir şey olmadığı yer yer yazı dilinden farklılıklar gösterdiğini fark etmeyi sağlamaktır. Konuşma dili, yazı diline göre daha eski olması ve değişime daha hızlı ayak

uydurması bakımından yazı diliyle gelişimi ve değişimi aynı olmaz. Bu sebeple kullanıcıların iki dilden birini seçmek zorunda olmayıp iki dilin güzelliklerini yakalayabilmeleri esastır. Örneğin konuşma dili tekrarı sever, kısaltmalardan keyif alır; yazı dili ise bunun tam tersidir.

Araştırmada konuşma dilinin özelliklerini vurgulama amaçlı her bir sınıf düzeyine uygun kazanımlarla birer tane etkinlik tasarımı (bkz. Ek 2) ve bu etkinliklerin sınıf içi uygulanmasını sağlamak için öğretmenlere yönelik uygulama yönergeleri (bkz. Ek 1) hazırlanmıştır. Etkinlikler ve yönergeler uygulamaları yapan dört öğretmenden gelen dönütlerle güncellenmiştir.

“Konuşma metni” kavramı araştırmanın en önemli iddiasıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) “dinleme/izleme metni” veya “okuma metni” kavramları olmasına rağmen “konuşma metni” kavramını görmek mümkün değildir. Šolcová (2011: 16-17) ortaokullarda dil öğretimi konusunda yaptığı çalışmasında konuşma becerisinin kazandırılması için konuşulan dile ait konuşma metinlerinin konuşma öğretiminin bir parçası olduğunu, konuşmanın yazılı hali üzerinden konuşma öğretiminin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Konuşma metni otantik videolar kullanılmıştır. Öğretmenler araştırmada kullanılan videoların otantik olmasının günlük yaşamdan örnekler sunmasının öğrencilerin dikkatlerini çekmede, farklı konuşma örnekleri görmelerinde, konu sınırlamasındaki genişlikten dolayı sıkılmamalarında, örnekleri izlerken aynı zamanda yeni bilgilerle tanışma fırsatları elde etmelerinde avantaj sağladığı için tercih edilebileceği ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin video içerikleri ve bu videodaki konuşmalardan hareketle seslendirme yapmaların derse öğrenci katılımını artırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre bu durum, metinlerin doğal konuşmaları içermesinden kaynaklanmaktadır. Florez’e (1992: 6) göre konuştuğu dilini iyi bir şekilde anlamının yolu, otantik malzemede yer alan konuşma bağlamlarının yer aldığı metinlerle (alışveriş diyalogları, ikna etmeye dönük konuşmalar gibi) öğrencilere bu farkındalıkların yansıtılmasında yatar.

“Konuşma sırası görevi” tasarımının en önemli farklılıklarından biridir. Klasik uygulamalarda bir veya iki kişi konuşma yaparken kalan öğrencilerin hepsi dinleyici rolündedir. Bu rolde çoğunlukla dinleme becerisi ile alakalı olarak kabul edilir. Burada ise dinleyici rolündeki öğrenciler kendilerine verilen bir görev ile tamamen konuşma diline odaklanmaktadır. Konuşma sonrası öğrencilerden alınan çalışma yapraklarına bakıldığında öğrencilerin konuşma sırası görevlerini etkili bir şekilde uyguladıkları görülmüştür.

Etkinlikte öğrencilerin bir metni seslendiriyor olmaları dramaya benzetilebilir. Tasarımın dramadan ayrılan birkaç özelliği vardır. Örneğin drama çalışmalarında öğretmenin çok fazla hazırlık yapması gerekir ve ayrıca dramada her öğrenci görev alamaz. Bu etkinlik ile öğretmen uzun bir hazırlık yapmak zorunda olmadığı gibi öğrencilerin de uzun bir ön hazırlığa ya da özel bir yeteneğe sahip olmalarına gerek yoktur. Uygulama yapan öğretmenin görüşü dikkat çekicidir: “Ö3: 5, 6 ve 7. sınıflar buna bayıldı. Hem ezberlemek zorunda kalmadıkları için hem de doğal olacakları için sevdiler.” Bunun sebebi dramada ezber yapılırken bu etkinlikte her bir konuşmacının elinde yazılı bir metnin var olmasıdır. Ayrıca Benzer ve Ünsal (2019: 657-658) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ders

kitaplarında var olan etkinliklerin hazırlıklı konuşmalara yönelik olduğu, hazırlıklı konuşmaların ise bütün öğrencilere söz hakkı vermediği için sığ bir kullanım alanına sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Etkinliğin en önemli tereddüdü, öğrencilerin konuşma dili örneklerini yazı diline aktarma ihtimalidir. Bunun olup olmadığını kontrol etmek amaçlı uygulamada öğretmenler öğrencilerinden bir kâğıda konuşma ve yazı dili açısından farklılıkları bulmaları istemişlerdir. Öğrencilerin konuşma dili örnekleri üzerinden yazı dili karşılıklarını buldukları tespit edilmiştir (bkz. 3.3). Bu sonuç Tiryakiol, Sarıtaş ve Benzer (2018: 389) öğrencilerin hatalı örneklerle karşılaşmaları onları doğru örneklere ulaşmada ve öğrencilerin öğrenmelerine/anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır, savları ile örtüşmektedir. Araştırmada Kroll ve Vann (1981: 82) çalışmalarında konuşma ve yazı dilinin farklarının belli ölçülerde ortaya konması gerektiğini ifade etmiştir. Ünsal (2019: 184) bu ayrımı fark edebilmeleri için öğrencilere konuşma etkinliklerinin öncesinde yapılacak uyarılarla öğrencilerin metinleri seslendirirken konuşma diline özgü kullanılan ifadelere (duraksama ifadeleri, deyimler, ses olayları vb.) odaklanmalarını sağlandığını ve yazı dilinde yansımaması için bazı kullanımların yazıya geçmemesi gerektiği (gelicem-geleceğim), bazı konuşma diline özel kullanımların (he, ya vb.) yazı dilinde kullanılmaması gerektiği belirtilmiştir.

Konuşma sonrası için araştırmada 8 tip soru örneği tasarlanmıştır. Öğretmenler bu soru tiplerinin öğrencilerin konuşma dili farkındalığını arttırdığını ayrıca kelimelerin farklı anlamlarını konuşma içinde fark etmelerini ve dolayısıyla sağladığını konuşma dili zenginliğinin arttığını ifade etmişlerdir. Soru tipleri etkinliklere uygulanırken en çok yaratıcılık noktasında yoğunlaştığı, alternatiflerini bulma, bir kelimeyi farklı bir kelimeyle ifade etme, bir deyim kullanabilme şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Ortaokul aşamasında çocukların konuşma dilinin zenginliğini fark etmesi için bir fırsat ve kendini ifade etme yeteneğinin gelişmesi için önemli bir adım olacaktır.

Öğretmenler, etkinlerin uygulanabilmesine yönelik bir ders saatini yeterli görmüşlerdir. Bu bulgu, tasarımın işe yararlılığı noktasında çok önemlidir. Türkçe dersinin bir saatinin konuşmaya ayrılması bu beceriye dönük farkındalığın artmasında önemli katkı sağlayacaktır.

Öneriler

1. Konuşma metni kavramı öğretim programında yer almalıdır.
2. Okuma, yazma, dil bilgisi gibi bir ders saatinde bir beceri üzerine yoğunlaşıldığı gibi konuşma becerisine yönelik farkındalığı arttırmaya yönelik de bir ders saati ayrılmalıdır.
3. Konuşma yalnızca psikomotor beceri olarak görülmeyip bilişsel bir beceri olarak tanımlanmalıdır.

Kaynakça

- Alver, M. ve Taştemir, L. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *IJLET*, 5(3), 451-462.
- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadili olarak edinimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Benzer, A. (2019). "Dinleme ve sınıf içi uygulama örnekleri", Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 165-202.
- Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişki. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 30, 1-21.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Ertürk, H. ve Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi. *TÖMER Dil Dergisi*, 27-41.
- Florez, M. C. (1992). Improving adult English language learners' speaking skills. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435204.pdf> Erişim tarihi: 18.11.2019.
- Goh, C. C. M. ve Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Greene, J. C., Kreider, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in Social inquiry (pp. 274-281). In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences*. London: Sage.
- Greene, J. C., Kreider, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in Social inquiry (pp. 274-281). In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences*. London: Sage.
- J. C., Kreider, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in Social inquiry (pp. 274-281). In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences*. London: Sage.
- Gorard, S. (with T Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. Y. Uzuner ve M. Özten Anay (Çev. Ed). Ankara: Anı Yayınevi.
- Kayı, H. (2006) Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. *The Internet TESL Journal*, 11. <http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html> Erişim tarihi: 14.09.2018.
- Kıran, Z. (1996). *Dilbilim akımları*. Ankara: Onur Yayınları.
- Kroll, B. K. ve Vann, R. J. (1981). *Exploring speaking-writing relationships: connections and contrasts*. National Council of Teachers of English, Urbana, Ill.
- Lyons, J. (1983). *Kuramsal dilbilimine giriş* (A. Kocaman, Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *1-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.
- Potur, Ö. ve Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (18), 27-40.
- Schroeder, C. (2002). On the structure of spoken Turkish. *Essener Linguistische Skripte-elktronisch* 2 (1), 73-90.
- Torky, S. A. E. F. (2006). *The effectiveness of a task-based instruction program in developing the English language speaking skills of secondary stage students*. Doktora Tezi, Ain Shams University, Mısır.
- Šolcová, P. B. (2011). *English language and literature and teaching English language and literature for secondary schools*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Masaryk University, Brno.

- Ulum, H. ve Taşkaya, M. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için kullandıkları etkinlikler. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 92-101.
- Ünsal, F. (2019). *Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve düşünce* (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Metinlerde Yer Alan Videoların Kaynakçası

- CNN TÜRK (06 Aralık 2017). Türkiye’de otobüs şoförlüğü yapan tek kadın. https://www.youtube.com/watch?v=pqAp1slgM_s Erişim tarihi: 14.09.2018.
- CNN TÜRK (30 Temmuz 2018). Havada doğan kabin memurunun hikayesi. <https://www.youtube.com/watch?v=zBqw7CZqhCg> Erişim tarihi: 09.08.2018.
- Murat Atasoy (06 Ekim 2013). Harry Potter ve Felsefe Taşı Türkçe Dublaj Fragman. <https://www.youtube.com/watch?v=75esG8nCGfl&t=1s> Erişim tarihi: 14.09.2018.
- Turkish Airlines (02 Haziran 2015). Turkish Airlines: vazgeçme. <https://www.youtube.com/watch?v=v13swM1hCeY&t=2s> Erişim tarihi: 14.09.2018.

Ek 1. Yönerge

Uygulama Yönergesi

Etkinliğin öncesi, sırası ve sonrasında dikkat edilmesi gerekenler hususlar şunlardır:

Konuşma Öncesi

1. Konuşma metinlerinde kaç öğrencinin görevli olacağı bilgisi yer almaktadır. Öğretmen bir grup öğrenciyi konuşmacı olarak görevlendirir. Konuşma metnini ders öncesinde seçtiği veya istekli olan bu öğrencilere dağıtır. Ardı sıra öğrencilere konuşma metninde yer alan karakterlerden hangisi olmak istediklerini sorar veya öğretmen kendisi karakterleri atar. Öğrencilerden konuşma metnini derse gelmeden önce evde en az bir kez okuyup gelmeleri istenir.

2. Ders günü konuşma metni seslendirilmeden önce hazırlık soruları öğretmen tarafından sözlü olarak sınıfa yöneltilir.

3. Seslendirmesi yapılacak video öğrencilere izletilir. Buradaki amaç karakterin beden dili, ağız vb. özelliklerine dikkati çekmektir. Video içeriğine ve uzunluğuna bağlı olarak birkaç kez dinletilebilir. İlk dinleme kesintiye uğratılmaksızın ikinci dinleme ise yer yer durdurulup konuşma dili örneklerine dikkat çekilerek izletilir.

Konuşma Sırası

Bu aşamada öğretmen rehber rolünde olup süreçte bütün öğrencilerin aktif olmasını sağlar. Bunun için;

1. Öğretmen konuşma yapacak öğrencileri tahtaya kaldırır.

2. Sıralarında oturan öğrencilere konuşma metni dağıtılır. Öğrencilere ellerindeki kâğıtta yer alan görevi tamamlamaları bilgisini verir.

3. Video sessiz bir şekilde hareket eder.

4. Konuşmacı öğrenciler sırası geldikçe video ile uyumlu bir şekilde seslendirme yapar.

5. 4. adımla eş zamanlı olarak sıralarında oturan öğrenciler ellerindeki konuşma metni üzerinde görevleri doğrultusunda işaretleme yapar, not alırlar.

Konuşma Sonrası

1. Tahtada konuşma yapan öğrencilere, heyecanlanıp heyecanlanmadıkları nerede zorlandıklarına dair genel sorular sorulur.

2. Sonrasında tahtadaki öğrencilerde yerlerine oturur.

3. Sıralarında konuşmayı dinleyen öğrencilere görevlerini tamamlamaları için biraz daha süre verilir.

4. Konuşma sırası görevinin cevapları istenir. Cevaplar sözlü olarak veya tahtaya oluşturulacak bir liste üzerinde doldurularak verilir.

5. Bütün sınıfa konuşma dili farkındalığını arttırmaya yönelik konuşma sonrası soruları yöneltilir.

Ek 2. Konuşma Metni Etkinlikler

5. sınıf	Öğretmen Formu Konuşmacı sayısı: 10
<p>(Bu kısım öğretilen kalmalıdır.)</p> <p>Kazanımlar: T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Konuşma Öncesi Sorular</p> <ol style="list-style-type: none"> Günlük hayatta önünüze çıkan engeller karşısında kaçır mısınız yoksa mücadele mi edersiniz? Leonardo Da Vinci “Engeller beni durduramaz, her bir engel kararlılığımı daha da güçlendirir.” der. Sizce bu ne anlama geliyor? <p>Cevap Anahtarı:</p> <ol style="list-style-type: none"> Karşımıza sürekli engeller çıkabilir, bu durumda her engelde kaçmak yerine mücadele etmeliyiz çünkü yarın karşımıza başka bir engelin çıkmayacağını bilemeyiz. Başarılı olmak isteyen hiçbir engel yolundan alıkoymaz. Tam tersi onu başarıya daha çok yakınlştırır. Başarı yolunda başarısızlık da mümkündür. <p>Konuşma Sırası Görevi - Aşağıdaki metinde <i>a</i> ve <i>e</i> seslerinden <i>i-ı</i> seslerine dönüşen kelimeleri bulup daire içine alınız.</p> <p>Konuşma Sırası Cevabı: 6. konuşmada geçen “<u>gelmiyoğum</u>”, 13. konuşmada geçen “bekliyo”, 15. konuşmada geçen “istiyo” ve “geleceksin”, 16. konuşmada geçen “di”, 18. konuşmada “di” ve “yapamıycam” ve 21 konuşmada geçen “tanımıyan” ifadeleri.</p> <p>Konuşma Sonrası Sorular</p> <ol style="list-style-type: none"> 16 ve 18. konuşmalarda geçen “di mi” ifadelerinin yazı dilindeki karşılığı sizce nedir? Konuşurken bu ifadeyi sizce neden daha kısa kullanıyoruz? (<i>telaffuz</i>) 4. konuşmada çocuk “Hocam uçak nerden çıktı?” derken sizce bu soruyla ne anlatılmak isteniyor? (<i>anlama</i>) 8. konuşmada cümle sonunda neden parantez içinde ünlem kullanılmış olabilir? (<i>beden dili</i>) 19. konuşmada geçen <i>mızızlanmak</i> ne demektir? Arkadaşlarınız arasında mızızlanan insanlar için başka hangi ifadeleri kullanırsınız? (<i>farklı kullanımları bulabilme</i>) 7. konuşmada antrenör İlyas’a “Oğlum dursana İlyas!” der. Bu ifadeyi kibar bir hâle getirelim. Bunun yanı sıra durmasını istediğiniz kişi öğretmeninizse bu fiili nasıl kullanırsınız? (<i>eleştirme</i>) 17. konuşmada adam çocuğu ikna etmek için “Bak bakalım sağlam mı?” diyor. Sizce ne dese çocuk tam olarak ikna olurdu? (<i>alternatifleri bulabilme</i>) 1.12 saniyede kız çocuğu, diğer çocuğu ikna etmek için neden “Kaleci olmak istiyomu musunuz?” der. Korkutmak isteseydi ne derdi? (<i>yaratıcılık</i>). 8. konuşmada, kız çocuğu olsaydı uçaktan korkan çocuğa ne derdi? (<i>karşılaştırma</i>) <p>Cevap Anahtarı:</p> <ol style="list-style-type: none"> “di mi” ifadesinin yazı dilindeki karşılığı “değil mi” şeklindedir. Konuşurken hep daha kısa yolu tercih ettiğimiz için bu ifadeyi de daha kısa kullanırız. Burada uçağın gerçekten çıktığı değil, uçakla yolculuk olmanın beklenmedik bir durum olması mevzudur. Alay ya da dalga geçme amaçlı olarak kullanılmıştır. 	

4. Mızızlanmak, memnun olmamak ya da o durumdan hoşnut olmamak demektir. Bu ifade yerine *huysuzluk etmek, tirip atmak, kapris yapmak* ifadelerini kullanıyoruz.
5. Dursana derken emir veriyoruz, bu ifade yerine "... durabilir misin?" ya da "dur lütfen" şeklinde kullanabiliriz. Öğretmenimizin durmasını istiyorsak "... durabilir misiniz?" ya da "durur musunuz lütfen." şeklinde kullanabiliriz.
6. 100 kiloluk adamı bile taşır bu halat!
7. "Yapamazsın.", "Başın dönerse düşebilirsin.", "Başaramazsın." diyebilirdi.
8. Dur, oynamak istiyor musun? Kaçma!

Öğrenci Kısmı

(Bu kısımdan itibaren öğrenciler için çıktı alınır.)

Konuşma Sırasındaki Görevimiz

- Aşağıdaki metinde *a* ve *e* seslerinden *i-ı* seslerine dötüşen kelimeleri bulup daire içine alınız.

Turkish Airlines: Vazgeçme

1. **Antrenör:** *O:lum da:a i: pas at! Da: iyi pas at!*
2. **Bir çocuk:** *Yere yaat!*
(Düdük sesi)
3. **Muhtar:** *Mujdemi isterim! Finale uçakla gidiyoruz!*
4. **Birinci çocuk:** *Uçak mı? Hocam uçak nerden çıkdı?*
5. **İkinci çocuk:** *Korkuyo musun?*
6. **Birinci çocuk:** *Ne korkcam! Çocuk muyum ben? Ben gelmiyoğum!*
7. **Antrenör:** *İlyas! O'lum dursana İlyas!*
8. **Başka bir çocuk:** *Pilota söyleyelim de çlçaktan uçar (!)
(Davul sesi)*
9. **Spiker:** *Avrupa'nın deniz üzerine inşa edilen ilk havalimanı Ordu-Giresun, Türk Hava Yollarının ilk seferiyle ulaşma açıldı.
(Kemençe sesi)
(Çivi çakma sesi)
(Horoz sesi)
(Davul sesi)*
10. **Birinci çocuk:** *Nereye gidiyöz kız?
(Karadeniz müziği)*
11. **Birinci çocuk:** *Ben buraya çıkamam!*
12. **Birinci çocuk:** *İlk önce sen geç!*
13. **Kız çocuğu:** *Hadi niye korkuyosun? Herkes seni bekliyo.
(Karadeniz müziği)*
14. **Kız çocuğu:** *Hadi!*
15. **Kız çocuğu:** *Kaleci olmak istiyo musun? O zaman geliceksin. Hadi gel. Tut elimi.
(Karadeniz müziği)*
16. **İlyas:** *A:bi sağlam bu di mi?*
17. **Bir adam:** *Bak bakalım sağlam mı?*
18. **Birinci çocuk:** *Düşmem di mi? Kız ben yapamıycam.*
19. **Kız çocuğu:** *Hadi gel, mızızlanma.
(Karadeniz müziği)
(Havaalanı anonsları)*
20. **Hostes:** *Hoş geldiniz.
(Karadeniz müziği)
(Alkış sesleri)
(Çocuk sesleri)*
21. **Dış ses:** *Hayallerine ulaşmak için hiçbir engel tanımıyan Türkiye, memleketin her köşesine kolayca ulaşsın diye... Türk Hava Yolları.*



<https://www.youtube.com/watch?v=vl3swM1hCeY>

6. sınıf	Öğretmen Formu Konuşmacı sayısı: 13 – Diğer sesler için 11 öğrenci görev alır.
<p>(Bu kısım öğretmende kalmalıdır.)</p> <p>Kazanımlar:</p> <p>T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular. T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Konuşma Öncesi Sorular</p> <ol style="list-style-type: none"> Diğer insanlardan farklı olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedeninizle açıklayınız? Bir gün olağanüstü gücünüzün olduğunu öğrenseniz bunu ilk kime söylediniz? <p>Cevap Anahtarı:</p> <ol style="list-style-type: none"> Evet. Bazen karşımdaki insanların zihinlerini okuyabildiğimi düşünüyorum. (Aslında herkes karşıdaki kişinin hareketlerinden böyle çıkarımlarda bulunabilir. -Öğretmen açıklaması-) Kimseye söylemezdim. Muhtemelen bana inanmazlardı. <p>Konuşma Sırası Görevi</p> <p>- Aşağıdaki metinde geçen yansıma sesleri bulup daire içine alınız.</p> <p>Konuşma Sırası Cevabı:</p> <p>Metinde yer alan "Hırr!", "Hu! Hu!", 40. konuşmada geçen "-Opss! Ho hohohoy!", Altın Snitch'in sesleri ile metinde geçen kanat, kilit, şimşek, kılıç sesi, ejderha, üç başlı köpek, baykuş, mühür ve trol sesleri.</p> <p>Konuşma Sonrası Sorular</p> <ol style="list-style-type: none"> Metinde konuşma diline göre farklı yazılan kelimelerde en çok hangi ses değişmiştir? Bu sesin değişme nedeni nedir? (<i>telaffuz</i>) 40. konuşmada Hagrid "Opss!" diyor. Bu ne demektir? (anlama) Sizce metinde neden bu kadar çok ünlem kullanılmıştır? (beden dili) 4. konuşmada Garrick Ollivander, "Bay Potter" der. Biz olsak burada saygı ifadesi olarak başka kelimeler kullanırdık. Sizce ne derdik? (farklı kullanımları bulabilme) 28. konuşmada Hermonie Granger biri için "Anlaşılması zor bir insan..." diyor. Sizce o kişinin anlaşılması zor bir insan olduğuna karar kıldıysa neden sonrasında "...öyle değil mi?" diyor. (eleştirme) 28. Konuşmada Hermonie "Anlaşılması zor bir insan," diyor, haydi bunu kısa bir şekilde edelim. (alternatifleri bulabilme) 2. konuşmada Vernon Dursley'in Harry'ye inanmadığını anlıyoruz. Peki ya inansaydı ona ne derdi? (<i>yaratıcılık</i>) Vernon Dursley ve Hermonie Granger arasındaki fark nedir? Bunlar arasındaki en keskin farkı hangi cümlelerinden anlıyoruz? (karşılaştırma) <p>Cevap Anahtarı:</p> <ol style="list-style-type: none"> "bulucak, keşfedicek, çalışıcac" kelimelerinde görüldüğü üzere sadece -acak, -ecek formları olan gelecek zaman eki, konuşma dilinde <i>i</i>, <i>u</i> seslerine dönüşmüştür. Bu sesin değişme nedeni ise önce söylenen sesin sonra söylenen sesi kendine benzetmesindedir. Bazen telefon uygulamalarında ya da diğer şifre girerken karşımıza çıkar. Girilmeyeceğini, orada durmayı ifade eder. Bu bir fragman metni olduğu için izleyiciyi şaşırtmak, onlarda merak uyandırmak için insanları harekete geçiren (Yukarı!, Harry!) çok fazla ifade ve efekt kullanılmıştır. Bunun yanı sıra şaşırtıcı 	

durumlar geçtiği için sürekli farklı kişilere seslenme ifadeleri de (Harry!) olduğu için yazı dilinde bunları göstermek için ünlemlere ihtiyaç duyulmuştur.

4. Biz insanlara soyadı ile ifade etmediğimiz için “Harry Bey.” şeklinde ifade ederdik.
5. Çünkü karşı tarafından da onu onaylamasını ve ona hak vermesini istiyor.
6. “Anlaşılmaz insan.” diyebiliriz.
7. Hayal gücüne güven, en büyük büyü/sihir odur. Onunla ister devler ülkesi istersen de sadece iyilerin olduğu bir dünya kurabilirsin.
8. 2. konuşmada Vernon Dursley, Harry’ye “Büyü diye bi şeyyy yoktur, evlat!”, 45. konuşmada ise Hermonie Granger “Harika bi sihirbaz olucaksın, Heri!” der. Bu ifadelerden Vernon Dursley ve Hermonie Granger arasındaki en önemli fark Dursley’in Harry’ye inanmadığını, onun düşüncelerine inanmadığını, Granger’in ise Harry’ye inandığını ve onu desteklediğini anlıyoruz.

Öğrenci Kısmı

(Bu kısımdan itibaren öğrenciler için çıktı alınır.)

Konuşma Sırasındaki Görevimiz

- Aşağıdaki metinde geçen yansıma sesleri bulup daire içine alınız.

Harry Potter ve Felsefe Taşı Türkçe Dublaj Fragman

Hu! Hu!

(Kanat çırpma sesi)

Hu! Hu!

(Baykuş sesi)

1. **Dış ses:** Heri Potur, (Harry Potter) 10 yıl boyunca kendini farklı hissetti.

(Kapı kilitleme sesi)

2. **Vernon Dursley:** Büyü diye bi şeyyy yoktur, evlat!

3. **Dış ses:** Ama bugün çok farklı olduğunu...

4. **Garrick Ollivander:** Sizi ne zaman görüceğimi merak ediyordum, Bay Potur.

5. **Dış ses:** Keşfetmek üzere...

6. **Rubeus Hagrid:** Sen bir sihirbazsın, Heri!

7. **Harry Potter:** Ben neyim?

8. **Rubeus Hagrid:** Sihirbaz!

(Şimşek sesi)

9. **Harry Potter:** Vay canına!

10. **Dış ses:** Şimdi sihirli bir şatoda...

11. **Hareketli Pano:** Hogvarts’a hoş geldiniz!

12. **Ron Weasley:** Muhteşem!

13. **Dış ses:** Güvenilir arkadaşlar bulucak...

14. **Rolanda Hooch:** İlk uçuş dersinize hoş geldiniz!

15. **Harry Potter:** Yukarı!

16. **Hermonie Granger:** Yukarı!

(Herkes)

17. **Harry Potter:** Vay canına!

18. **Ron Weasley:** Yukarı! Ahh!

19. **Herkes:** Hahahaha!

20. **Harry Potter:** Hihhi!

21. **Ron Weasley:** Kapa çeneni, Heri!

22. **Hermonie Granger:** Petrikipus tırotalus!

23. **Ron Weasley:** Ürkütücü!

24. **Dış ses:** Ve hayallerinin bile ötesinde...

25. **Harry Potter:** Bu şeyler tam olarak nedir?

(Griphookların mühür sesi)

26. **Rubeus Hagrid:** Onlar cin Heri.

27. **Dış ses:** Bir dünya, keşfedicek...

(Şimşek sesi)

(Hurr!)



(Tirol sesi)

(Harry, Ron, ve Hermonie bağırır.)

28. **Hermonie Granger:** Anlaşılması zor bir insan, öyle diğil mi?

29. **Profesör Quirrel:** Zindan da tirol var!

(Herkes korku ve panik içinde bağırır ve kaçıtır.)

30. **Albus Dumbledore:** Suu suuun! Lütfen, hiç kimse, paniğe kapılmasın!

(Herkes bağırır.)

(Üç başlı köpek sesi)

31. **Ron Weasley:** Bu işleri biraz karıştırıyor...

32. **Rubeus Hagrid:** Şunu anlamalısın Heri, bütün sihirbazlar iyi değildir! Bazıları doğru yoldan sapar.

(Şimşek sesi)

33. **Severus Snape:** Şu anda okulda gizlenen şeyin ne olduğunu biliyo musun?

34. **Harry Potter:** Fel-se-fe taşı!

35. **Dış ses:** Gelin ve mucizeleri görün!

36. **Ron Weasley:** Son derece başarılıydınız.

37. **McGonagall:** Teşekkür ederim.

(Altın Snitch'in sesi)

38. **Dış ses:** Sihirlere tanık olun!

39. **Hermonie Granger:** O şeyyy, bir ejderha mı?

(Ejderha sesi)

40. **Rubeus Hagrid:** -Opss! Ho hohohoy!

(Harry, Harmonie ve Ron gülerler.)

41. **Dış ses:** Ve hayatınızın...

42. **Harry Potter:** Felsefe taşı!

(Kılıç sesi)

43. **Hermonie Granger:** Biri onu çalmaya çalışacak!

44. **Dış ses:** Serüvenini yaşayın!

(Herkes: Hooley!)

(Şimşek sesi)

45. **Hermonie Granger:** Harika bi sihirbaz olucaksın, Heri!

(Şimşek sesi)

46. **Dış ses:** Heri Potır ve Felsefe Taşı, sihir yakında başlıyor!

<https://www.youtube.com/watch?v=75esG8nCGfI&t=1s>

7. sınıf

Öğretmen Formu

Konuşmacı sayısı: 6

(Bu kısım öğretilmekte kalmalıdır.)

Kazanımlar:

T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Konuşma Öncesi Sorular

1. En güvenli ulaşım aracı hangisidir? Neden?

2. Sizce uçaklarda yaşanmış en ilginç olay ne olabilir?

Cevap Anahtarı:

1. En güvenli ulaşım aracı uçaktır. TÜİK 2013 verilerini göre en az kaza hava yollarında yaşanmıştır.

2. Bu bir doğum olabilir. Havada bir annenin doğum yapması herkes için unutulmayacak bir durumdur.

Konuşma Sırası Görevi

- Metinden aynı harfin yan yana kullanıldığı kelimeleri bulalım.

Konuşma Sırası Cevabı:

12. konuşmada geçen “eee” ve “ııı”, 16 ve 18. konuşmalarda “ııı” ifadeleri.

Konuşma Sonrası Sorular

1. 12, 16 ve 18. konuşmalarda geçen “ııı” ifadeleri yerine yazı dilinde ne tercih ederiz? (*telaffuz*)
2. 4. konuşmada geçen “bir elin parmaklarını geçmemek” ne demektir? (*anlama*)
3. 2. konuşmada soru ifadesi (kim) kullanılmasına rağmen sizce neden cümle sonunda neden nokta kullanılmamıştır? (*beden dili*)
4. 15. konuşmada, konuşmacı niye “biraz erken” demeyip “biraz erkence” demiş olabilir? (*farklı kullanımları bulabilme*)
5. 4. konuşmada konuşmacının “kuşkusuz” ifadesini kullanma sebebi ne olabilir? (*eleştirme*)
6. 18. konuşmada geçen “çoluk çocuk” ile kastedilen nedir? (*alternatifleri bulabilme*)
7. Metinde Erkan Geldi misafirini “Hoş geldiniz!” diyerek karşılıyor. Siz bir misafirinizi karşılarken ona neler dersiniz? (*yaratıcılık*)
8. Videodaki çelişkili iki ifadeyi bulalım. Bir ipucu “doğum”. (*karşılaştırma*)

Cevap Anahtarı:

1. Bu ifadeler duraksama bildirir. Yazı dilinde bu ifadeler yerine hiçbir şey kullanmayız çünkü yazı dilinde cümlelerimizi zihnimizde düşünerek yazarız.
2. Sayısal olarak belli bir sınır çizme anlamında kullanılmıştır.
3. Konuşmacı aslında burada soru sormuyor ve “... kaç kişi havada doğmuş olabilir ki.” derken de havada doğan birinin olmadığından emin olarak konuşur.
4. +ce eki zaman bildiren adlara gelerek ‘eşitlik, süresince, boyu’ anlamı verir.
5. Tahmin etme amacıyla kullanmıştır.
6. Bütün aile, bütün ev halkı anlamında kullanılmıştır.
7. Hoş geldiniz, buyurun, selamün aleyküm-aleyküm, selam, merhaba...
8. 9. konuşmada annem tek başınayken doğumumu yaptı, diyor ancak 12. konuşmada uçakta bir doktor olduğunu belirtiyor. Demek ki doğumu anne değil de doktor gerçekleştirmiş ve kabin memurları da yardım etmiş yani anne tek başına değilmiş.

Öğrenci Kısmı

(Bu kısımdan itibaren öğrenciler için çıktı alınır.)

Konuşma Sırasındaki Görevimiz

- Metinden aynı harfin yan yana kullanıldığı kelimeleri bulalım.

Havada Doğan Kabin Memurunun Hikâyesi

1. **Pilot anonsu:** Hanımefendiler, beyfendiler ve sevgili çocuklar!

2. **Muhabir:** Aramızda kaç kişi havada doğmuş olabilir ki.

3. **Erkan Geldi:** Hani benim tanıdığım bi kendim varım...

(Gülüşmeler)

4. **Dış ses:** Uçakta binlerce metre yüksekte dünyaya gelenlerin sayısı kuşkusuz bir elin parmaklarını geçmez. İşte 28 yaşındaki Erkan Geldi onlardan biri. Havada doğdu, havadan hiç kopamadı. Doğduğu Türk Hava Yollarında kabin memuru olarak çalışmaya başladı. Hikâyesi ilginç. Onu tanımak için Atatürk Hava Limanına gittik.

5. **Muhabir:** Şimdi Erkan Geldi ile tanışma zamanı. Onunla tam doğduğu yerde havada buluşcaz. İzmir uçuşuna eşlik edicez. Hikâyesini uçakta hep beraber dinlicez.

6. **Muhabir:** Merabaaa!

7. **Erkan Geldi:** Meraba, hoş geldiniz!

8. **Muhabir:** Merabalar!

9. **Erkan Geldi.** 9 Eylül 1990 sabahına İzmir’den Frankfurt’a olan direk seferde annem uçakta tek başınayken doğumumu yaptı.

(Gülüşmeler)



10. Muhabir: Sabırsızmışsın.

11. Erkan Geldi: Ben dünyaya geldim.

12. Erkan Geldi: Doğru söylüyorsunuz. Birazcık erken davranmışım. Annemin doğum sancısı tutmuş. Eee işte kabin memurlarını çağırmışlar. Böyle böyle diye. Doğum san... doğuruyorum, galiba diye. Ön tarafa almışlar hemen. Bisünzta (business) yer boşaltmışlar. Iı bir tane doktor varmış uçakta. Doktor ve kabin memurlarının yardımıyla doğumu gerçekleştirmişler. Iı kaptan pilotun ismini vermişler. Erkan Süzer kaptanın. İsmim oradan geliyor. Kendisiyle ma:lesef tanışma fırsatı bulamadım.

13. Dış ses: Erkan Geldi'nin o doğum anı Türk Hava Yollarının son reklam filminde de canlandırıldı.

14. Kabin memuru: Çok güzel.

(Doğum sancısı çeken kadının nefes sesleri)

15. Reklam filmindeki anons: Birileri biraz erkence davrandı. Tatlı bir telaşla uçtuk.

(Bebek ağlama ve alkış sesleri)

16. Erkan Geldi: Iı doğum sahnesinin olduğu bölümde ben de oynadım. Iı aslında çok duygulanıyosunuz onu izlerken.

17. Muhabir: Annen izlediğinde ne yaptı?

18. Erkan Geldi: Annem izlediğinde o da duygulandı. İleride çoluk çocuğuna gösterebileceğim bir anım oldu. Iı havada olmak güzel bi şey. Çalışmak da bir ayrıcalık benim için.

19. Dış ses: Erkan Geldi 4 yıldır Türk Hava Yollarında kabin memuru olarak çalışıyor. Sevdiği işi yaptığı için çok mutlu.

20. Muhabir: Biz de Erkan'la beraber İzmir'e gittikten sonra döndük İstanbul'a tekrar. Çok teşekkür ediyorum Erkan hem sana hem de Türk Hava Yollarına.

21. Erkan Geldi: Ben de çok teşekkür ederim. Gerçekten keyifli bir uçuş oldu.

<https://www.youtube.com/watch?v=zBqw7CZqhCg>

8. sınıf	Öğretmen Formu
Konuşmacı sayısı: 3	
<p>(Bu kısım öğretilen kalmalıdır.)</p> <p>Kazanımlar:</p> <p>T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.</p> <p>T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.</p> <p>Konuşma Öncesi Sorular</p> <p>1. Sizce başarılı olmak için önce ne yapmak gerekir?</p> <p>2. En başarılı insanları düşünün. Sizce neden başarılılar? Başarılı insanların ortak özellikleri nelerdir?</p> <p>Cevap Anahtarı:</p> <p>1. Bence önce istemek gerekir. Sonrasında onun için mücadeleye girebiliriz. Başarı da zaten gelecektir.</p> <p>2. Doğru karar alırlar ve risk almaktan korkmazlar. Küçük adımlarla ilerler ve başarısız insanların hayatlarından ders çıkarırlar.</p> <p>Konuşma Sırası Görevi</p> <p>- Aşağıdaki metinde geçen bazı kelimelerde r sesi düşmüştür. Onları bulup daire için alınız.</p> <p>Konuşma Sırası Cevabı:</p>	

2. konuşmada geçen “bi”, 4. konuşmada geçen “taşıyo”, 12. konuşmada geçen “bi” ve 16. konuşmada geçen “istemiyo” kelimelerinde *r* sesi düşmüştür.

Konuşma Sonrası Sorular

1. 4. konuşmada geçen “bir şehirden...” kullanımı ile 12. konuşmada geçen “bi bayan...” kullanımı arasındaki farkı açıklayınız. (telaffuz)
2. 1. konuşmada dış ses “çeyrek asır” diyor. Bunun yerine 25 yıl da diyebilirdi. Çeyrek asır hangi anlamda kullanılmıştır? (anlama)
3. 1. konuşmada konuşmacı sık sık soru ifadelerini (kaç, kim gibi) kullanmasına neden soru işareti kullanılmamıştır? (beden dili)
4. 29. konuşmada geçen “Yolunuz açık olsun.” gibi başka hangi ifadeleri birini uğurlarken kullanabiliriz? (farklı kullanımları bulabilme)
5. Nazan kaptanı mesleğinin ehli olduğunu hangi cümlesinden anlarız? Neden? (eleştirme)
6. 17. Konuşmada Nazan kaptan “Ben onların elinden tutucam.” diyor. Bunun yerine ne diyebilirdi. (alternatifleri bulabilme)
7. 17. konuşmadan yola çıkarak Nazan kaptan, otobüs şoförlüğü sektöründen dışlansaydı kadınlara nasıl seslenirdi? (yaratıcılık)
8. 12. konuşmada geçen “Bi bayan kaptanımız vardı ben çocukken.” cümlesinde yaşanan durumun geçmişte olduğunu +DI ekinden anlıyoruz. Bunun yanı sıra bu cümlede başka hangi ifadeyle de anlarız? (karşılaştırma)

Cevap Anahtarı:

1. Konuşma dilinde belirlilik tercihlerinde zihin farkında olmadan /r/ sesini vurgulayarak ifade ederken belirsiz bir durum durumunda bir kelimesindeki /r/ düşme eğilimindedir. Tabi ki yazı dilinde yazımında ise her zaman için –r yazılır.
2. Geçen sürenin hiç de az olmadığını belirtmek ve dinleyiciyi etkilemek için kullanılmıştır.
3. Konuşmacı burada “kim bilir” ifadesini kullanıyor yani cevabını kimse bilemez veya sayısı belli olmadığı için kullanılmıştır. Belli bir cevabının olacağı düşünülseydi soru olarak sorulurdu.
4. İyi yolculuklar, güle güle gidin, Allah’a emanet olun, Allah’a ısmarladık gibi ifadeler kullanılabilir.
5. 2. konuşmada geçen “Hadi evladım hadi!” cümlesinden.
6. Destek olacağım, yanlarında olacağım, yardım edeceğim, arka çıkacağım... diyebilirdi.
7. Ya “Kadınlar her işin üstesinden gelir. Bu işi de başarırlar, istiyorlarsa yapabilirler.” derdi ya da “Emekli olmama az kaldığı için çalışıyorum. Kesinlikle bu mesleği tercih etmesinler, şoförlük kadınlara göre değil.” derdi.
8. Konuşmacının kullandığı “ben çocukken” ifadesindeki –ken eki sayesinde bu durumun geçmişte yaşandığında anlıyoruz.

Öğrenci Kısmı

(Bu kısımdan itibaren öğrenciler için çıktı alınır.)

Konuşma Sırasındaki Görevimiz

- Aşağıdaki metinde geçen bazı kelimelerde *r* sesi düşmüştür. Onları bulup daire için alınız.

Türkiye’de Otobüs Şoförlüğü Yapan Tek Kadın

(Şoförün şarkı sesi)

1. **Dış ses:** Geride kaç şerit bıraktı bilmiyor. Bugüne kadar kaç can taşıdı hatırlamıyor. Kim bilir kaç tünel geçti, kaç bardak çay içti, yollarda kaç türkü dinledi Na:zan Çelik. Haya:ımı yollara verdi. Yollar da ona çeyrek asırlık bir geçmiş.

(Korna sesi)



2. **Nazan Çelik:** Hadi evladım hadi. Bi gir şu perona artık!
3. **Dış ses:** Türkiye'nin şu anki tek şehirlerarası uzun yol otobüs şoförü.
4. **Muhabir:** Na:zan kaptanı yakalamak öyle kolay değil. Malum bir şehirden başka bir şehre yolcu taşıyo. Ömrünün 25 yılını yollara adanmış biri. Şimdi Esenler Otogarı'ndayız. Na:zan kaptan hazırlıklarını yaptı. Biraz sonra yola çıkacak. Gelin Na:zan kaptanı daha yakından tanıyalım! Kaptanım Merhaba!
5. **Nazan Çelik:** Merhabaa! Hoş geldiniz.
6. **Muhabir:** Hoş bulduk.
7. **Nazan Çelik:** Ben sizin gönlünüzü alayım. Şekerim
8. **Muhabir:** Aaa sonunda kavuşabildik.
9. **Nazan Çelik:** Çok şükür.
10. **Dış ses:** Onun hikâyesi bir hayranlıkla başlamış.
11. **Muhabir:** Nerden çıktı bu otobüs şoförlüğü?
12. **Nazan Çelik:** Geçmişte de hayranlığım vardı. Bi bayan kaptanımız vardı ben çocukken. Ona hayranlık duyardım. 25 yıl gitti yol çizgileri saya saya.
13. **Dış ses:** Na:zan kaptan 51 yaşında iki çocuk annesi. En çok özlediği şeyse...
14. **Nazan Çelik:** Kadın muhabbeti. Muh... mutlaka yemek tarifleri almak istiyorum, dikme dikmek istiyorum, örgüler örmek istiyorum.
15. **Dış ses:** Ve yollarda kadın şoförleri görmek istiyorum diyor.
16. **Muhabir:** Na:zan kaptan yollarda tek olmak istemiyö artık.
17. **Nazan Çelik:** Kesinlikle kesinlikle kadınlarımız her işte başarılı olabilirler. Hiç sıkılmasınlar çekinmesinler, gelsinler. Ya ben onların elinden tutucam. Biz istiyoruz ki otobüs sektöründe de çiçekler açsın.
18. **Dış ses:** Emekliliğine iki buçuk yıl kalmış. Hayaliyse...
19. **Nazan Çelik:** Emekli olmadan önce bir reklam filminde oynamak isterdim.
20. **Muhabir:** Aaaa!
21. **Nazan Çelik:** Evet, evet.
22. **Muhabir:** Peki Na:zan kaptan çok tutmayalım artık yolcular gelecek.
23. **Nazan Çelik:** Evet.
24. **Muhabir:** Hazırlıklarınızı yaptınız.
25. **Nazan Çelik:** Evet.
26. **Muhabir:** Yolculuk nereye?
27. **Nazan Çelik:** Yolculuk İzmir.
28. **Muhabir:** İzmir'e.
29. **Nazan Çelik:** Evet.
30. **Muhabir:** Süper. Yolunuz açık olsun.
31. **Nazan Çelik:** Çok teşekkür ediyorum. Sela:metle.
(Araba ve korna sesleri)
32. **Dış ses:** Belki de çeyrek asırdır ona yollarda en çok türküler eşlik etti. Na:zan kaptan en çok o türküyü sevdi.
(Zara-Uyan Sunam Türküsü)

https://www.youtube.com/watch?v=pqAp1slgM_s



Handling of Problems in English Listening Activities with Pre-listening Language Learning Strategies

İngilizce Dinleme Etkinliklerinde Yaşanan Sorunların Dinleme Öncesi Dil Öğrenme Stratejileri ile Ele Alınması*

Emine Akkaş Baysal**

Gürbüz Ocak***

Geliş / Received: 14.01.2020

Kabul / Accepted: 25.08.2020

ABSTRACT: For individuals learning a language, listening is the most difficult skill to acquire among four language skills (listening, reading, speaking, writing). In this study, it is aimed to eliminate the problems that the students in the 9th grade of Anatolian High School students face in their English listening skills by teaching them how to use pre-listening language learning strategies. The research has been handled with the action research method. The study group of the study consists of 34 high school students in Afyonkarahisar city center in 2018-2019 academic year. The research data were collected with semi-structured interview form, observation form and researcher-practitioner diaries. Descriptive analysis was used for data analysis. The data obtained from interview and observation forms and diaries indicate that the students who started to use pre-listening language learning strategies started their listening activities in a much more motivated way and that this motivation positively affected the listening process and post-listening activities. In addition, it was observed that the students who performed the listening activity using pre-listening strategies were doing the activities much more accurately because they knew better what to do during listening.

Keywords: Pre-listening preparation, listening skills, strategies

ÖZ: Dil öğrenen bireyler için dinleme becerisi, dört dil becerisi (dinleme, okuma, konuşma, yazma) arasında edinilmesi gereken en zor beceridir. Bu çalışmada Anadolu Lisesi 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dinleme becerisinde karşılaştıkları problemlerin, onlara dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini nasıl kullanacakları öğretilerek ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan eylem araştırması yöntemiyle ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki bir lisede öğrenimlerine devam eden 34 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu, araştırmacı-uygulayıcı günlükleri ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşme ve gözlem formları ile günlüklerden elde edilen veriler, dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanmaya başlayan öğrencilerin dinleme etkinliklerine çok daha motivasyonu yüksek bir şekilde başladığını, bu motivasyonun dinleme sürecini ve dinleme sonrasındaki etkinlikleri olumlu anlamda etkilediğini göstermektedir. Ayrıca dinleme öncesi stratejileri kullanarak dinleme etkinliğini yapan öğrencilerin dinleme esnasında ne yapacaklarını çok daha iyi bildikleri için etkinlikleri çok daha doğru yaptıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Dinleme öncesi hazırlık, dinleme becerisi, stratejiler

* Bu çalışma "Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Tasarısının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tez çalışmasından türetilmiştir.

** Dr. Öğrt. Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5711-0847>, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, akkasemine85@hotmail.com

*** Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8568-0364>, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, gurbuzocak@gmail.com

Giriş

Dinleme becerisi, dil becerileri arasında (okuma, yazma, konuşma, dinleme) yaygın bir şekilde kullanılan temel bir beceridir. Aslında bir dil öğrenmek dinleme becerisine bağlıdır. Dinleme, yabancı bir dil edinimi için gerekli olan işitsel girdileri sağlar. Vandergrift (1999) ikinci dilin ya da yabancı dilin öğrenilmesinde dinlemenin önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bu rol öğrenenin hedef dili kullanabilmesi için gerekli olan unsurları kazanmasına temel oluşturur. Dinleme becerisi, dili kullanmak için öğrenenin kullanacağı dil malzemelerini sağlar. Rost (2002), dinlemenin ikinci dil ya da yabancı dil edinimi için önemli bir döngü oluşturduğunu ifade etmektedir. Dinleme hedef dili edinmedeki ana kanal olduğu için, dil öğrenme sürecinde dinleme öğretimine yer verilmesi büyük bir önem arz etmektedir (Krashen, 1985). Dil öğrenme döngüsü çeşitli süreçleri içermektedir. Bu süreçler içerisinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri yer almaktadır. İster ana dilin öğrenilmesi ister hedef dilin öğrenilmesi olsun dinleme becerisi dil öğrenmek için gerekli girdileri sağlaması açısından son derece gerekli bir beceridir.

Dinleme becerisi sadece hedef dilin konuşulduğu çevre için değil aynı zamanda sınıf ortamı için de gereklidir. Anderson ve Lynch (2003), öğrenenlerin başardığı dinleme etkinliklerinin ne kadar değerli olduğunu sadece farklı bir dilin olduğu çevrede fark edeceklerini ifade etmişlerdir. Pek çok kişinin, ikinci ya da yabancı dilde yazabilmenin ve konuşabilmenin o dili bilmek olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ancak öğrenen hedef dilde yeterli kadar dinleme becerisine sahip değilse, etkili bir şekilde iletişim kurması mümkün değildir. Başka bir deyişle dinleme, dil öğrenmede temel bir beceridir ve öğrenciler yabancı dil öğrenme süreci için harcadıkları zamanın %50'sinden daha fazlasını dinlemeye ayırırlar (Nunan, 1998). Bu sebeple dil öğrenme sürecinde dinleme becerisi oldukça önemli bir yere sahiptir.

Okuma, konuşma, dinleme ve yazma olarak sınıflandırılan dilin dört temel becerisi arasında, değişen akımlardan en çok etkilenen dinleme becerisidir. Dinleme becerisi, 1970'li yıllarda dil öğretim programlarında konuşma, okuma ve yazma becerilerinin arkasında önem kazanmıştır. İletişimsel Dil Öğretim Metodu'nun 1970'li yılların sonlarında ortaya çıkmasıyla birlikte, iletişim için İngilizce öğretimi tüm dünyada önemli bir yer edinmeye başlamıştır. İletişimsel yaklaşımla birlikte, dinleme becerisini öğretmek İngilizce derslerinin ana bölümünü oluşturmuş ve dinleme etkinliklerinin dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası olmak üzere üç ayrı seviyede ele alınabileceği görülmüştür. 1990'lı yıllarda ise dinleme becerisine karşı artan ilgi ile birlikte dinlediğini kavrama, ikinci ve yabancı dil öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip olmuştur (Hedge, 2000; Morley, 2001; Richards & Rodgers, 2001; Anderson & Lynch, 2003).

Dinleme becerisinin bu kadar ön plana çıktığı noktada Klein (1996) duyma ile dinleme arasındaki farka dikkat çekmektedir. Duyma sesin alınması olarak tanımlanırken dinleme sese anlam kazandırılmasıdır. Dil öğrenme sürecinde, öğrenenlerden duydukları bir sese anlam yüklemeleri beklenmektedir. Yani öğrenenlerin sadece hedef dildeki materyali duymaları değil onu anlamaları gerekmektedir. Benzer şekilde Rost (2002) da aradaki farka dikkat çekmektedir. Duyma bir algılama şeklidir. Dinleme ise aktif ve bir amaç doğrultusunda yapılan bir işlemdir. Aslında her iki kavramda sesi algılama sürecini kapsamasına rağmen aradaki fark "amaç" kavramından ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, dil

öğrenme ortamlarında dil gelişiminin temel basamaklarından olan dinleme etkinliklerinin, dil gelişimine katkı sağlaması için bir amaç doğrultusunda yapılması gerekmektedir.

İkinci dili ya da yabancı dili öğrenen pek çok kişi, sosyal bağlam içerisinde iletişim kurmanın, “neden dil öğreniyoruz?” sorusunun en önemli sebeplerinden biri olarak görmektedir (Vandergrift, 1997). Dinleme yoluyla öğrenenler, dil öğrenme için temel olan girdileri alırlar (Rost, 1994). Bu yüzden de dinlemeyi anlamının öğretilmesi dil derslerinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Dinleme becerisi, dil bilgisi yapılarının öğretilmesi, iletişim için gerekli olan yeni kelimelerin kazandırılması için bir temel oluşturmaktadır (Morley, 2001). Son zamanlarda İngilizcenin ana dil olmadığı ülkelerde uluslararası iletişimin sağlanması için İngilizcenin kullanılması, dinleme becerisinin öğretilmesini daha da önemli hale getirmiştir (Cahyono & Widiati, 2009).

İngilizcenin yabancı dil olarak okutulduğu pek çok ülkede, eğitim ortamları ve sınıflar özel bir öneme sahiptir çünkü bu ortamlar dil öğrenen bireylerin hedef dile maruz kalabilecekleri yegane yerlerdir. Underwood’a (1989) göre, yabancı dil öğrenme ortamlarında hedef dile az maruz kalmak dili öğrenme sürecini olumsuz olarak etkileyecektir. Bu yüzden hedef dili öğrenmek isteyen öğrencilerin, dil öğrenme ortamlarında herhangi bir hazırlık olmaksızın dile maruz kalmaları yerine, hazırlanmış ve ayarlanmış etkinliklerle ilgilenmelerinin dil öğrenme ortamını daha kaliteli hale getireceğini belirtmiştir (Karimi, Chalak & Biria, 2019). Ancak, dil öğrenme sürecinde zaman zaman dinleme uygulamalarına az yer verilmektedir. Mendelson (1994), dinleme becerisinin neden zayıf bir şekilde öğretildiğinin ardında yatan üç sebep olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan birincisi, dinleme becerisinin uzun süre ayrı bir şekilde öğretilebilecek bir beceri olarak kabul edilmemesidir. Başka bir ifade ile, dil öğrenenler gün içerisinde dil öğrenen öğretmeni dinlerken dinleme becerisini geliştirebilirler düşüncesidir. İkinci sebep ise öğretmenler dinleme becerisini öğretme konusunda kendilerini yeterli görmemektedirler. Ve son olarak ta dil öğretim sürecindeki geleneksel yöntemleri dil öğretimi için yeterli değildir. Bu durum dil öğrenen öğrencilerin dinlediğini algılama başarılarını olumsuz olarak etkilemektedir. Dil öğrenen öğrencilerin dinlediğini algılama performanslarının daha iyi olması için daha fazla dinleme etkinliğine ve bu süreci kısa, etkili ve verimli hale getirecek dinleme stratejilerine ihtiyaçları vardır.

Rost (1994) dil öğrenilen sınıflardaki dinleme becerisinin önemini dört adımda anlatmaktadır. Bunlardan ilki, yabancı dil ya da ikinci dil öğrenme sınıflarında dinleme hayati bir öneme sahiptir çünkü öğrenenlere hedef dil ile ilgili girdiler sağlar. Doğru seviyede bu girdiler anlaşılmadığı takdirde, hiçbir öğrenme başlamaz. İkincisi konuşulan dil öğrenen için etkileşim aracıdır. Çünkü öğrenen anlaşılmayı başarmak için diğerleri ile etkileşim içerisinde olmalıdır. Hedef dili konuşanlara erişim esastır. Üstelik öğrenenlerin duydukları dili anlamadaki başarısızlığı sadece bir uyarıdır ya da dürtüdür, iletişime ya da öğrenmeye engel değildir. Üçüncü adımda ise, hedef dili ana dil olarak konuşan insanları anlamak dil öğrenenler için bir meydan okumadır. Hedef dili ana dili olarak konuşma kişileri dinlemek öğrenenin anlamak için kendini zorlaması anlamına gelmektedir. Son olarak ta dinleme etkinlikleri öğrenenlerin dikkatini hedef dildeki yeni kelime, dil bilgisi ve yeni etkileşim unsurlarına yöneltmesine olanak tanır.

Dil öğrenme ortamında yapılan dil etkinliklerini üç aşamada gerçekleştirmek mümkündür. Bunlar dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası yapılacaklar olarak sınıflandırılabilir. Dinleme etkinliklerinin başarıya ulaşmasında, öğrenenlerin dinleme öncesinde yapılacaklarının önemi büyüktür. Dinleme öncesi etkinlikler, tüm dinleme sürecinin başında yapılan ısınma ve hazırlık aşamasıdır. Yani bir tür “hazırlık çalışmasıdır”. Dinleme öncesi etkinlikler dinleme materyalinin stratejik olarak ele alınabilmesine olanak tanır. Bu yüzden dinleme öncesinde yapılan etkinlikler, öğrencinin hedef dildeki dinleme etkinliğini anlama performanslarını artırmalarına yardım etmesi açısından önemlidir (Underwood, 1989).

Dinleme öncesi aktiviteler öğrenenlerin ön bilgilerini harekete geçirmek, dinleme metni için gerekli kelimelerin öğretmek, dil görevi için öğrencilerin hazırlanmasını sağlamak için son derece önemlidir (Richards, 2005). Dinleme öncesi aktiviteler öğrenenlere dinleyecekleri metinle ilgili hazırlanmaları açısından öğrenenlere yardım eder, bu öğrenenlerin dil görevini başarıma şansını yakalamalarını sağlar. Öğrenenlerin dinleme metninin içeriğini tahmin etmelerine yardım eder. Dinleme öncesi etkinlikler öğrenenlerin dinleme için bir gerekçe ortaya koymalarına olanak tanır.

Öğrencilerin dinleme öncesi etkinlikleri başarı ile tamamlayıp dinleme etkinliğine hazır hale gelmelerini sağlayacak bir takım ip uçları vardır. Bunlar: dinleme becerisi dil öğrenme stratejileridir. Dinleme stratejileri, öğrencilerin metinleri dinlerken dinleme öncesi, sırası ve sonrasında istedik olarak kullandıkları yöntem, teknik ya da metotların tamamıdır. Öğrenciler dinlerken farklı dinlediğini anlama stratejileri kullanırlar. Yani bu stratejiler kişiye özeldir (O’Malley, Chamot & Kupper 1989; Vandergrift, 1997). Dinleme becerisi bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Dinleyiciler, dinleme öncesinde, esnasında ya da sonrasında bir dizi zihinsel ve fiziksel faaliyette bulunmaktadırlar. Dolayısıyla dinlemenin bir anda başlayıp sona eren anlık bir durumdan ziyade içerisinde bir dizi tercih barındıran bir süreç olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu süreçte doğru tercihler dinleme sürecinde dinleyicilere yardımcı olurken yanlış tercihler ise dinleyicilerin anlam kurmalarını zorlaştırmaktadır (Tüzel, 2013). Dolayısıyla, öğrenenlerin herhangi bir dinleme etkinliğine başlamadan önce, onları dinleme esnası ve sonrasında yapılacaklara hazırlayan bazı unsurların olması söz konusudur. Bu unsurlar Oxford (1990, 2017), Cohen (2014) gibi pek çok araştırmacı tarafından tanımlanan ve dinleme becerisini de kapsayan dil öğrenme stratejileridir. Bu amaç doğrultusunda alan yazında yapılmış çeşitli çalışmalar mevcuttur (Schmidt-Rinehart, 1994; Herron, 1994; Sadeghi & Zare, 2002; Balaban, 2016; Massahzadeh & Pourmohammadi, 2018). Ancak bu çalışmada öğrenme ortamında İngilizce dinleme becerisinde problem yaşayan öğrenenlerin, bu problemlerinin öğretilen dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri ile ortadan kaldırılması hedeflenmektedir. Bu yönüyle araştırmacılara sınıf içi uygulamalarında strateji öğretimi yapacak öğrencilerin çeşitli dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaları açısından örnek teşkil edebilir.

Yukarıda da bahsedildiği gibi, dinleme becerisi üç ana başlık altında ele alınabilir: Dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası. Bu üç aşamanın art arda gerçekleşmesi dinleme becerisinin kazandırılması ve alışkanlığa dönüşmesi için oldukça önemlidir. Bu çalışma kapsamında yapılan ihtiyaç analizinde öğrencilerin büyük oranda, dinleme materyali sonunda yer alan etkinliklere odaklandığı, dinleme sürecinin irdelenmediği

dikkati çekmektedir. Dolayısıyla dinleme etkinlikleri, genel itibarıyla sonuç odaklı değerlendirilmekte, bu durum dinleme becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemekte ve alışkanlığa dönüşmesini engellemektedir. Öğrencinin dinleme etkinliklerinden kaçınması ise hem dinleme eğitimi hem de diğer becerilerin gelişimi sekteye uğratmaktadır. Dinleme öncesinde kullanılacak stratejiler, öğrencileri dinlemeye hazırlamayı amaçlar. Bu hazırlığın hem fiziksel hem de zihinsel boyutu vardır. Dinleme öncesi kullanılacak stratejilerin fiziksel boyutu içinde ilk sırayı, öğrencinin işitmesinin sağlıklı olması, sınıfta sessizliğin sağlanması alır. Bu özelliklere dikkat edilmesi, dinlemenin sağlıklı gerçekleşmesi için çok önemlidir (Mastropieri & Scruggs, 2004). Bu sebeple bu çalışmada Anadolu Lisesi 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dinleme becerisinde karşılaştıkları problemlerin, onlara dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini nasıl kullanacakları öğretilerek ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmada aşağıda belirtilen araştırma sorularının cevabı aranacaktır:

1-İngilizce dinleme becerisi etkinliklerinde dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanmanın olumlu katkıları nelerdir?

2-İngilizce dinleme becerisi etkinliklerinde dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanmanın olumsuz yönleri nelerdir?

3-Dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinin İngilizce dinleme becerisinin gelişimine katkısı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan eylem araştırması yöntemiyle ele alınmıştır. Eylem araştırması, bir eğitim sisteminde öğrenenleri öğrenme kalitesinin nasıl iyileştirileceği veya gelişim sürecini araştırmak için, araştırmacı ile uygulayıcı araştırmacıların ortak çalışmalarının geliştirildiği, tekrar tekrar analiz edilip yeniden geliştirildiği bir çalışmanın raporlanmasıdır. Böylece eğitimsel sorunların ele alınmasında farklı bir bakış açısı sunmaktadır (Ocak ve Akkaş Baysal, 2019). Bu çalışmada İngilizce öğrenme sürecinde dinleme becerisinin gelişiminde sorun yaşayan öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla bir takım dinleme öncesi stratejilerinin öğretilmesine ve buna ilişkin etkinliklerin uygulanmasına yer verecektir. Dolayısıyla bu uygulamalarda eylem araştırması kullanılarak öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlamak hedeflenmektedir. Bu nedenle de eylem araştırması kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Burada amaç derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki bir lisede, 9-B sınıfında öğrenimlerine devam eden 34 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin dinleme etkinliklerinde başarısız oldukları

gözlemlenmiş ve eğitim-öğretim döneminin birinci döneminde dinleme becerisine ilişkin yapılan uygulama sınavında akademik başarılarının oldukça düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu amaçla bu çalışma grubu araştırmaya dahil edilmiştir. Eylem araştırmasına dahil olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu:

- Afyonkarahisar il merkezinde yer alan bir Anadolu Lisesinde öğrenimlerine devam etmektedirler.
- Öğrenim gördükleri okula adrese dayalı yerleştirme sistemi ile yerleştiğinden belirli bir puan aralığında değildirler. Ancak 1. eğitim-öğretim döneminin başında yapılan İngilizce seviye belirleme sınavı sonuçları öğrencilerin İngilizce akademik başarı düzeylerinin birbirlerine oldukça yakın olduğunu ve sınıfın bu anlamda homojen bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.
- Özellikle İngilizce dinleme metinlerini anlamakta ve dinleme etkinliklerini gerçekleştirmede güçlük yaşadıkları dikkati çekmektedir.
- Ayrıca eğitim öğretim yılının birinci döneminde dinleme becerisinin yer aldığı uygulama sınavında oldukça düşük puanlar almışlardır. Öğrencilerin dinleme becerisi uygulama sınavında 100 tam puan üzerinden 11-47 puan aralığında puanlar aldıkları gözlemlenmiştir.
- Okul dışında hiçbir şekilde İngilizce duymadıklarını, İngilizce müzik dinleme ya da film izleme gibi alışkanlıklarının olmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma nitel veri yöntemleri ile desenlendiği için veri toplama sürecinde nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Merriam'a (2009) göre, nitel araştırmalarda veri toplama ya da veri analizi için belirli bir metot kullanılmak zorunda değildir. Gözlemden görüşmeye çeşitli veri toplama araçlarından biri ya da birkaçı kullanılabilir. Ancak, eylem araştırmaları sistemattir. Bu nedenle veri toplama araçları, yöntemi ve süresi araştırmacıya bir özgürlük tanısı da sistemattik bir yaklaşım belirlenmelidir. Çünkü eylem araştırması yöntemsel ve planlı bir gözlemdir (Schoen & Nolen, 2004). Bu sebeple araştırmanın veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ilişkin ilk veriler eylem planlarının uygulanması sürecinde toplanmıştır. Bu süreçte veri toplama aracı olarak gözlem formu ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin ikinci veri toplama basamağı ise görüşmelerin gerçekleştirilmesidir. Bu aşamada ise veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır.

Görüşme formun oluşturulmasında öncelikle ilgili alan taranmış ve araştırmaya temel oluşturacak kavramlar ve bu kavramların yer alacağı temalar belirlenmiştir. Daha sonra ilgili temalara derinlemesine veri sağlayacak alt temalar belirlenmiş, bu alt temalara ilişkin açık uçlu ve çok miktarda soru oluşturulmuştur. Formda yer alan tema ve alt temaların sorular ile ilişkisini incelemek başka bir ifade ile kapsam geçerliğini ve yapı geçerliğini sağlamak için Afyon Kocatepe Üniversitesi'nden bir alan uzmanı tarafından gerekli incelemeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

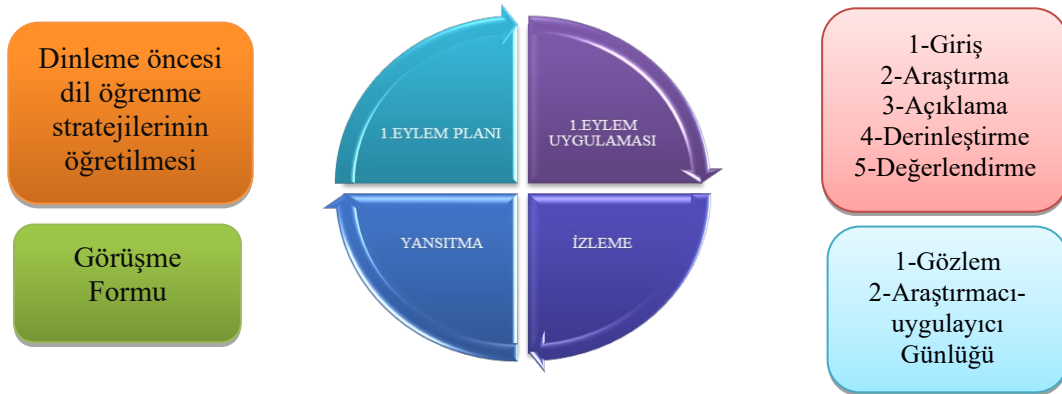
Araştırmada elde edilen veriler öncelikle görüşme öncesinde belirlenen tema ve alt temalara uygun olarak kodlanarak betimsel analiz yapılmıştır. Bununla birlikte verilerin incelenmesi sırasında ortaya çıkan yeni temalara uygun kodlamaların yapılması suretiyle de içerik analizi yapılmıştır. Dolayısıyla, araştırmada hem betimsel hem de içerik analizi kullanılarak veriler karma bir yöntemle analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Krefting (1991), nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik ifadelerinin yerine nitel araştırmalarda inanırlık, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği gibi ifadelerin yer almasının çok daha doğru olacağını ifade etmiştir. Benzer şekilde Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmalarda inandırıcılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik gibi ifadelerin yer alması gerektiğini belirtmiştir. Bir araştırmacının bulgularının doğruluğunu kontrol etmek için bu stratejilerin bir ya da daha fazlasının belirtilmesi uygun görülmektedir (Creswell, 2003). Nitel araştırmalarda toplanan verilerin güvenilirliğini sağlamak için kullanılacak yöntemlerden birisi de çeşitlemedir (triangulation) (Patton, 1987). Çeşitleme, meslektaş değerlendirmesi (member checking) ve denetim izi (audit trail) ölçütleri pozitivism ve postpozitivizmin etkisiyle nitel araştırmalarda kullanılan teknikler arasında sayılabilir (Creswell & Miller, 2000). Çeşitleme iki ya da daha fazla veri toplama yönteminin, iki ya da daha fazla veri kaynağının sonuçlarının karşılaştırılmasıdır. Böylece yöntemlerden birinin zayıf yönleri diğer yöntemin güçlü yönleriyle telafi edilebilir (Mays & Pope, 2000). Bu çalışmada ise, eylem araştırması uygulama sürecinde ve sonrasında veri toplama araçlarında çeşitliliğe gidilerek çalışmanın güvenilirliği sağlanmıştır.

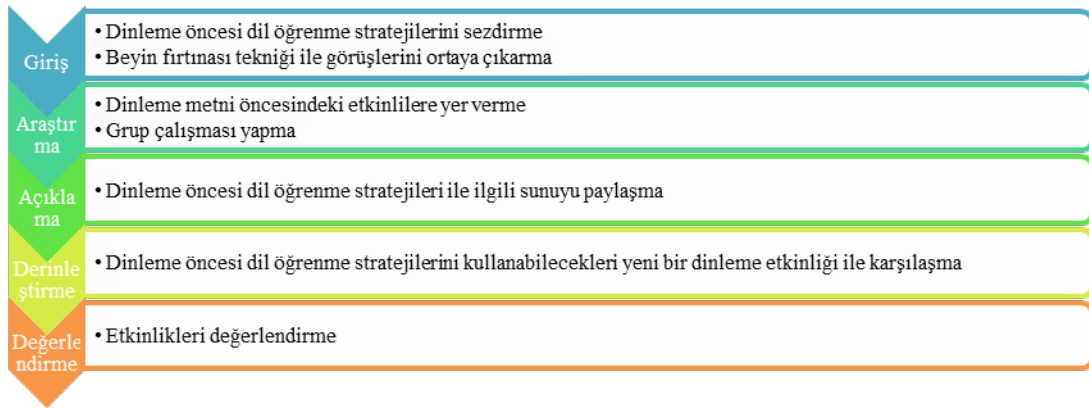
Uygulama

Araştırma kapsamında öğrencilerle dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinin ve dinleme etkinliklerinin yer aldığı toplam üç farklı etkinlik üç ayrı eylem planı ile gerçekleştirilmiştir. Eylem planlarının gerçekleşmesinde takip edilen aşamalar Şekil 1’de aşağıda yer almaktadır:



Şekil 1. Dinleme Öncesi Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretilmesine İlişkin Eylem Döngüsü

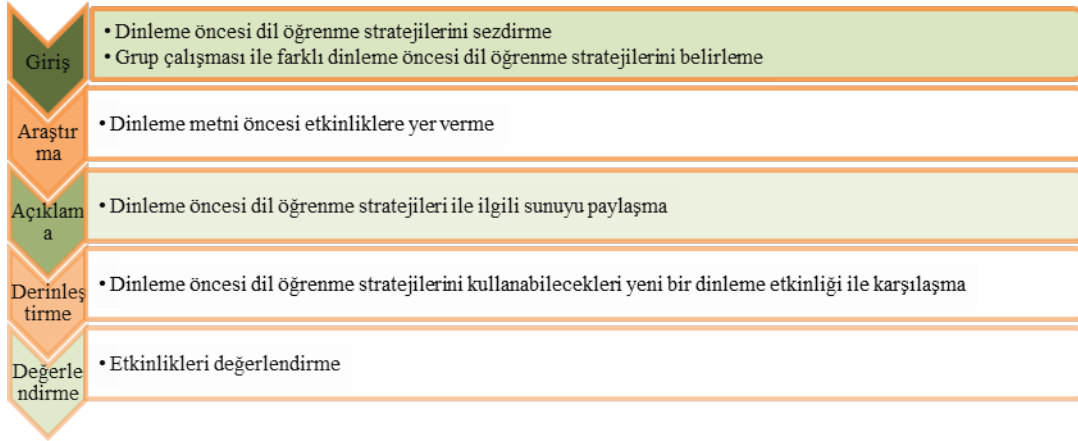
Şekil 1’de eylem planlarının uygulanması sürecinde takip edilen süreçler yer almaktadır. Eylem döngüsünün ilk aşaması olan eylem planında öğrencilere dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinin neler olabileceğinin gösterildiği etkinliklere yer verilmiş öğrencilerin çıkarımda bulunmaları beklenmiştir. Bir sonraki aşama olan eylem uygulamasında ise öğrencilere sunulan etkinlikler yoluyla dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinin neler olduğu gösterilmiştir. Öğrencilerin öğrendikleri dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini uygulayabilmeleri için eylem planının derinleştirme bölümünde farklı dinleme etkinlikleri ile karşılaşmaları sağlanmıştır. İzleme aşamasında öğrencilerin eylem planlarının uygulanması esnasında dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerine ilişkin etkinliklerdeki tutum ve davranışlarının gözlemlenmesi hedeflenmiştir. Yine uygulama esnasında öğrencilerin eylem planlarındaki durumlarını ele alan araştırmacı-uygulayıcı günlüklerine yer verilmiştir. Eylem döngüsünün son aşaması olan yansıtma basamağında öğrencilerle dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerine ilişkin gerçekleştirilen eylem planı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen görüşmeler yapılmış ve eylem planlarına devam edilip edilmeyeceğinin kararı verilmiştir. Bu bağlamda araştırmada 3 eylem planı gerçekleştirilmiştir. Birinci eylem planının uygulanmasına ilişkin aşamalar Şekil 2’de yer almaktadır:



Şekil 2. 1. Eylem Planının Uygulanması

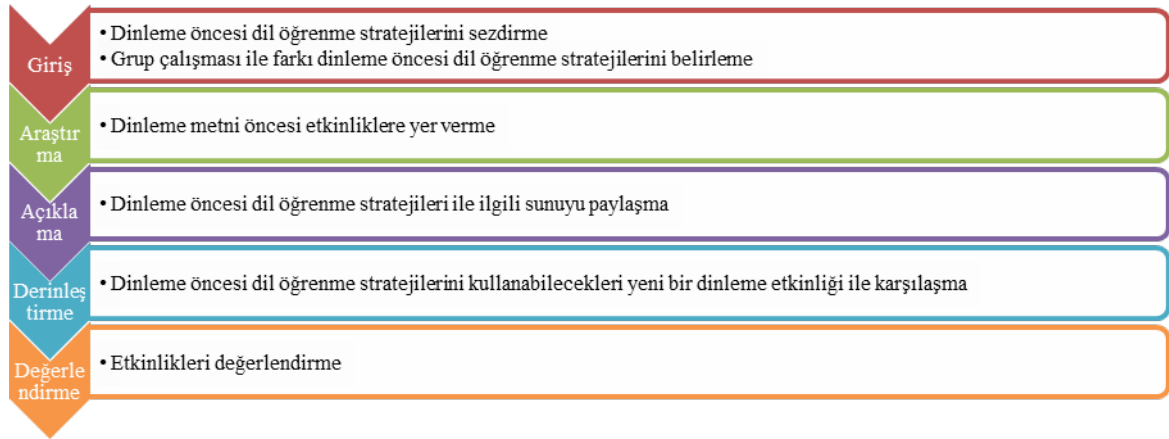
Şekil 2’de dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri kullanarak dinleme etkinliklerini başarıyla tamamlamak amacıyla uygulanan eylem planı yer almıştır. Eylem planının birinci basamağında öğrencilerin dinleme öncesinde ne gibi hazırlıklar yapılabileceğini göstermek amacıyla beyin fırtınası yapılmıştır. Öğrencilerden alınan cevaplar tahtaya yazılarak bunları bütün öğrencilerin görmesi sağlanmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin bir sonraki aşamada dinleyecekleri metinle ilgili ne gibi hazırlıklar yapılabilecekleri sorulmuş ve dinleme metnini dinlemeden önce onların öz hazırlık yapabilmeleri için süre verilmiştir. Öğrencilere dinleme metninin başlığı ve ilgili resimler gösterilmiş dinleyecekleri metnin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunmaları ve bunları not almaları istenmiştir. Daha sonra öğrenciler küçük gruplara ayrılmışlar ve metinle ilgili tartışmışlardır. Daha sonra öğrenciler dinleme metnini dinleyerek görüşlerini kontrol etmişlerdir. Dersin açıklama basamağında öğretmen dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinin yer aldığı sunuyu öğrencilerle paylaşmıştır. Derinleştirme aşamasında ise öğretmen öğrencilere yeni bir dinleme görevi verir. Bu aşamada öğretmen sadece rehberdir. Öğrenciler bir önceki basamakta öğrendiklerinden yola çıkarak dinleme öncesinde gerekli çalışmalarını yaparlar.

Daha sonra dinleme metni dinlenir ve öğrencilerin görüşleri üzerine tartışılır. Değerlendirme aşamasında ise öğrencilerle etkinliklere ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda öğrencilerin dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri ile yapılan etkinlik sayesinde dinleme becerilerine karşı olan tutumlarının değiştiği, daha aktif bir şekilde yer almak istedikleri görülmüştür. Bu sebeple öğrencilerin diğer dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini öğrenebilmesi ve uygulayabilmesi için 2. Eylem planı tasarlanmıştır:



Şekil 3. 2. Eylem Planının Uygulanması

Şekil 3'te öğrencilerin dinleme öncesinde kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerini çeşitlendirmek ve dil öğrenme strateji kullanımlarını pekiştirmek amacıyla uygulanan eylem planı yer almıştır. Eylem planının ilk basamağında öğrencilere dinleme öncesinde kullanabilecekleri çeşitli stratejileri sezdirme amacıyla grup çalışması yapılmıştır. Öğrenciler kendilerine verilen materyaller ile dinleme metninin ne ile ilgili olabileceğini tahmin etmiş metinle ilgili çıkarımlarda bulunmuşlar grup olarak tartışmışlardır. Daha sonra gruplar dinleme öncesinde ne gibi stratejilerin kullanılabileceğini, dinleme metninin ne ile ilgili olduğunu, ne gibi kelimelerle karşılaşabileceklerini sınıfla paylaşmışlardır. Daha sonra öğrencilere dinleme öncesinde kullanabilecekleri çeşitli stratejileri içeren sunu gösterilmiş ve anlatılmıştır. Sunu sonrasında öğrenciler yeni bir dinleme metni ile karşılaşmışlardır. Öğrenciler bu metni dinlemeden önce öğrendikleri stratejileri kullanarak dinleme öncesi etkinlikleri tamamlamışlar metinle ilgili çıkarımlarda bulunmuşlardır. Eylem planının son basamağında ise öğrenciler kullandıkları stratejileri ve yaptıkları etkinlikleri kendilerine verilen görüşme formları sayesinde değerlendirmişlerdir. Öğrencilerden elde edilen görüşler doğrultusunda, öğrencilerin daha fazla dinleme öncesi dil öğrenme stratejisi ile karşılaşabilmesi için 3. Eylem planının tasarlanmıştır:



Şekil 4.3. Eylem Planının Uygulanması

Şekil 4’te öğrencilerin dinleme öncesinde kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerini çeşitlendirmek ve dil öğrenme strateji kullanımlarını pekiştirmek amacıyla uygulanan 3. eylem planı yer almıştır. Eylem planının ilk aşamasında öğrencilerin dinleme öncesinde kullanabilecekleri çeşitli stratejileri fark etmelerini sağlamak amacıyla grup çalışması yapılmıştır. Öğrenciler kendilerine verilen materyaller ile dinleme metnin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunmuşlar ve grup olarak tartışmışlardır. Daha sonra gruplar dinleme öncesinde ne gibi stratejilerin kullanabileceklerini, dinleme metninin ne ile ilgili olduğunu, ne gibi kelimelerle karşılaşabileceklerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Daha sonra öğrencilere dinleme öncesinde kullanabilecekleri çeşitli stratejileri içeren sunu gösterilmiş ve anlatılmıştır. Sunu sonrasında öğrenciler yeni bir dinleme metni ile karşılaşmışlardır. Öğrenciler bu metni dinlemeden önce öğrendikleri stratejileri kullanarak dinleme öncesi etkinlikleri tamamlamışlar metinle ilgili çıkarımlarda bulunmuşlardır. Eylem planının son basamağında ise öğrenciler kullandıkları stratejileri ve yaptıkları etkinlikleri kendilerine verilen görüşme formları sayesinde değerlendirmişlerdir. Görüşmeler sonrasında öğrencilerin çeşitli dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanabildikleri hatta bazı öğrencilerin derste gösterilmeyen ancak kendilerine özgü bir takım stratejiler geliştirdikleri görülmüştür. Bu gerekçeyle eylem planları sonlandırılmıştır.

Bulgular

Dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinin eylem planları ile gösterilmeye çalışıldığı bu çalışmada Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme becerisinde karşılaştıkları problemlerin dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri ile ortadan kaldırılması, onların dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada veriler iki aşamada toplandığı için araştırma bulguları da iki aşamada sunulmuştur. Birinci aşamada eylem planı uygulama sürecindeki gözlem notları ile araştırmacı-uygulayıcının günlüğünden örnek ifadeler yer verilmiştir. İkinci aşamada ise uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerin frekans tablosuna ve görüşmelerden örnek ifadeler yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi “İngilizce dinleme becerisi etkinliklerinde dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanmanın olumlu katkıları nelerdir?” sorusuna

ilişkin gözlem, günlük ve görüşmelerden elde edilen örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

Gözlem:

“9/B sınıfında yer alan öğrenciler dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri ile ilk kez karşılaşmışlardır. Her ne kadar İngilizce derslerinde kendilerine ara ara dil öğrenme stratejileri ile ilgili bilgiler verilse de öğrenciler ilk kez düzenli bir şekilde stratejileri görmüşlerdir. Öğrencilerin derse karşı ilgileri ve motivasyonları oldukça yüksektir. Öğrenciler dinleme metinleri ilk duyduklarında biraz endişelendiler. Anlamadıklarını ifade ettiler. Daha sonra dinleme öncesinde ne gibi hazırlıklar yaparlarsa daha iyi anlayabileceklerini anlatıldı. Öğrenciler beyin fırtınası etkinliğinde çeşitli öneriler sundular. Bunları aslında kullanmadıklarını ancak dinleme öncesinde kullanırlarsa dinleme metni ile ilgili fikir sahibi olabileceklerini ifade ettiler.” (02/10/2018)

Araştırmacı-uygulayıcı Günlüğü:

“Öğrenciler bu derslerde daha fazla İngilizce dinleme metni ile karşılaştılar. Bu durum hedef dile fazla maruz kalmalarını sağladı. Öğrenciler bu ders içerisinde çeşitli dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri gördü. Bu durum onlarda merak duygusunun oluşmasına neden oldu. Ayrıca dinleme metni ile ilgili kullanılan resimler dinleme metninin içeriği ile ilgili onlara fikir verdi. Öğrencilere dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri ile ilgili sunum gösterildikten sonra yapılan derinleştirme aşaması etkinliklerinde öğrencilerin bu stratejileri kullanma gayretinde olduğu görüldü. Bu durum öğrencilerin motivasyonunun arttığını da göstermektedir” (02/10/2018)

Eylem planı uygulama esnasında ele alınan gözlem notlarından ve araştırmacı-uygulayıcı günlüklerinden elde edilen veriler öğrencilerin ilk kez bu stratejiler ile karşılaştıklarını göstermektedir. Ancak öğrenciler ilk kez karşılaşmalarına rağmen etkinliklere oldukça istekli bir şekilde katılmışlardır. Eylem planının uygulanmasından sonra yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin frekans tablosuna (Tablo 1) ise aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 1. Görüşme Frekans Tablosu ve Görüşmelerden Elde Edilen Örnek İfadeler

Tema	Alt Tema	f
Dinleme Öncesi Dil Öğrenme Stratejilerinin Olumlu Tarafları	Dinleme metnine hazırlanma	32
	Dinleme içeriği hakkında bilgi sahibi olma	31
	Dinleme metninde yer alabilecek kelimeleri öğrenme	31
	Dinleme metni ile ilgili olabilecek ön bilgileri hatırlama	30

Öğrenci Görüşleri:

“Dinleme öncesinde kullanabileceğim stratejileri öğrenmek dinleme etkinliklerinde işimi çok kolaylaştıracak. Dinleme metni ile ilgili daha önceden bildiğim kelimeleri hatırlamama yardım etti mesela. Bu stratejileri kullanınca dinleme etkinliğinde neler yapacağımı daha iyi anladım. Önceden dinleme etkinliklerinin hiçbir zaman anlaşılamayacağını düşündüm çok hızlı konuşuyorlar. Ama şimdi önceden konuyu tahmin ettiğim ya da başka kelimeleri hatırladığım için dinlerken tahminler yürüttüm. Çok anlamasam da tahminlerde bulundum ve bu tahminlerim doğru çıktı. Dinleme etkinliği ile ilgili etkinlikleri hep doğru yaptım ve bu beni mutlu etti.” (Ö2)

Eylem planının uygulanmasından sonra öğrencilerle eylem planı hakkındaki değerlendirmelerini almak için görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini uygulanabilir buldukları görülmektedir. Öğrenciler dersin araştırma, açıklama aşamalarından sonra yer alan derinleştirme aşamasında öğrendiklerini uygulamışlardır. Bu durum öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin olan tutumlarının olumlu anlamda değişmesine olanak tanımıştır. Öğrenciler bir takım stratejiler kullanarak dinleme etkinliklerini tamamlayabileceklerini görmüşlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ‘İngilizce dinleme becerisi etkinliklerinde dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanmanın olumsuz yönleri nelerdir?’ sorusuna ilişkin gözlem, günlük ve görüşmelerden elde edilen örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir:

Gözlem:

“Dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri ile ilgili sunumda öğrencilere daha az strateji verilir öğrencilerin etkinlikler esnasında kendilerinin üretmesi sağlanabilir. Çünkü öğrenciler gerek giriş aşamasında yapılan beyin fırtınası etkinliğinde gerek grup çalışmalarında gerekse derinleştirme aşamasında kendileri çeşitli stratejiler üretmeye başlamışlardır. Bu sebeple onlara doğrudan strateji vermek yerine kendilerinin fark edip ortaya koymalarına izin verilebilir.” (09/10/2018)

Araştırmacı-uygulayıcı Günlüğü:

“Öğrencilerin dinleme becerisinde ilişkin çok fazla ön yargıları var. Bu nedenle öğrencilere doğrudan ve sadece dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini vermek yerine kaygıyla nasıl mücadele edebileceklerini gösteren duyuşsal stratejiler de verilebilir. Öğrenciler önce kendi olumsuz duyguları ile mücadele etmeli daha sonra dinleme metni ile ilgili stratejileri uygulamalıdır.” (09/10/2018)

Eylem planının uygulanması esnasında toplanan veriler, öğrencilere sadece dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri değil aynı zamanda duyuşsal stratejilerin de verilmesi gerektiğini göstermektedir. Eylem planının uygulanmasından sonra yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin frekans tablosuna (Tablo 2) ise aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2. Görüşme Frekans Tablosu ve Görüşmelerden Elde Edilen Örnek İfadeler

Tema	Alt Tema	f
Dinleme Öncesi Dil	Vakit kaybına neden olma	2
Öğrenme Stratejilerinin	Kelime hatırlamakta zorlanma	3
Olumsuz Tarafları	Ön bilgileri hatırlamakta zorlanma	3

Öğrenci Görüşleri:

“Bence dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerine gerek yok. Doğrudan dinleme esnasında ne yapacağımıza ilişkin bilgiler verilse daha iyi olur. Ben zaten çok kelime bilmiyorum. Dinleme öncesi yaptığımız etkinliklerde daha önceden konuyla ilgili kelimeleri hatırlamamız istendi. Ama ben hiçbir kelime hatırlamıyorum Ayrıca dinleme konusunda kendime güvenmiyorum endişeleniyorum” (Ö1)

Eylem planı uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrencilere dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri ile ilgili olarak olumsuz gördükleri şeylerin neler olduğu sorulmuştur (Tablo 2). Öğrencilerden çok azı dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinin

olumsuz yanlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birkaçı bu stratejilerin vakit kaybına neden olduğunu söylemiştir. Yine birkaç öğrenci metinle ilgili kelimeleri hatırlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan ‘Dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinin İngilizce dinleme becerisinin gelişimine katkısı nasıldır?’ sorusuna ilişkin gözlem, günlük ve görüşmelerden elde edilen örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

Gözlem:

“Öğrenciler ders saati boyunca dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri ile ilgili olarak çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Bu derslerde kullanılan power point gösterisi kısa, anlaşılır ve öğrencinin ilgisini çekecek niteliktedir. Bu anlamda verimli olmuştur. Ders için belirlenmiş olan kazanımlar ders içeriği ile uyumludur. İki dersin sonunda yer alan bütün kazanımların edinilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. İçerik ders kazanımları ile birebir örtüşmektedir. Hatta İngilizce dersinin içeriği ile de örtüşmektedir.” (16/10/2018)

Araştırmacı-uygulayıcı Günlüğü:

“Dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri dinleme metni ile ilgili etkinliklerde hem öğrencinin ilgisini çekmiştir hem de etkinliğin verimliliğini artırmıştır. Öğrenciler bu stratejiler ile dinleme etkinliğine daha fazla katılmışlardır. Öğrenciler önceki bilgilerini yeni durumlara nasıl aktaracaklarını öğrenmişlerdir. Dinleme etkinliğine nasıl hazırlanacaklarına ilişkin fikirleri olmuştur.” (16/10/2018)

Eylem planlarının uygulanması esnasında yapılan gözlem ve araştırmacı uygulayıcı günlüğü öğrencilerin dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarında dinleme etkinliklerinde daha başarılı olduklarını, motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Eylem planlarının uygulanmasından sonra ise öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere ilişkin frekanslar Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Görüşme Frekans Tablosu ve Görüşmelerden Elde Edilen Örnek İfadeler

TEMA	ALT TEMA	f
Dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinin dinleme becerisine katkısı	Dinleme becerisine karşı olumlu tutum geliştirme	30
	Dinleme öncesi ön bilgilerini hatırlama	28
	Dinleme öncesi görsellerden faydalanarak dinleme metni ile ilgili çıkarımda bulunma	22
	Dinleme metninin başlığından yola çıkarak metin içeriği ile ilgili çıkarımda bulunma	25

Öğrenci Görüşleri:

“Dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri dinleme metnine aşına olmamızı sağlıyor. Daha iyi telaffuz etmemizi ve pekiştirmemizi sağlıyor. Dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü dinlediğimizde anlamını bilmediğimiz kelimeleri öğreniyoruz. Dil öğrenme stratejilerini kullanırken heyecanlı ve endişeli hissettim. Dil öğrenme stratejileri başarıyı etkiledi. Öz güvenim arttı. O kadar zor olmadığını anladım ve dikkatli dinlerken bir kelime yakalasam bile faydası olacağını öğrendim ve bir başlıktan metni tahmin edebileceğimi öğrendim. Bütün etkinliklerde kendimi güçlü hissettim. Kendimi çok iyi hissettim çünkü her şeyin çaresi olduğunu öğrenmek için sadece istek olmasının yeterli olduğunu düşünüyorum” (Ö12)

Eylem planlarının uygulanmasından sonra öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilere dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinin dinleme becerisinin gelişimine nasıl katkı sağladığı sorulmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dinleme becerisinde karşılaştıkları sorunların büyük oranda ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler dinleme etkinliklerine karşı olan olumsuz duygularının kısmen azaldığını belirtmişlerdir. Dinleme metni ile ilgili nasıl bir ön hazırlık yapacakları konusunda fikir sahibi olduklarını vurgulamışlardır.

Sonuç ve Tartışma

İngilizce dinleme becerisi, dil öğrenme sürecinde dil öğrenmenin başlaması için oldukça önemlidir. Dil öğrenen kişiler hedef dilde konuşulanları anlamak isterler. Hedef dilde dinleme becerisi edinilmesi zor bir beceridir çünkü dinleyenlerin sözlü bir girdiden anlam çıkarmaları gerekmektedir. Bu işlem esnasında kendilerinde olan mevcut bilgileri kullanmalılar, bu bilgilerden ve yeni dinlediklerinden hareketle yeni bilgi üretmelidirler. Başka bir ifade ile dinleyenler bilginin aktif üreticileri olmalıdırlar.

Miller (2003), yabancı dil sınıflarında İngilizce dinleme becerisine az önem verildiğini ifade etmiştir. Goh (2000); Guo ve Wills (2006) tarafından yürütülen çalışmalarda da ikinci ya da yabancı dilde dinleme becerisinin dil öğrenenler için en zor olan becerilerden biri olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumun dinleme becerisi ile ilgili araştırmaların az olmasından kaynaklanabileceğini ifade edilmiştir. Buna sebep olan bir diğer unsurun da hedef dili öğrenme sürecinde öğrenme ortamlarında özellikle dil bilgisi, okuma, kelime becerilerine çok önem verilmesi olabileceği düşünülmektedir (Gilakjani & Ahmadi, 2011). Üstelik, sıklıkla dinleme becerisi öğrenenlerin sadece söylenenleri yakaladığı pasif bir beceri olarak gösterilir. Pek çok dil öğretmeni de konuşulan hedef dile öğrencilerinin maruz kalmasının dinlediğini algılama becerisinin öğretilmesinde yeterli olduğunu iddia etmektedirler.

Ur (2007) dil öğrenme ortamlarında dinleme becerisi ile ilgili bu durumların dil öğrenen öğrencilere bir takım özellikler kazandırılarak ortadan kaldırılabileceğini ve hatta dinleme becerisinin oldukça kolay bir şekilde edinilebileceğini ifade etmiştir. Öğrencilere sadece ses duymayacakları, anlamlı dinleme yapacakları dinleme metni öncesinde söylenirse, yine tonlama ve vurgulardan çıkarım yapabilecekleri, dinleme metni öncesinde metinle ilgili görsellere ya da başlığa bakarak çıkarımda bulanabilecekleri öğretilirse, dinleme metninde karşılaşmaları muhtemel kelimeler öğretilirse, görsel ipuçlarından faydalanılırsa öğrenenlerin anlamlı dinleme yapabileceklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Underwood (1989) öğrenenlerin bu gibi ipuçlarına dinleme öncesinde sahip olmasının dinlemeye ilişkin kaygılarının ortadan kalkacağını vurgulamıştır. Vandergrift (1997), dinleme derslerinde dinleme öncesinde sesli düşünen öğrenenlerin daha iyi dinleme alışkanlıklarına sahip olduğunu belirtmiştir. Tüm bu çalışmalar dinleme etkinliklerinde dinleme öncesinde kendine özgü bir takım stratejiler, metotlar, ipuçları kullanan öğrenenlerin daha etkili dinlediklerini göstermektedir.

O'Malley ve Chamot (1989) bu görüşleri destekleyerek, hedef dilde dinlediğini algılama becerisinin aktif ve bilinçli bir süreç olduğunu, dinleyenin metinle ilgili ipuçlarından, var olan bilgisinden hareketle metne stratejik yaklaşabileceğinden

bahsetmişlerdir. 1990 yılında yaptıkları çalışma ile de dinleme öncesinde stratejileri kullanan öğrenenlerin dinleme becerisini geliştirmede onlara yardım ettiğini ve dinleme becerisini etkili bir şekilde tamamladıklarını ortaya koymuşlardır. Yine bu çalışmada dinleme becerisinde etkili olan ve yeterli olmayan öğrenenleri gözlemlediklerinde etkili öğrenenlerin dinleme öncesinde kendilerine uygun stratejileri kullandıkları görülmektedir. Bu araştırmadan da elde edilen bulgularda dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin dinleme etkinliğinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Ayrıca dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrenenlerin dinleme becerisine ilişkin kaygılarının azaldığı ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak Liao (2003), öğrenenlerin dinleme metnindeki mesajın amacını nasıl fark edeceklerini anlamaya ihtiyaç duyduklarını ve dinleme esnasında dinleme öncesi yaptıklarıyla bağlantılar kurduklarını söylemiştir. Öğrenenlerin ne dinleyeceklerine ilişkin bir fikir sahibi olmadan dinlemelerinin onları kaygılandırıldığını ve anlam ifade etmediğini belirtmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin büyük çoğunluğu dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri ile dinleme becerisinde daha aktif olduklarını, dinleme metninin daha anlam kazandığını ve daha eğlenerek çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Dinlediğini anlama becerisi öğrenenin zaten sahip olduğu bilgilerden yola çıkarak yeni gelen bilgileri anlamlandırmasıdır. Hulstijn (2003), iyi ve başarılı dinleme derslerinin, dinleme esnasında öğrencilerin işlerini kolaylaştıracak etkinliklerle dinleme etkinliklerinin bütünleştirilmeyle ortaya çıkacağını söylemiştir. Bu sebeple dinleme öncesinde yapılacak olan tahminde bulunma, parça ile ilgili kelimeleri öğrenme gibi etkinliklerin dinleme becerisine katkısı açıktır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlarda bu doğrultudadır. Doğan, 2007; Erdem, 2012; Fidan, 2012; Katrancı, 2012 yapılan çalışmalarda dinleme becerilerinin geliştirilebilir bir beceri olduğu ve dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlamaya olumlu katkısının olduğu üzerinde durulmuştur. Yıldız ve Kılınç (2015) yaptıkları çalışmada öğrencilere dinleme stratejilerini kullanmaya yönelik 20 maddelik dinlediğini anlama farkındalık ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilere, dinlediğini anlama farkındalığı ölçeği uygulanmış daha sonra dinleme stratejileri öğretilmiştir. Strateji öğretimi yapıldıktan sonra 162 öğrenciye uygulanan 20 maddelik ölçekte 161 öğrencide strateji kullanma durumu ile ilgili olumlu gelişme olduğu 1 öğrencide ise değişme olmadığı tespit edilmiştir.

Dil öğrenen bireylerin bir dil görevini tamamlamak için attığı adımlara başka bir ifadeyle dil öğrenme stratejilerine ve bu stratejilerin nasıl yönetileceğine karşı olan ilgi her geçen gün artmaktadır (Rubin 1981; O'Malley & Chamot 1990; Oxford 1990; Griffiths 2003). Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin yabancı bir dili öğrenirken kullandıkları zihinsel, duyuşsal, sosyal ve iletişimsel işlemlerdir. Bu işlemler öğrencilerin yabancı bir dili öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelerek başarılarına katkı sağladıkları ve öğrencinin aktif olmasını sağlayan adımlardır. Dornyei (2010), dil öğrenme stratejilerinin akademik başarı için önemli bir unsur olduğunu ifade etmektedir. Chamot (2004: 20) ise, dil öğrenen bireylerin daha başarılı ve daha motivevi olmalarını sağlamak için mümkün olduğunca erken strateji öğretimine başlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Özgür ve Griffiths (2013), dil öğrenen bireylerin, bireyselleşmiş dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenme sürecine yaratıcı bir şekilde katıldıklarını ve süreçte aktif bir şekilde yer

aldıklarını ifade etmektedir. Dinleme öncesi kullanılabilir dil öğrenme stratejileri de bu stratejilerin bir bölümünü oluşturmaktadır. Dil öğrenme sürecinde dinleme becerisinde sorun yaşayan ya da dinleme becerisinde kendini geliştirmek isteyen öğrenenler dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanabilirler.

Kaynakça

- Balaban, S. (2016). The effect of summarization as a pre-listening technique at university preparatory classes. *American Journal of Educational Research*, 4(1), 126-133.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cahyono, B. Y. & Widiati, U. (2009). The teaching of EFL listening in the Indonesian context: The state of the art. *TEFLIN Journal*, 20(2), 194-211.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. London: Routledge Longman.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130.
- Creswell, J. W. (2003) *Research design qualitative, quantitative & mixed method approaches*. 2nd Edition, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki bir dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gilakjani, A. & Ahmadi, A. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 977-988.
- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75.
- Griffiths, C. (2003). *Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation*. Thesis PhD Education, University of Auckland.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Guo, N. & Wills, R. (2006). *An investigation of factors influencing English listening comprehension and possible measures for improvement*. AER Journal. <http://www.aare.edu.au/05pap/guo05088.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. (1st ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Herron, C. (1994). An investigation of the effectiveness of using an advance organizer to introduce video in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 190-198.
- Hulstijn, J. H. (2003). Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software. *Computer Assisted Language Learning*, 16, 413-425.

- Karimi, F., Chalak, A. & Biria, R. (2019). Pedagogical utility of pre-listening activities for improving iranian elementary EFL learners' listening comprehension. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1127-1140.
- Katrançı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Klein, W. (1996). Language acquisition at different ages. In D. Magnusson (Ed.), *Individual development over the lifespan: biological and psychosocial perspectives* (pp. 88-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input hypothesis*. London: Longman.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Liao, X. (2003). *Chinese secondary school EFL teachers' attitudes towards communicative language teaching and their classroom practices*. PhD thesis, University of Auckland.
- Massahzadeh, M. & Pourmohammadi, M. (2018). On the impact of transcription as a prelistening strategy on efl learners' listening comprehension ability. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 6(3). 41-45.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: strategies for effective instruction*. NY: Pearson.
- Mays, N. & Pope, C. (2000). Qualitative research in health care, assessing quality in qualitative research. *BMJ*, 320, 50-52.
- Mendelson, D. J. (1994). *Learning to listen*. USA: Dominic Press.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev., 3. baskı). İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Miller, L. (2003). Developing listening skills with authentic materials. *ESL magazine*, 6(2), 16-18.
- Morley, J. M. (2001). Aural comprehension instruction: principles & practices. In M. CeleMurcia (Ed.), *Teaching English as L2 or foreign language*. London: Longman.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özgür, B. & Griffiths, C. (2013). Second language motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70(2013), 1109 – 1114.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation, program evaluation kit*. California: Sage Publications.
- Richards, J. C. (2005). Second thoughts on teaching listening. *RELC Journal*, 36(1), 85- 92.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. Harmondsworth: Penguin.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Great Britain: Pearson Education
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 2, 117-131.

- Sadeghi, F. & Zare, S. (2002). Is listening comprehension influenced by the background knowledge of the learners? A case study of Iranian EFL learners. *The linguistics Journal*, 1(3), 110-126.
- Schmidt-Rinehart, B. C. (1994). The effects of topic familiarity on second language listening comprehension. *The Modern Language Journal*, 78(2), 179-189.
- Schoen, S. F. & Nolen, J. (2004). Action research: decreasing acting-out behavior and increasing learning. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 26-29.
- Tüzel, S. (2013). Sınıf içi gürültünün öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel performansa etkisi. eğitimde kurama ve uygulama. *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Dergisi*, 48, 363-378.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. London: Longman.
- Ur, P. (2007). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (1997). The cinderella of communication strategies: reception strategies in interactive listening. *The Modern Language Journal*, 81(4), 494- 505.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168-176.
- Yıldız, N. & Kılınç, A. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ÖS-II*, 17-34.



Araştırma Makalesi / Research Article

Spelling Games and the Orthographic Abilities of Young EFL Learners

Yazma Oyunları ve İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Yazma Becerileri*

Mustafa Şevik**

Fatma Bostancıoğlu***

Geliş / Received: 09.01.2020

Kabul / Accepted: 07.10.2020

ABSTRACT: Learning a language requires acquiring a complex and a four-language-skills-integrated process and a target language can only be fully comprehended by mastering these skills. However, in the latest version of Turkish Primary and secondary school English lesson curriculum, listening and speaking skills are seen as primary, while reading and writing skills are secondary. Thus, young Turkish EFL learners' writing skills in English do not develop to the full. Once, the differences between the Turkish and English orthographies are added the writing task is becoming even more challenging for young Turkish EFL learners. Most of the related literature on orthographic abilities of EFL learners focus on the differences between L1 and L2 and the reasons for misspellings but experimental studies are rare. Therefore, this experimental study aims to explore the effects of spelling games on the orthographic abilities of 3rd grade young EFL learners in a Turkish primary school context. The results were examined in terms of participants' and target vocabulary correct spelling rates and the experimental group scored higher in both. In the light of the findings, it is argued that spelling games positively affect the orthographic abilities of young EFL learners and therefore, should be used during spelling activities.

Keywords: Young EFL Learners, Orthography, Spelling Games, Dictation

ÖZ: Dil öğrenmek karmaşık ve dört temel dil becerisini birleştiren bir süreç edinmeyi gerektirir ve hedef dil ancak bu dört temel dil becerisinin öğrenilmesiyle tam olarak anlaşılabilir. Ancak, Türkiye'deki ilk ve ortaöğretim okullarının İngilizce dersi öğretim müfredatının son halinde dinleme ve konuşma becerilerine öncelik verildiği, okuma ve yazma becerilerinin ise ikincil olarak belirlendiği görülmektedir. Bu nedenle Türkiye'deki ilkokullarda İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma becerileri tam olarak gelişmemektedir. Bu duruma, bir de Türkçe ve İngilizcenin yazım farklılıkları eklendiğinde öğrencilerin yazma görevi daha da zorlayıcı bir hal almaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma becerileri üzerine yapılmış olan araştırmaların büyük bir bölümünün anadil ve hedef dil arasındaki farklılıklara ve yanlış yazmanın nedenlerine odaklandığını, ancak çok azının çözüme yönelik fikirler öne sürebildiği görülmektedir. Bu nedenle, bu deneysel çalışma yazma-oyunlarının bir Türk ilköğretim okulu bağlamında 3. sınıf İngilizce öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Sonuçlar, katılımcılar ve hedef kelime doğru yazım oranları açısından incelendiğinde deney grubunun her ikisinde de daha yüksek sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Bu bulguların ışığında yazma-oyunlarının, ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği ve bu nedenle yazma etkinliklerinde kullanılması gerektiği öne sürülmektedir.

Anahtar sözcükler: İlkokul öğrencileri, İngilizce yazma becerisi, Yazma-oyunları, Dikte.

* This article is produced from the master's thesis titled: "The Effects of Spelling Games on the Orthographic abilities of 3rd Grade Young EFL learners.

** Assoc. Prof. Dr., ORCID ID: 0000-0001-5618-8100. Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, msevik@mehmetakif.edu.tr

*** English Language Teacher, ORCID ID: 0000-0002-0406-3856. Yaşar Paşalı İlkokulu, İstanbul, fatmabostancioglu@hotmail.com

Introduction

The process of learning and teaching English as a foreign language (EFL) can differ according to the students' ages (Harmer, 2001) and the starting age to learn English has been an issue for governments especially in the last two decades (Haznedar & Uysal, 2010). In Turkey, parallel to the world and within the light of research findings, there have also been educational reforms in primary FL teaching. With the enactment of the law (n. 4306) announced in 18.08.1997, the primary and secondary educations were accepted as 'uninterrupted 8-year-educational-reform' which was compulsory (T.C. Resmi Gazete, 23084) described as 8+4 system. Besides, English as a compulsory foreign language (CFL) was lowered to primary level, starting at the 4th grade in government schools (Şevik, 2009). With a later amendment that has been put into effect with another law (n. 6287) in 11.04.2012 (T.C. Resmi Gazete, 28261), primary, secondary and high school duration are systemized as compulsory 4+4+4, and teaching English as a CFL has been lowered to 2nd class of primary schools.

The CFL program has also been revised. According to the latest version of the Primary Schools English Language Teaching Program (MoNE, 2018), "the new curricular model emphasizes language use in an authentic communicative environment" (p.3). Moreover, "the new curriculum strives to foster an enjoyable and motivating learning environment where young learners/users of English feel comfortable and supported throughout the learning process" (MoNE, 2018, p.3). Besides, the syllabus for each grade was reviewed, key competences of the program were framed as similar to European commissions and Common European Framework (CEFR) was embedded to the program (MoNE, 2018). As the main emphasis is on listening and speaking skills, 2nd and 3rd grade students were just observed and evaluated according to their progress based on the objectives of the curriculum (MoNE, 2018). Therefore, activities involving reading and writing are at the word level (e.g., learners see a picture of a dog and write the word "dog" underneath); in other words, "reading and writing tasks at the lower grade levels are limited" (MoNE, 2018, p.10).

Students start to learn reading and writing in their mother tongue, Turkish, in the first grade of the primary schooling. Then, in the second grade, they start to learn English; however, as they live in a country in which English is not spoken in daily lives of people, the students do not have any chance to be exposed to the second language and practice it out of the classroom. Moreover, these two languages have different writing systems regarding to their orthographies. While Turkish orthography is "highly transparent" (Durgunoğlu, 2017), English orthography is at "the opaque end of the transparency dimension or the *deep* end of the shallow–deep dimension among alphabetic orthographies" (Perfetti & Harris, 2017). Thus, learning a second language (L2), which is not similar to their mother tongue (L1), makes the process more difficult for young learners who have recently learned reading and writing in L1.

While listening and speaking are the emphasized skills, reading and writing are offered with limited application in the program designed for English language teaching in Turkish primary schools. However, since knowing a language is a complex and four-language-skills-integrated process, no matter how much the students are successful in

listening and speaking tasks, without appropriate reading and writing, a language cannot be accepted as learned (Wright, 2010). Besides, in the lessons, although the limited version of reading and writing tasks were at the beginning level; the researchers, observed that young EFL learners make mistakes especially when it comes to read and write a word in L2. The researchers also observed that the students became confused most of the time and had hesitations when they were given spelling tasks and there were a highly L1-affected-misspellings in their L2 word-level writing tasks which was the main motive in starting to the present study.

This research seeks to address if there are any effects of spelling games on the orthographic abilities of 3rd grade young EFL learners in a Turkish primary school context. With this main purpose in hand, the research will focus on the following research questions:

1. Is there a difference between the participants' success rates in the weekly dictations?
2. Is there a difference between the target vocabulary correctness rates in the weekly dictations?

The current study is of significance for two main reasons. The first reason is that previous research mainly focused on spelling mistakes and their categorization; the reasons of spelling mistakes and the strategies used by learners during the task of spelling. However, the possible developmental stage of spelling ability has been underestimated most of the time. Even though there have been studies which describe the strategies used by good-spellers, there is a very limited number of experimental studies conducted to provide teachers with an effective strategy to use in the lessons with the purpose of developing orthographic skills of young EFL learners. Second, as far as the researchers are concerned, there have been no previous studies which used spelling games as instrumentation to investigate the development of the orthographic abilities in the context of young EFL learners in Turkey.

Teaching Literacy Skills to Young Learners

Literacy is “the ability to read and write” (Cambridge Online Dictionaries, 2016) and in today's modern world, being literate is an unavoidable factor to survive in most of the societies. In other words, literacy is not only an important part of the school life but also an integral part of our daily lives as we are involved in a literacy event from the time that we wake up: i.e. reading the news, telling the time, using our phones and etc. Reading requires the knowledge of written symbols, phonology and semantic; while, writing brings together the motor skills and orthographic knowledge to represent words (Cameron, 2001). When children start to learn reading and writing for the first time, they support themselves with their previous knowledge based on the context, discourse, paragraph, sentence/clause, words and letters/sounds (Cameron, 2001). However, the combinations or the order of these factors can change according to learning English literacy as a first language (L1) or second/foreign language (L2). If the learners are already literate in their L1 and learning EFL, then *the nature of the written forms of the first language, the learner's previous*

experience in L1 literacy, the learner's knowledge of the foreign language and their age can influence the learning task (Cameron, 2001, p. 134).

Learner's knowledge of L2 is important to develop accurate literacy skills that should be a combination of orthoepic (reading) and orthographic (writing) competences. *Orthoepic competence* requires producing a correct pronunciation from the written form and it may involve "knowledge of spelling conventions; ability to consult a dictionary and a knowledge of the conventions used there for the representation of pronunciation; knowledge of the implications of written forms, particularly punctuation marks, for phrasing and intonation; and ability to resolve ambiguity (homonyms, syntactic ambiguities, etc.) in the light of the context" (CoE, 2001, p. 118). *Orthographic competence* "involves a knowledge of and skill in the perception and production of the symbols of which written texts are composed" (CoE, 2001, p. 117).

According to Seymour (2006) the type of the orthography is an important factor to decide a literacy teaching method. In Turkey, today, students learn their L1 literacy at the first grade with *Phonics teaching* method. As Turkish has a *shallow orthography*, the method makes the Turkish literacy learning easier for the students. However, there is not a determined approach by the government to teach the English (L2) literacy. Seymour (2006, p. 544) suggests that "in *deep alphabetic orthographies*, such as English, a combined method by which children learn basic alphabetic decoding procedures and at the same time master a 'sight vocabulary' of familiar words may be preferred".

Language Games

The etymology of 'game' in contemporary usage originates from *gamen* – Old English for 'joy, fun, amusement' - a term itself derived from Norse and Saxon forebears (Online Etymology Dictionary, 2018). Other than its' dictionary meaning, the term 'games' is described differently within the language learning environment. In a language classroom, 'game' means "an activity which is entertaining and engaging, often challenging, and an activity in which the learners play and usually interact with others" (Wright, Betteridge & Buckby, 2006, p. 1). Pound (2005, p. 73) refers to games as 'play' and defines it as "a range of activities, undertaken for their own interest, enjoyment or the satisfaction that results". In another definition, games are "student-focused activities requiring active involvement of learners" (Yolageldili & Arikan, 2011, p.220).

Games can be categorized according to the four language skills, language functions, topics, the learning styles of students and working group types of learners. Slattery & Willis (2001), for example, present games in categories according to the four language skills and the activity types with the combination of language focuses, topic talks and pronunciation points they include; in detail, e.g. under the 'Listen and Do' title there are games classified in subtitles such as Listening and Identifying, Listening and Doing (TPR), Listening and Performing-Miming, and finally Listening and Responding games. The main titles of the book which include sample games are Listen and Do; Listen and Make; Speaking with Support; Speaking More Freely; Reading in English; Writing in English; Reading and Telling Stories; and Story Activities.

McCallum (1980) argues that there are many advantages of games such as the fact that they focus students' attention on specific structures, grammatical patterns, and vocabulary items; games can function as reinforcement, review and enrichment; involve equal participation from both slow and fast learners; be adjusted to suit the individual age and language levels of the students; contribute to an atmosphere of healthy competition, providing an outlet for the creative use of natural language in a non-stressful situation; be used in any language teaching situations and with all skill areas (reading, writing, speaking or listening); provide immediate feedback for the teacher; ensure maximum student participation for a minimum of teacher preparation.

Spelling

Apel, Wilson-Fowler & Masterson (2011, p.231) list the basic cognitive components of the spelling skill as follows:

1. *Phonological knowledge*: Phonemic knowledge is the conscious awareness of the sounds of language, and the ability to talk about and manipulate those sounds. In particular, the ability to segment words into their individual phonemes or sounds is important for spelling. "In general, in shallow orthographies, phonology is activated directly from print, whereas in deep orthographies, phonology is derived from the internal lexicon" (Perfetti, Zhang & Berent, 1992, p. 243). Thus, across alphabetic writing systems *letter knowledge* and *phoneme awareness* should be critical for phonological and conventional spelling ability (Caravolas, 2006, p. 617).

2. *Orthographic knowledge*: In alphabetic writing systems, orthographic knowledge consists of "knowledge about the spacing of words, the orientation of writing, acceptable and unacceptable letter sequences, and the variety of ways in which certain phonemes may be represented, depending on such factors as their position in a word" (Treiman & Cassar, 1997, p. 70). It represents the information that is "stored in memory that tells us how to represent spoken language in written form; borrowing from the word's etymology, it is knowledge for the correct way to write language" (Apel, 2011, p. 592). Apel, Wilson-Fowler & Masterson (2011, p. 231) note that it "includes an understanding of letter-sound correspondence, rules for which letters can be combined to represent sounds or which can occur in certain situations".

3. *Semantic knowledge*: When readers and writers are aware of semantic links of words, they know that similarly pronounced words can be written different because a word's definition also dictates its spelling: e.g. the word *son* represents a family member, while the word *sun* represents a celestial body.

4. *Morphological knowledge*: Morphological awareness is "required to understand the importance and uniformity of spelling affixes as they are placed onto simple base words" and it also helps learners "to understand modification rules when affixes are added to base words, as well as increasing their knowledge of meaning relations, and shared spelling, among words that are derivations of a base word" (Apel, 2011, p. 592).

Methodology

Participants

A total of 42, 3rd grade students studying in a Turkish village primary school in Isparta voluntarily participated in the current study in the second term of the 2017-2018 academic year. They could all speak, read and write in their mother tongue, Turkish. They were divided into two classes as 3A and 3B, 21 students in each class. There were 10 males and 11 female students in 3A and 11 male and 10 female students in 3B. They were aged between 8.5-9.5. The classes were selected randomly as experimental and control groups. They were attending to a two-lesson compulsory English course per week (40 minutes each).

The participants had the same proficiency level (A1) in English and therefore considered as identical due to two main reasons. Firstly, they all attended the same school and took the same English course from the same teacher when they were in the 2nd grade. Secondly, when the participants' English lesson evaluation results (scores) for the first term were considered, the two groups had the same averages: out of 21 students, each group had 14 'Very Good' and 7 'Good' learners.

Instruments

Three spelling games were chosen and applied to the experimental group and data was collected by administering a weekly dictation activity to both groups at the end of each two-hour English lesson. The spelling games used in this study were: Grab Bag, Alphabet Jumble and Prisoners Base, adopted from Graham, Freeman and Miller (1981). The dictation activities were based on the target vocabulary of the corresponding units. The participants received a blank paper and were instructed to write the dictated words or sentences. A full list of the target vocabulary used during the weekly dictation activities can be seen in Tables 1, 2, 3, and 4. In the first week of each unit, isolated words were dictated while in the other two weeks of each unit the words were dictated in sentences. However, during the evaluation of the results only the target words, italic in the tables, were analyzed. The teacher pronounced the words or sentences 3 times in a row while the students individually wrote them on a blank paper and the teacher collected the papers for further analysis. This procedure was repeated from week 1 to week 12.

Table 1. Dictated Words and Sentences for Unit 6

Weeks	1	2	3
	<i>chair</i>	The car is in the <i>garage</i> .	Where is the <i>soap</i> ?
	<i>kitchen</i>	The <i>kettle</i> is on the table.	It is under the <i>bed</i> .
	<i>cup</i>	The <i>soap</i> is in the <i>bathroom</i> .	Where is the <i>shampoo</i> ?
	<i>kettle</i>	The sofa is in the <i>living room</i> .	It is in the <i>bathroom</i> .
	<i>garage</i>	The ball is under the <i>bed</i> .	Where is the <i>kettle</i> ?
	<i>living room</i>	The <i>cup</i> is on the <i>chair</i> .	It is in the <i>kitchen</i> .
	<i>sofa</i>	The cat is under the <i>table</i> .	Where is the <i>cup</i> ?
	<i>table</i>	The dog is on the <i>sofa</i> .	It is on the <i>table</i> .
	<i>bed</i>	The fish is on the table.	Where is the <i>chair</i> ?

<i>soap</i>	The doll is in the <i>bedroom</i> .	It is in the <i>playroom</i> .
<i>shampoo</i>	The <i>television</i> is in the living room.	Where is the <i>television</i> ?
<i>bedroom</i>	The ball is in the <i>playroom</i> .	It is in the <i>bedroom</i> .
<i>playroom</i>	The teddy bear is under the table.	Where is the <i>sofa</i> ?
<i>television</i>	The cup is in the <i>kitchen</i> .	It is in the <i>living room</i> .
<i>bathroom</i>	The <i>shampoo</i> is in the bathroom.	Where is the car?
		It is in the <i>garage</i> .

Table 2. Dictated Words and Sentences for Unit 7

Weeks	4	5	6
	<i>zoo</i>	Where is the <i>hospital</i> ?	I am at the <i>cafe</i> .
	<i>museum</i>	Where is the <i>park</i> ?	I am in the <i>classroom</i> .
	<i>park</i>	Where is the <i>school</i> ?	I am at the <i>park</i> .
	<i>restaurant</i>	Where is the <i>bank</i> ?	I am in the <i>bank</i> .
	<i>carnival</i>	Where is the <i>classroom</i> ?	I am at the <i>school</i> .
	<i>bank</i>	Where is the <i>zoo</i> ?	I am in the <i>home</i> .
	<i>classroom</i>	Where is the <i>museum</i> ?	I am at the <i>shopping center</i> .
	<i>hospital</i>	Where is the <i>restaurant</i> ?	I am in the <i>hospital</i> .
	<i>school</i>	Where is the <i>campus</i> ?	I am at the <i>restaurant</i> .
	<i>home</i>	Where is the <i>cafe</i> ?	I am in the <i>zoo</i> .
	<i>campus</i>	Where is the <i>home</i> ?	I am at the <i>museum</i> .
	<i>shopping center</i>	Where is the <i>carnival</i> ?	I am in the <i>campus</i> .
	<i>cafe</i>	Where is the <i>shopping center</i> ?	I am at the <i>carnival</i> .

Table 3. Dictated Words and Sentences for Unit 8

Weeks	7	8	9
	<i>car</i>	Where is the <i>car</i> ?	You can go by <i>car</i> .
	<i>bike</i>	It is on the <i>road</i> .	You can take a <i>bike</i> .
	<i>plane</i>	Where is the <i>plane</i> ?	You can go by <i>plane</i> .
	<i>ship</i>	It is on the <i>sky</i> .	You can take a <i>ship</i> .
	<i>train</i>	Where is the <i>ship</i> ?	You can go by <i>train</i> .
	<i>bus</i>	It is on the <i>sea</i> .	You can take a <i>bus</i> .
	<i>motorcycle</i>	Where is the <i>boat</i> ?	You can go by <i>motorcycle</i> .
	<i>boat</i>	It is on the <i>river</i> .	You can take a <i>boat</i> .
	<i>helicopter</i>	The <i>helicopter</i> is on the sky.	You can go by <i>helicopter</i> .
	<i>truck</i>	The <i>bike</i> is on the road.	You can take a <i>truck</i> .
	<i>balloon</i>	The <i>train</i> is on the rails.	You can go by <i>balloon</i> .
	<i>sea</i>	The <i>balloon</i> is on the sky.	It is on the <i>sea</i> .
	<i>sky</i>	The <i>truck</i> is on the road.	It is on the <i>sky</i> .
	<i>road</i>	The <i>motorcycle</i> is in the garage.	It is on the <i>road</i> .
	<i>river</i>	The <i>bus</i> is on the road.	It is on the <i>river</i> .

Table 4. Dictated Words and Sentences for Unit 9

Weeks	10	11	12
	<i>rainy</i>	How is the <i>weather</i> ?	Is it <i>rainy</i> ?
	<i>snowy</i>	It is <i>rainy</i> .	No, it is <i>snowy</i> .
	<i>sunny</i>	It is <i>snowy</i> .	Is it <i>sunny</i> ?
	<i>hot</i>	It is <i>cold</i> .	Yes, it is <i>hot</i> .
	<i>cold</i>	It is <i>sunny</i> .	Is it <i>cold</i> ?
	<i>warm</i>	It is <i>cloudy</i> .	No, it is <i>warm</i> .
	<i>nice</i>	It is <i>foggy</i> .	How is the <i>weather</i> ?
	<i>weather</i>	It is <i>windy</i> .	It is <i>nice</i> .
	<i>cloudy</i>	It is <i>hot</i> .	It is a <i>snowman</i> .

<i>foggy</i>	It is <i>warm</i> .	Is it <i>cloudy</i> ?
<i>windy</i>	It is <i>cool</i> .	No, it is <i>foggy</i> .
<i>cool</i>	It is <i>nice</i> .	Is it <i>windy</i> ?
<i>snowman</i>	It is a <i>snowman</i> .	Yes, it is <i>cool</i> .

Data Collection and Analysis

The implementation process took 12 weeks in total. From the 1st to 12th weeks, during the lessons, the target vocabulary was introduced by flashcards and the same listening, speaking, reading and writing activities were applied to both groups. 3 weeks were spent for each unit and the target vocabulary were chosen from the English program (MoNE, 2018) and from the book titled “İngilizce 3” provided by MoNE (Dağlıoğlu, 2015). Both groups used the same materials (e.g. books, felt materials, PowerPoint presentations, worksheets, listening tracks, speaking activities and homework) and were assessed by weekly dictation activities. The only difference was the spelling games that the experimental group played for 10-15 minutes at the end of the English lessons. In the meantime, the control group continued their English lessons without the spelling games. At the last 3-5 minutes of the lessons both groups were assessed by a weekly dictation activity. The weekly dictation activity sheets were collected for further analysis.

To maintain a clear understanding of the implementation process, the first 3 weeks (Unit 6) will be explained in detail, because in the other 9 weeks, the same implementation was carried out for the units 7, 8 and 9.

Week 1: The topic for Unit 6 was My House. The target words of the unit were bathroom, bed, bedroom, chair, cup, garage, kettle, kitchen, living room, playroom, shampoo, soap, sofa, table, and television. In the first hour (40 minutes), the students practiced the vocabulary by the help of flashcards and the pronunciations of the words were practiced as a whole class. Then the teacher guided the students to do the related activities in the course book (Dağlıoğlu, 2015). In the second hour (40 minutes), the teacher continued with the activities and some exercises were done via similar worksheet activities suggested in the book. Then, the experimental group played the ‘Grab Bag’ game for 10-15 minutes. The control group did not play any spelling games. In the last 3-5 minutes, first week’s dictation activity was applied to both groups.

Week 2: The topic and the target vocabulary for the second week were the same. The teacher started the first lesson by revising the words, this time with the help of the magnetic representations of the words. The teacher asked the students the English word by showing them one of the materials, and once the correct answer was given, she stuck it to the board. Then the teacher continued the lesson by the related activities from the book (Dağlıoğlu, 2015); however, this time the target vocabulary was given in sentences (see Table 1). In the second hour, the teacher continued with activities and some exercises were done via similar worksheet activities suggested in the book. Then, the experimental group was divided into two teams to play the ‘Alphabet Jumble’ game for 10-15 minutes. In the last 3-5 minutes, second week’s dictation activity was applied to both groups.

Week 3: The target vocabulary was still the same; however, this time, according to the lesson plan, the students were introduced interrogative sentences. The first hour started with a short revision of the words with the help of PowerPoint presentations and the

teacher asked each student a question about where the furniture, animal or materials were in the picture. In the second hour, the activities related to the unit and the objectives of the lesson were implemented using the websites of education platforms (e.g. EBA). Then, the control groups' lesson continued without the spelling games, but the experimental group was divided into two teams to play the 'Prisoners Base' game for 10-15 minutes. In the last 3-5 minutes, third week's dictation activity was applied to both groups.

Data was entered into the Microsoft Excel 2016 program, categorized and quantitatively analyzed by using IBM SPSS Statistics 25 packet program according to the weekly dictations. The results of the weekly dictation activities were calculated to find the group statistics, the percentages for 12 weeks and also for the 4 units. Then weekly comparison of groups was calculated according to the success they have performed in the weekly dictation activities. The correct spelling rates for the target vocabulary were analyzed according to weekly dictation activities. The results were calculated for the 56 target vocabulary and categorized according to units. Then the comparison of groups was calculated based on the 56 target vocabulary and they were also categorized according to units.

Findings and Discussion

Analysis of the Weekly Dictation Activities: Participants' Correct Spelling Rates

First, Table 5 exhibits the participants' correct spelling percentages and the percentage difference between groups.

Table 5. Correct Spelling Percentages According to Weeks

Units	Weeks	Groups	N	Correct Spelling Percentage (%)	Percentage Difference (%)
6	1	Control	21	51.43	5.40
		Experimental	21	56.83	
	2	Control	21	55.56	14.60
		Experimental	21	70.16	
7	3	Control	21	54.29	20.00
		Experimental	21	74.29	
	4	Control	21	35.16	14.66
		Experimental	21	49.82	
8	5	Control	21	49.08	11.36
		Experimental	21	60.44	
	6	Control	21	43.59	12.09
		Experimental	21	55.68	
7	Control	21	50.16	26.67	
	Experimental	21	76.83		

8	Control	21	38.10	27.93
	Experimental	21	66.03	
9	Control	21	27.94	48.25
	Experimental	21	76.19	
10	Control	21	18.32	20.51
	Experimental	21	38.83	
9	Control	21	37.00	3.30
	Experimental	21	33.70	
12	Control	21	34.07	19.04
	Experimental	21	53.11	

As we can see in Table 5, the experimental group outperformed the control group in 11 of the weekly dictation activities out of 12, which was the 11th week and the difference was 3.30% -the lowest difference in 12 weeks. The highest difference between groups occurred in the 9th week, when the experimental group scored 76.19% and the control group scored 27.94%, and the group difference was as high as 48.25%. In fact, the experimental group scored the highest in the 9th week out of the 12 weeks, and the lowest in the 11th week. The control group on the other hand, scored the highest in the 2nd week and the lowest in the 10th week. Looking into Table 5 from a wider angle, we can clearly argue that games positively affected the spelling of the students in this study.

Second, in Table 6 the participants' correct spelling percentages are presented on a Unit-basis rather than weekly basis.

Table 6. Correct Spelling Rates of Participants: Percentages According to Units

Units	Correct Spelling Percentage (%)	Control Group	Unit 6	Unit 7	Unit 8	Unit 9
			My House	In My City	Transportation	Weather
Results of Weekly Dictation Activities			53.76	42.61	38.73	29.79
		Experimental Group	67.09	55.31	73.02	41.88
		Percentages' Difference Between Groups (%)	13.33	12.07	34.29	12.09

As it was the case presented earlier on a weekly basis, the experimental group once again outperformed the control group on a unit-based evaluation, thus strengthening the earlier argument about the positive effects of games over spelling. The experimental group scored the highest in unit 8 (73.02%) and the lowest in unit 9 (41.88%). The control group, on the other hand, scored the highest in unit 6 (53.76%) and the lowest in unit 9 (29.79%). The highest difference between groups occurred in unit 8 (34.29%) and the lowest in unit 7 (12.07%). Taken together, both groups best performance was in unit 6 (120.85%), followed by unit 8 (111.75%), unit 7 (97.92%) and unit 9 (71.67%). Thus, both groups were least successful in Unit 9 –Weather.

Analysis of the weekly dictation activities: target vocabulary correct spelling percentages

The 56 target vocabulary dictated in weekly dictation activities were analyzed and the results were first calculated weekly, and then turned into unit-based percentage averages. The tables were constructed according to the weekly dictation activity results in terms of correct spelling percentages and percentage differences between groups. The related target vocabulary of the corresponding units will be presented alphabetically in Tables 7, 8, 9 and 10.

Table 7. Correct Spelling Rates for Unit 6 Target Vocabulary

Unit 6: My House Target Vocabulary			bathroom	bed	bedroom	chair	cup	garage	kettle	Kitchen	living room	playroom	shampoo	soap	sofa	table	television
Weekly Dictation Activities' Results	Correct Spelling Percentages (%)	Cont.	25.40	87.30	58.73	44.44	65.08	46.03	55.56	39.68	60.32	57.14	36.51	58.73	84.13	57.14	30.16
		Ex.	57.14	87.30	66.67	74.60	66.67	73.02	63.49	58.73	77.78	68.25	68.25	58.73	85.71	60.32	39.68
	Percentages' Difference Between Groups (%)		31.74	0.00	7.94	30.16	1.59	26.99	7.93	19.05	17.46	11.11	31.74	0.00	1.58	3.18	9.52

As it is demonstrated in Table 7, the experimental group performed the highest in writing the target word “bed (87.30%)” followed by “sofa (85.71%), both words following a direct sound-letter match as seen in the Turkish orthography. However, the least performance was in writing the target word “television (39.68%)” followed by “bathroom (57.14%)” in which case the two words followed a loose sound-letter match as seen in the English orthography. The control group also performed the best in writing the target word “bed (87.30%)” followed by “sofa (84.13%). However, the least performance was in writing the target word “bathroom (25.40%)” followed by “television (30.16%)”. The experimental group outperformed the control group in the spelling of all the target vocabulary except for “bed and sofa” in which case the scores were equal. Therefore, we may argue that games positively affected the correct spelling of target vocabulary. The highest difference between the groups occurred in the spelling of the word “bathroom (31.74%)”.

Table 8. Correct Spelling Rates for Unit 7 Target Vocabulary

Unit 7: In My City Target Vocabulary			bank	café	campus	carnival	classroom	home	Hospital	museum	park	restaurant	school	shopping center	zoo
Weekly Dictation Activities' Results	Correct Spelling Percentages (%)	Cont.	79.37	55.56	25.40	25.40	19.05	65.08	38.10	36.51	80.95	6.35	25.40	9.52	87.30
		Ex.	82.54	79.37	57.14	47.62	17.46	60.32	57.14	53.97	87.30	26.98	31.75	23.81	93.65
	Percentages' Difference Between Groups (%)		3.17	23.81	31.74	22.22	1.59	4.76	19.04	17.46	6.35	20.63	6.35	14.29	6.35

As it is demonstrated in Table 8, the experimental group performed the highest in writing the target word “zoo (93.65%)” followed by “park (87.30%), the words however had a loose sound-letter match in this case. The least performance was in writing the target word “classroom (17.46%)” followed by “shopping center (23.81%)” in which case both

words followed a loose sound-letter match as seen in the English orthography. The control group also performed the best in writing the target word “zoo (87.30%)” followed by “park (80.95%)”. However, the least performance was in writing the target word “restaurant (6.35%)” followed by “shopping center (9.52%)”. The experimental group outperformed the control group in the spelling of all the target vocabulary except for “classroom and home” in which case the control group performed better. Therefore, we may once again argue that games positively affected the correct spelling of target vocabulary. The highest difference between the groups occurred in the spelling of the word “campus (31.74%)”.

Table 9. Correct Spelling Rates for Unit 8 Target Vocabulary

Unit 8: Transportation Target Vocabulary		<i>balloon</i>	<i>bike</i>	<i>boat</i>	<i>bus</i>	<i>car</i>	<i>helicopter</i>	<i>motorcycle</i>	<i>Plane</i>	<i>river</i>	<i>road</i>	<i>sea</i>	<i>ship</i>	<i>sky</i>	<i>train</i>	<i>truck</i>	
Weekly Dictation Activities' Results	Correct Spelling Percentages (%)	Cont.	23.81	42.86	73.02	61.90	71.43	33.33	12.70	46.03	31.75	20.63	23.81	38.10	39.68	38.10	23.81
		Ex.	61.90	79.37	88.89	82.54	90.48	63.49	65.08	85.71	66.67	50.79	55.56	90.48	76.19	87.30	50.79
	Percentages' Difference Between Groups (%)	38.09	36.51	15.87	20.64	19.05	30.16	52.38	39.68	34.92	30.16	31.75	52.38	36.51	49.20	26.98	

As it is demonstrated in Table 9, the experimental group performed the highest in writing the target words “car and ship (90.48%)” followed by “boat (88.89%)”, the words however had a loose sound-letter match and therefore we may speculate that games were also effective in this case. The least performance was in writing the target word “road (50.79%)” followed by “sea (55.56%)” and both words followed a loose sound-letter match. The control group performed the best in writing the target word “boat (73.02%)” followed by “car (71.43%)”. However, the least performance was in writing the target word “motorcycle (12.70%)” followed by “road (20.63%)”. The experimental group outperformed the control group in the spelling of all the target vocabulary without any exceptions, thus strengthening the argument on the positive effects of games. The highest difference between the groups occurred in the spelling of the word “motorcycle (52.38%)”.

Table 10. Correct Spelling Rates for Unit 9 Target Vocabulary

Unit 9: Weather Target Vocabulary		<i>cloudy</i>	<i>cold</i>	<i>cool</i>	<i>foggy</i>	<i>hot</i>	<i>nice</i>	<i>Rainy</i>	<i>snowman</i>	<i>snowy</i>	<i>sunny</i>	<i>warm</i>	<i>weather</i>	<i>windy</i>	
Weekly Dictation Activities' Results	Correct Spelling Percentages (%)	Cont.	9.52	28.57	28.57	41.27	63.49	12.70	30.16	23.81	38.10	26.98	41.27	11.11	31.75
		Ex.	11.11	41.27	38.10	50.79	82.54	38.10	50.79	17.46	44.44	52.38	58.73	31.75	26.98
	Percentages' Difference Between Groups (%)	1.59	12.70	9.53	9.52	19.05	25.40	20.63	6.35	6.34	25.40	17.46	20.64	4.77	

As it is demonstrated in Table 10, the experimental group performed the highest in writing the target word “hot (82.54%)” followed by “sunny (52.35%)”, both words with a loose sound-letter match. The least performance was in writing the target word “cloudy (11.11%)” followed by “snowman (17.46%)”. In this unit, the experimental group performed the least in comparison to the other three units. The control group also performed the best in writing the target word “hot (63.49%)” followed by “foggy and warm (41.27%)”. However, the least performance was in writing the target word “cloudy

(9.52%)” followed by “weather (11.11%)”. In this unit, the control group also performed the least in comparison to the other three units. Thus we may argue that the target vocabulary in “unit 9- weather” was the most challenging for the students in this study. The experimental group outperformed the control group in the spelling of all the target vocabulary except for “snowman and windy”. The highest difference between the groups occurred in the spelling of the words “nice and sunny (25.40%)”.

Conclusion

The purpose of the present study was to investigate the effects of spelling games on the orthographic abilities of 3rd grade EFL learners in a Turkish primary school context. The literature on spelling does not provide sufficient evidence for the impact of spelling games on the orthographic abilities of learners. However, in a Turkish primary school context, this study provided a broad investigation of how spelling games affect participant success and examined the correctness rates of the target vocabulary to draw a conclusion on which words are easier to spell for young EFL learners. Thus, the study provides a methodological and empirical contribution to the field of foreign language education. The overall findings presented earlier clearly demonstrated that games positively affected the spelling practices of the students in this study.

The most obvious findings to emerge from the analysis of the weekly dictation activities are that; experimental group outperformed the control group in 11 weeks out of 12, strengthening the positive effects of games over spelling; that out of 56 target vocabulary, experimental group outperformed the control group in 52 words (92%) with the exceptions *classroom*, *home*, *snowman* and *windy*. In fact, it will be worthwhile to interpret the results about the target vocabulary. Both groups spelled the words *bed*, *sofa*, *cup*, *living room*, *zoo*, *park*, *bank*, *home*, *boat*, *car*, *bus*, and *hot* with more than 60% success, which shows that young Turkish EFL learners do better when the English words are monosyllabic, relatively shallow to spell because of one-to-one-phoneme correspondence, and contain short vowels. These well-spelled words’ features are similar to Turkish words’, constructed by Turkish orthographic rules (Durgunoğlu, 2006).

However, both groups spelled the words *television*, *school*, *restaurant*, *shopping center*, *classroom*, *cool*, *nice*, *weather*, *windy*, *snowman* and *cloudy* with less than 40% success. This result demonstrates that young Turkish EFL learners have difficulties in spelling English words which are polysyllabic, highly deep, written with unfamiliar letters (w) and their combinations (sch, sh, cl, th), contain diphthongs and consonant clusters. Moreover, it should be noted that the control group misspellings were observed mostly in vowel diagraphs and consonant clusters.

When the 13 cognates used in the study (*balloon*, *bank*, *boat*, *café*, *campus*, *carnival*, *garage*, *helicopter*, *park*, *restaurant*, *shampoo*, *television*, and *train*) are examined in terms of correct spelling rates, we can see that orthographic pattern plays bigger role than the knowledge of the meaning of the word. Although the students know the meaning or immediately guess, they misspelled the cognates when unfamiliar patterns were to be printed. The results show that students are using their previous literacy knowledge in L1 to spell in L2. However, as these two languages have different

orthographic systems, the attempts fail especially when more than one-to-one-correspondence are required. These results support the proven fact that students' L1 literacy experiences are one of the most important factors in determining their success in L2 literacy.

As a final word, it would be possible to argue that using orthographic practices as a strategy in education should be encouraged in teaching EFL to YLs since it is clearly seen that practicing L2 spelling significantly increases students' achievement and motivation at the primary school context. In addition, based on the findings regarding the participants' and target vocabulary correct spelling rates, it is possible to suggest that spelling games should be used in language classrooms.

References

- Apel, K. (2011). What Is Orthographic Knowledge?. *Language, speech, and hearing services in schools*. 42, 592–603. DOI: 10.1044/0161-1461(2011/10-0085)
- Apel, K., Wilson-Fowler, E. & Masterson, J. (2011). Developing word-level literacy skills in children with and without typical communication skills. In S. Ellis & E. McCartney (Eds.), *Applied Linguistics and Primary School Teaching* (pp. 229-241). Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9780511921605.023
- Bostancıoğlu, F. (2019). The Effects of Spelling Games on the Orthographic Abilities of 3rd Grade Young EFL Learners. Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Institute of Educational Sciences, Unpublished MA Thesis.
- Cambridge Dictionaries Online. (2016). Retrieved from <http://dictionary.cambridge.org/>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caravolas, M. (2006). Learning to Spell in Different Languages: How Orthographic Variables Might Affect Early Literacy. In M. Joshi & P. G. Aaron (Eds). *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com> 611-628.
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dağlıoğlu, Ö. (2015). *İngilizce 3*. Bilen Yayınları.
- Durgunoğlu, A. Y. (2006). How the language's characteristics influence Turkish literacy development. In M. Joshi & P. G. Aaron (Eds). *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
- Durgunoğlu, A. (2017). Learning to Read Turkish. In L. Verhoeven & C. Perfetti (Eds.), *Learning to Read across Languages and Writing Systems* (pp. 416-436). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316155752.018
- Graham, S., Freeman, S. & Miller, L. (1981). Spelling Games and Activities. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1-24. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED208425.pdf>
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex, England: Longman.
- Haznedar, B. & Uysal, H. H. (2010). Introduction: embracing theory and practice in teaching languages to young learners. In B. Haznedar & H. H. Uysal (Eds.), *Handbook for teaching foreign language to young learners in primary schools* (pp. 1-20). Ankara: Ani Yayıncılık.

- McCallum, G. P. (1980). *101 word games: For students of English as a second or foreign language*. Oxford:Oxford University Press.
- MoNE. (2018). 2018 *Primary and secondary schools English lesson curriculum*. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/>
- Online Etymology Dictionary. (2018). Retrieved from www.etymonline.com/word/game
- Perfetti, C. A., Zhang, S. & Berent, I. (1992). Reading in english and chinese: Evidence “universal” phonological principle. In R. Foster & L. Katz (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 227-248). Amsterdam: Elsevier.
- Perfetti, C. & Harris, L. (2017). Learning to Read English. In L. Verhoeven & C. Perfetti (Eds.), *Learning to Read across Languages and Writing Systems* (pp. 323-346). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316155752.014
- Pound, L. (2005). *How children learn*. London: Step Forward Publishing.
- Seymour, P. H. K. (2006). Theoretical framework for beginning reading in different orthographies. In M. Joshi & P. G. Aaron (Eds). *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
- Slattery, M. & Willis, J. (2001). *English for primary teachers: A handbook of activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press.
- Şevik, M. (2009). The teaching of modern foreign languages in primary schools and generalist class teachers. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 377-401.
- T.C. Resmi Gazete, (1997) *Kanunlar*. 23084. 4306.
- T.C. Resmi Gazete, (2012). *Kanunlar*. 28261. 6287.
- Treiman, R. & Cassar, M. (1997). Spelling acquisition in English. In C.A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages*, (pp. 61-80). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (2006). Mainly writing. *Games for Language Learning* (Cambridge Handbooks for Language Teachers). 58-79. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667145.006
- Wright, W. (2010). *Foundations for teaching English language learners: Research, theory, policy and practice*. Philadelphia, PA: Caslon.
- Yolageldili, G. & Arıkan, A. (2011). Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners. *Elementary Education Online*, 10(1), 219-229, 2011. Retrieved from: <http://ilkogretim-online.org.tr>



Examination of Reading Culture Levels of Prospective Turkish Teachers

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi*

Yasemin Baki**

Bekir Gökçe***

Geliş / Received: 18.01.2020

Kabul / Accepted: 27.07.2020

ABSTRACT: This study aimed to examine the reading culture attitude levels of prospective Turkish teachers in terms of various variables. The study group of the study, which was conducted with descriptive survey model, was determined by simple random sampling, one of the random sampling methods. Participants consisted of 223 prospective teachers who were studying their 1st, 2nd, 3rd and 4th years at Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching in the academic year of 2018-2019. The data collected through the Reading Culture Scale were analyzed for gender, grade level, parental education level, liking to read, the number of pages read weekly and the number of books read during the year. According to the results of the study, the reading culture attitude levels of prospective Turkish teachers were above the average. This level differed significantly in favor of prospective female teachers in terms of gender variable, while it differed significantly in favor of 4th year students in terms of grade level variable. The level also showed similar characteristics in terms of parental education level. On the other hand, the attitude towards reading culture increased depending on the number of books read during the year and the number of pages read weekly.

Keywords: Reading culture, gender, number of books read during the year, number of pages read weekly.

ÖZ: Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü tutum düzeylerini ve bu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Katılımcılar; 2018-2019 akademik yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 223 öğretmen adayından oluşmaktadır. Okuma Kültürü Ölçeği aracılığıyla toplanan veriler cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, okumayı sevme, haftalık okunan sayfa sayısı ve yıl içerisinde okunan kitap sayısı değişkenleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü tutum düzeyleri ortalamanın üzerindedir. Cinsiyet açısından okuma kültürü tutumları kadın öğretmen adayları lehine sınıf düzeyi açısından ise 4. sınıfta öğrenim görenler lehine manidar farklılık göstermektedir. Baba ve anne eğitim düzeyine göre ise benzer özelliklere sahiptir. Yıllık okunulan kitap sayısı ve haftalık okunulan sayfa sayısına göre ise sayının artışına bağlı olarak okuma kültürüne ilişkin tutum artmaktadır.

Anahtar sözcükler: Okuma kültürü, cinsiyet, yıllık okunulan kitap sayısı, haftalık okunulan sayfa sayısı.

* Bu çalışma 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş şeklidir.

** Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4064-3724>, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ysmnbaki@gmail.com

*** Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0272-514X>, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bekir.gokce@erdogan.edu.tr

Giriş

Okuma, insanlığın ‘kendi farkındalığını’ duyumsatan ve ‘kendini gerçekleştirme’ adına yapabileceklerini hissettiren özel bir deneyimdir (Aytaç, 2002’den aktaran Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006). Okumaya ilişkin yetkinliklerin kazanılması eğitimin asıl gayesi olan bireyin kendini tanıması sürecinde kazanacağı en önemli yetkinliklerdendir. 21. yüzyılda okuma kavramı bilim ve teknolojideki gelişimlerle yeni anlamlar kazanmıştır (Durmuş, 2016). Okumaya ilişkin beceriler günümüzde yerini okuryazarlık kavramına bırakarak bir ucuyla tanımlanamayan diğer bir ucuyla da her an değişime ve yeniliğe açık olan bir kavrama dönüşmüştür. Bu kavramsal değişim günümüzde okumaya ilişkin oluşan algı değişikliğinin de bir diğer göstergesi olarak değerlendirilebilir. Nitekim okumanın en nihai hedeflerinden biri olan okuduğunu anlama özünde bireyin yazılı ve basılı olarak okuduklarının ötesine geçerek kâinatta gördüğü her şeyi okuyup anlamlandırmasının hedeflendiği üst düzey beceriler dizgesi olduğunun açığa çıkışı olarak değerlendirilebilir. Bu algı değişikliğiyle beraber yazılı ve basılı ürünleri okumanın ötesinde görsel, sözel ve hatta yaşanan her olayı okuyacak seviyeye ulaşması hedeflenmektedir. Başka bir söylemle bireylerin hayatın içindeki her şeyi okuyup anlamlandırarak hayatın kendine sunduğu bu iletilerin kendi yaşamında karşılıklarını bulacak düşünüş seviyesine gelmeleri amaçlanmaktadır. Bu birikimin oluşması için bireyin öncelikle okumaya dair kendine ait bir kültürel birikim oluşturması gerekmektedir. Okuma başlı başına bir kültürlenme süreci olmakla birlikte okumaya ilişkin takip edilecek adımların da kendi içerisinde bir birikimle gerçekleştiği bilinmektedir. Bu da bireyin okumaya ilişkin oluşturduğu kültürel birikimle ilerleyen karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olan okuma kültürüyle ifade edilmektedir.

Okuma kültürü, “yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu” davranışlar dizgesidir (Sever, 2013). Okuma kültürü edinme, bireyin; gizil güçlerini ortaya çıkaran, estetik duyarlıkla biçimlenmiş yazılı, görsel, teknolojik kültür ürünleriyle buluşarak okuma eylemini bir yaşam felsefesi olarak içselleştirmesiyle ilişkili bir süreçtir (Samur, 2016). Okuma kültürünün oluşumu çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olup bu kültürün oluşumunda yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki durum, medeni durum, ailelerinin eğitim düzeyi, kütüphane kullanma düzeyi, kitap tercihi gibi pek çok değişken etkilidir (Fırat ve Coşkun, 2017). Bununla birlikte bireyin okuma kültürü ediniminde okuma sürecindeki kendi seçimleri de okuma kültürünün oluşumu, şekillenmesi ve değerlendirilmesinde etkilidir (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006). Nitekim okuma kültürü bireysel gelişim açısından incelendiğinde ardışık, bağımlı ve birbirini bütünleyen ve sürekli yenilenen becerilerden oluşan dinamik bir edinimdir.

Okuma kültürü edinmiş bireylerin yetiştirilebilmesi erken çocuklukta başlamakla birlikte sırasıyla “dinleme alışkanlığı”, “okuma-yazma becerisi”, “okuma alışkanlığı becerisi”, “eleştirel okuma becerisi” ve “evrensel okur-yazarlık becerisi” basamaklarından oluşturmaktadır (Sever, 2013; Sever, 2010). Okuma kültürünün ilk basamağı olan “dinleme alışkanlığı” kazanım evresi okul öncesi dönemde olup bu evre aynı zamanda görsel okuma/görsel ve dilsel uyarılarla iletişim kurma yetilerinin geliştiği evredir. Bu evrede çocuklar için “*kitapla tanışma (0-2 yaş)*”, “*kitapla arkadaşlık kurma (2-4 yaş)*”, “*kitap sevgisi*

oluşturma (4-6 yaş) süreçlerinden oluşmaktadır. Bu gelişimde ikinci ana edinim olan “okuma yazma becerisi” ve “okuma alışkanlığı becerisi” ise ilkökul döneminde kazanılmaktadır. Bu evre görsel okumadan dilsel okumaya geçiş evresi olup çocuklara “okuma yazma becerisi (6-8 yaş) ve okuma alışkanlığı kazandırılması (8-10 yaş)” süreçlerinden oluşur. Üçüncü evrede ise “eleştirel okuma becerisi” kazandırılmakta olup bu evre ortaokul dönemine denk gelir. Bu evrede çocukların dilsel okumadan *eleştirel okuma, izleme, dinleme becerisi* (10-12 yaş) ve *okuma kültürü kazandırılması* (12-14 yaş)” süreçlerinden oluşur. Bu basamaklara bütün olarak bakıldığında görsel okuma, dilsel okuma ve eleştirel okuma yetilerinin kazanımıyla okuma kültürü edinimine ulaşılmaktadır. Okuma kültürü edinmiş bireylerin varacağı nihai hedef ise evrensel okuryazarlık seviyesi olup bireyin kendi uzmanlık alanıyla ilgili bilgilere kısa sürede ulaşma ve güncel olaylarla sürekli bilgilenmesini sağlayan bir yetkinliktir. Okuma alışkanlığıyla gelişme, eleştirel okumayla yapılanmaya başlayan bu beceri yazılı araçların yanı sıra günümüz iletişim teknolojilerinden ve görsel iletişim teknolojilerinden de etkili bir biçimde yararlanmayı ve elde ettiği bilgiyi üretmeyi sağlayabilecek seviyeye gelmesini amaçlamaktadır. Evrensel okuryazarlık ise bilgi ve iletişim araçlarını kullanarak küresel iletişimi sağlayacak bir dille evrensel bilgiye ulaşarak bu bilgileri günlük hayatta kullanma ve bunlardan yeni bilgi ve tecrübeler elde etme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Şentürk, 2011). Evrensel okuryazar seviyesine gelerek bilgiyi deneyimlemiş ve bunu hayatında aktif olarak kullanabilen evrensel düşünce gücüne sahip okuma kültürü seviyesine varmış bireylerin yetiştirilmesi de okuma-anlama ve değerlendirme deneyimlerinin varlığını zorunlu kılmaktadır (Genç, 2017; Sever, 2008). Eğitim sistemimizin temel anlayışı olan yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde de asıl erişilmek istenen hedef bilgiye erişip bilgiyi üretebilen evrensel okuryazarlık düzeyine erişmiş bireyler yetiştirmektir. Okuma kültürü bu aşamalarla değerlendirilmekle birlikte aslında bireyin doğduğu andan başlayarak duyarlı ve bilinçli çabalarla edinilmesi geliştirilmesi gereken yaşamsal bir süreçtir. Okuma kültürü edinimiyle en temelde bireyin gizil güçlerini ortaya çıkaran estetik duyarlılıkla örülmüş bilgi kaynaklarıyla buluşmasını sağlayarak okumayı bir yaşam felsefesi ve yaşayış şekli olarak içselleştirmesini (Samur, 2016) ve beraberinde varlığı ve kendini okuyarak bilginin özüne erişmiş mutlu bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır.

Okuma kültürü bireysel bir etkinlikten çıkarak toplumun geneline yayılmış toplumsal bir kültüre dönüşmedikçe okuma sürecinin oluşturduğu dönüşümün etki sahası sınırlı kalmaktadır. Başlangıçta bireysel birikimlerden oluşan bu kültürel birikim toplumda da bir yaşayış şekline dönüşerek toplumsal anlamda bir okuma kültürü oluşturmaktadır (Sever, 2013; Yılmaz, 2009). Çağdaş toplum olmanın en önemli gereksinimlerinden biri de okuma kültürünün gelişmişliğinin yanı sıra bu kültürün o toplumda mevcut yeniliklerle her an dönüşüp yenilenmesidir (Samur, 2016). Bu yenilenmenin sağlanabilmesi ve okuma kültürünün gelişebilmesi için bireyin yaşamındaki ortamları okuma algısını olumlu şekilde destekleyecek biçimde yapılandırmak gerekmektedir (Türkel, Özdemir ve Akbulut, 2017). Bu deneyimlerin kazanılmasında doğduğu andan başlayarak okulöncesi, ilk ve ortaokul dönemlerinde devam eden okumayı zihinsel bir zevk hâline getirmiş kitap-okur ilişkisinin oluşturduğu okuma kültürünün etkisi çok önemlidir (Sever, 2008). Bu sebeple bu süreci eğitim basamakları açısından değerlendirdiğimizde erken çocukluktan başlayarak bireylerin nitelikli kitaplarla etkileşim ve iletişim kurması böylelikle okuma sevgisi, ilgisi ve

alışkanlığının kazanılmasıyla okuma kültürünün oluşturulmasına katkı sağlanmalıdır (Samur, 2016).

Bu dönemde okul-aile ve çevrenin oluşturduğu iklim bireyin okuma kültürüne etki eden dışsal faktörler arasında sayılmakta olup okuma kültürünün edinilmesinde aileye (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010; Fırat ve Coşkun, 2017; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008), öğretmenlere ve çevreye önemli sorumluluklar düşmektedir (Baki, 2017; Çakmak ve Yılmaz, 2009; İnan, 2005; Türkel, Özdemir ve Akbulut, 2017). Okuma alışkanlığı ve kültürü küçük yaşlarda edinilmekte olup bu süreçte rol model etkilidir (Fırat ve Coşkun, 2017; Maraşlı, 2005). Gerek okuma alışkanlığının gerekse okuma kültürünün edinilmesinde eğitim sürecinde anahtar öge bir başka söylemle en güçlü bir model öğretmendir (Yılmaz, 2007). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmada önemli bir yere sahip olduğu da çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Akagündüz, Top ve Alkan, 2011; Aksoy ve Öztürk, 2018; Arı ve Demir, 2013; Baki, 2017; Fırat ve Coşkun, 2017; Türkel, Özdemir ve Akbulut, 2017; Özkaya ve Çetin, 2014). Bu evrenin okul basamağında da ön plana çıkan anahtarlardan biri de öğretmenler olup bu sürecin en önemli paydaşları olarak Türkçe öğretmenlerine daha etkin görevler düşmesinin yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin de özel bir yeri vardır (Sever, 2007). Öğrencilere eğitimleri sürecinde okuma kültürünün kazandırılması Türkçe eğitiminin temel amaçlarından olup okuma kültürü ediniminin başat evresi olan ortaokul evresi bu süreçte daha da etkin bir dönemdir (Akyüz, 2013; Sever, 2007). Ayrıca Türkçe dersinde anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin ilkokuldan başlayarak amacına uygun olarak gelişimi amaçlanmaktadır. Anlama becerileri kapsamında değerlendirilen okuma ilkokul ve beraberinde ortaokul evrelerinde okuma alışkanlığı, ilgisi ve sevgisi kazandırılması amaçlanmaktadır. Bunun da ancak Türkçe öğretiminin bir bilgi dersi olarak algılanmasından çıkarılarak öğrencinin dilsel becerilerini duygu ve düşünce eğitimiyle düşsel ve düşünsel birikimini sürekli geliştirerek insana, yaşama ve doğaya özgü duyarlıklar kazanabileceği etkinliklerle destekleyen öğretmenlerle sağlanacaktır. Türkçe öğretmenin okuma kültürünün edindirilmesinde sahip olduğu bu özel ve önemli rolden dolayı Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları, okur olarak özellikleri ve okuma kültürü düzeyleri bu sürecin gelişimi açısından önem arz etmektedir (Fırat ve Coşkun, 2017). Ancak alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma kültürüne yönelik sınırlı sayıda araştırma yapıldığı ve bu alanda çalışmalara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalar okuma kültürüne ilişkin ölçme aracı geliştirme (Türkel, Özdemir ve Akbulut, 2017), Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürü (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006; Fırat ve Coşkun, 2017) ve okuma kültürünün geliştirilmesinde Türkçe ders kitaplarının resimleri (Karadağ, 2013), ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri (Sever, Samur İnce, Doğan, Çıldır ve Bulut (2013), bireye okuma kültürü edindirme izlencesi Samur (2014) adlı çalışmalardır. Bununla birlikte kuramsal düzlemde de çeşitli çalışmalar mevcuttur Samur, 2014; Samur, 2016; Samur, 2017; Samur, 2018; Sever, 2007; Yılmaz, 2007) Yılmaz, 2011). Buna karşın okuma kültürünün kazanılma evresi olarak tanımlanan ortaokul evresinde okuma kültürünün betimlenmesi, ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarına ilişkin alan yazında herhangi bir araştırmaya erişilmemiştir. Türkiye’de kitap okuma oranının düşük oluşu, okuma kültürü alt yapısının son

derece zayıf (Kakırkman Yıldız, 2015) olmasından hareketle okuma kültüründe etkin bir role sahip olan Türkçe öğretmeni adaylarına ilişkin yapılacak değerlendirmenin olumlu katkıları sağlayacağı düşünülmektedir. Böylelikle Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü kazandırabilecek yetkinliklere sahip olarak mezun olabilmeleri için çeşitli öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, haftalık okunan sayfa sayısı, yıl içerisinde okunan kitap sayısı çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları cinsiyete göre manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları sınıf düzeyine göre manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları anne eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları baba eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları yıl içerisinde okunan kitap sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının; cinsiyet, okumayı sevme, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, haftalık okunan sayfa sayısı, yıl içerisinde okunan kitap sayısı çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlandığı bu araştırma, betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu modelde iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin belirlenmesi amaçlanır (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubu; 2018-2019 akademik yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 223 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; 74'ü (%33.2) erkek, 149'u kadın (%66.7) olmakla birlikte; 58'i (%26.00) 1. sınıfta, 59'u (%26.05) 2. sınıfta, 58'i (26.00) 3. sınıfta, 48'i (%21.05) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerinin toplanması için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından gerekli izin alınmıştır. Ardından uygulama yapılacak güne ilişkin ders

programı incelenmiştir. Ölçek tüm sınıf düzeylerinde aynı günde uygulanmış ve bu süreç ortalama 15 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Türkel, Özdemir ve Akbulut (2017) tarafından geliştirilen Okuma Kültürü Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçme aracı; 25’i olumlu, 8’i olumsuz ifadeden oluşan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir. 30 maddelik bu ölçme aracı; bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, görsel okuma ve kitap seçimi olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplamının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90, ölçeğin dört alt boyutu için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .86, .86, .72, .78 olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle ölçeğin hem bütün olarak hem de alt boyutları açısından güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde cinsiyet ve okumayı sevme değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi; sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, haftalık okunana sayfa sayısı, yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Düzeyleri

Tablo 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma Kültürü Düzeyleri	n	\bar{X}	SS
Bireysel gelişim okuma ilişkisi	223	3.69	.61
Temel okuma becerisi	223	3.69	.66
Görsel okuma	223	3.14	.73
Kitap seçimi	223	3.55	.72
Ölçeğin toplamı	223	3.69	.54

Tablo 1’e göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin aldıkları puanlar büyükten küçüğe; ölçeğin toplamı, bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, kitap seçimi ve görsel okuma olarak sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının okuma kültürü tutumlarına ilişkin düzeylerine ait en yüksek ortalamanın ölçeğin toplamında en düşük ortalamanın ise görsel okuma boyutunda olduğu gözlenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalarının hepsi 3’ten büyüktür. Bu durumda öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürüne İlişkin Tutumları

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, okumayı sevme, anne-baba eğitim düzeyi, haftalık okunan sayfa sayısı, yıl içerisinde okunan kitap sayısı değişkenleri açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Cinsiyet Değişkeni Açısından Okuma Kültürüne İlişkin Tutumları

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testine ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürüne İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Okuma Kültürü	Cinsiyet	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		n	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p
Bireysel Gelişim Okuma	Erkek	74	42,98	7,26	,01	,89	-2,26	215	,02
	Kadın	143	45,27	6,98					
Temel Okuma Becerisi	Erkek	74	35,77	6,58	,01	,91	-1,99	215	,04
	Kadın	143	37,61	6,37					
Görsel Okuma	Erkek	74	12,36	2,81	2,7	,10	-,82	215	,41
	Kadın	143	12,71	2,98					
Kitap Seçimi	Erkek	74	13,46	2,87	,00	,98	-2,96	215	,00
	Kadın	143	14,66	2,79					
Toplam	Erkek	74	100,83	15,80	,06	,79	-2,70	215	,00
	Kadın	143	106,70	14,78					

Tablo 2’ye göre ölçeğin toplamı ile bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, kitap seçimi ve görsel okuma boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin toplamıyla [$t_{(215)}=-2.26$; $p<.05$], bireysel gelişim okuma ilişkisi [$t_{(215)}=-1.99$; $p<.05$], temel okuma becerisi [$t_{(215)}=-.82$; $p<.05$], kitap seçimi [$t_{(215)}=-2.96$; $p<.05$] boyutlarında istatistiksel açıdan manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Görsel okuma boyutunda [$t_{(215)}=-.82$; $p>.05$] ise cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir. Manidar farklılıklar incelendiğinde ölçeğin toplamında [$\bar{X}=106.70$], bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda [$\bar{X}=42.57$], temel okuma becerisi boyutunda [$\bar{X}=14.66$] ve kitap seçimi boyutunda [$\bar{X}=14.66$] kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Görsel okuma boyutunda ise kadın ve erkek öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları benzer özelliklere sahiptir.

Okumayı Sevme Değişkeni Açısından Okuma Kültürüne İlişkin Tutumları

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının okumayı sevme değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testine ilişkin sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürüne İlişkin Tutumlarının Okumayı Sevme Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Okuma Kültürü	Okumayı Sevme	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		n	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	Sevme	212	44,74	7,15	.24	.62	4.17	221	.00
	Sevmeme	11	35,55	6,18					
Temel Okuma Becerisi	Sevme	212	37,19	6,44	.22	.63	3.21	221	.00
	Sevmeme	11	30,91	7,5					
Görsel Okuma	Sevme	212	12,57	2,95	.02	.88	.53	221	.59
	Sevmeme	11	12,09	2,84					
Kitap Seçimi	Sevme	212	14,19	2,91	.38	.84	-.08	221	.93
	Sevmeme	11	14,27	3,06					
Toplam	Sevme	212	105,09	15,48	.37	.54	3.25	221	.00
	Sevmeme	11	89,45	16,53					

Tablo 3'e göre ölçeğin toplamı ile bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, boyutlarında varyansların homojenken kitap seçimi ve görsel okuma boyutlarında varyansların homojen olmadığı görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının okumayı sevme değişkeni açısından ölçeğin toplamıyla [$t_{(221)}=3.25$; $p<.05$], bireysel gelişim okuma ilişkisi [$t_{(221)}=4.17$; $p<.05$], temel okuma becerisi [$t_{(221)}=3.21$; $p<.05$], boyutlarında istatistiksel açıdan manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Kitap seçimi [$t_{(221)}=-.08$; $p>.05$] ile görsel okuma boyutunda [$t_{(221)}=3.25$; $p>.05$] ise okumayı sevme değişkeni açısından istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir. Manidar farklılıklar incelendiğinde ölçeğin toplamında [$\bar{X}=105.09$], bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda [$\bar{X}=44.74$], temel okuma becerisi boyutunda [$\bar{X}=37.19$] okumayı sevenlerin ortalamaları, okumayı sevmeyenlerin ortalamalarına göre daha yüksektir. Kitap seçimi ve görsel okuma boyutunda ise kadın ve erkek öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları benzer özelliklere sahiptir.

Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Okuma Kültürüne İlişkin Tutumları

Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin sınıf düzeyine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma Kültürü	Sınıf	n	\bar{X}	SS
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	1	58	42,53	6,33
	2	59	44,01	8,04
	3	58	45,26	6,91
	4	48	45,55	7,97
Temel Okuma Becerisi	1	58	35,14	6,68
	2	59	36,13	6,55
	3	58	37,86	6,09
	4	48	38,72	6,79
Görsel Okuma	1	58	11,17	2,54
	2	59	11,60	2,58
	3	58	13,91	2,70
	4	48	13,75	2,97
Kitap Seçimi	1	58	13,28	2,74
	2	59	13,95	2,80
	3	58	14,72	2,60

	4	48	14,98	3,32
	1	58	98,57	13,46
Toplam	2	59	102,30	15,35
	3	58	108,10	14,75
	4	48	109,18	18,08

Tablo 4'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarına ait puan ortalamalarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bu farklılıkların manidar düzeyde olup olmadığını incelemek amacıyla öncelikle ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin varyansların homojenliği varsayımı Levene testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin toplamıyla (Levene=.54, $p=.65>.05$), temel okuma becerisi boyutunda (Levene=.13, $p=.93>.05$), temel okuma becerisi boyutunda (Levene=.27, $p=.84>.05$), görsel okuma boyutunda (Levene=.54, $p=.65>.05$), kitap seçimi boyutunda (Levene=.82, $p=.48>.05$) varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ölçeğin toplamı ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürüne İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Okuma Kültürü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	Gruplar arası	314,24	3	104,74	1,95	,12	-
	Gruplar içi	11749,72	219	53,65			
	Toplam	12063,96	222				
Temel Okuma Becerisi	Gruplar arası	426,90	3	142,30	3,34	,02	3>1,4>1
	Gruplar içi	9330,89	219	42,60			4>2
	Toplam	9757,79	222				
Görsel Okuma	Gruplar arası	339,77	3	113,25	5,63	,00	3>1,3>2
	Gruplar içi	1586,63	219	7,24			4>1,4>2
	Toplam	1926,40	222				
Kitap Seçimi	Gruplar arası	98,31	3	32,77	4,01	,00	3>1,4>1
	Gruplar içi	1788,99	219	8,16			
	Toplam	1887,31	222				
Toplam	Gruplar arası	4121,95	3	1373,98	5,81	,00	3>1,3>2
	Gruplar içi	51791,86	219	236,49			4>1,4>2
	Toplam	55913,81	222				

Tablo 5'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre ölçeğin toplamıyla [$F_{(219)}=5.81$; $p<.05$] temel okuma becerisi [$F_{(219)}=3.34$; $p<.05$], görsel okuma [$F_{(219)}=5.63$; $p<.05$] ve kitap seçimi [$F_{(219)}=4.01$; $p<.05$] boyutunda manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna karşın bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda [$F_{(219)}=.12$; $p>.05$] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Manidar farklılıklar incelendiğinde; ölçeğin toplamında 3. sınıftakilerin ortalamaları [$\bar{X}=108.10$], 1. sınıf [$\bar{X}=102.30$] ve 2. [$\bar{X}=98.57$] sınıftakilerin ortalamalarından daha yüksektir. 4. sınıftakilerin ortalamaları da [$\bar{X}=109.18$] 1. sınıf [$\bar{X}=102.30$] ve 2. [$\bar{X}=98.57$] sınıftakilerin ortalamalarından daha yüksektir. Temel okuma becerisi boyutunda

3. sınıftakilerin ortalamaları $[\bar{X}=37.86]$, 1. sınıftakilerin ortalamalarından $[\bar{X}=35.14]$ daha yüksektir. 4. sınıftakilerin ortalamaları $[\bar{X}=38.71]$, da 1. sınıftakilerin $[\bar{X}=35.14]$ ve 2. sınıftakilerin $[\bar{X}=36.13]$, ortalamalarından daha yüksektir. Görsel okuma becerisi boyutunda ise 3. sınıftakilerin ortalamaları $[\bar{X}=13.91]$, 1. sınıf $[\bar{X}=13.17]$ ve 2. $[\bar{X}=11.60]$ sınıftakilerin ortalamalarından daha yüksektir. 4. sınıftakilerin ortalamaları da $[\bar{X}=13.75]$ 1. sınıf $[\bar{X}=13.17]$ ve 2. $[\bar{X}=11.60]$ sınıftakilerin ortalamalarından daha yüksektir. Kitap seçimi boyutunda 3. sınıftakilerin ortalamaları $[\bar{X}=14.72]$ ve 4. sınıftakilerin ortalamaları $[\bar{X}=14.98]$, 1. sınıftakilere $[\bar{X}=13.28]$ göre daha yüksektir. Bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda ise öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları benzerdir.

Anne Eğitimi Değişkeni Açısından Okuma Kültürüne İlişkin Tutumları

Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin anne eğitim düzeyine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma Kültürü	Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	SS
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	İlk (1)	160	44,36	6,44
	Orta (2)	40	46,01	8,82
	Lise (3)	19	42,48	7,57
	Üniv. (4)	4	32,61	14,80
Temel Okuma Becerisi	İlk (1)	160	37,10	6,41
	Orta (2)	40	37,57	6,64
	Lise (3)	19	35,42	6,01
	Üniv. (4)	4	28,00	12,35
Görsel Okuma	İlk (1)	160	12,38	2,77
	Orta (2)	40	13,15	3,60
	Lise (3)	19	13,28	2,15
	Üniv. (4)	4	9,75	4,03
Kitap Seçimi	İlk (1)	160	14,26	2,65
	Orta (2)	40	14,40	3,31
	Lise (3)	19	13,95	3,50
	Üniv. (4)	4	10,75	4,57
Toplam	İlk (1)	160	104,51	14,20
	Orta (2)	40	107,33	18,14
	Lise (3)	19	101,60	15,86
	Üniv. (4)	4	79,36	33,95

Tablo 6'ya göre okuma kültürü tutumlarına ilişkin puan ortalamalarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bu farklılıkların manidar düzeyde olup olmadığını incelemek amacıyla öncelikle ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin varyansların homojenliği varsayımı Levene testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda bireysel gelişim okuma ilişkisi (Levene=4.19, $p=.00<.05$), görsel okuma (Levene=3.72, $p=.01<.05$) ve ölçeğin toplamında (Levene=3.99, $p=.00<.05$) varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Temel okuma becerisi (Levene=1.34, $p=.26>.05$) ve kitap seçimi (Levene=2.52, $p=.06>.05$) ise varyanslar homojendir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ölçeğin toplamı ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürüne İlişkin Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Okuma Kültürü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Temel Okuma Becerisi	Gruplar arası	382,67	3	242,16	2.98	.03	1>4,2>4,3>4
	Gruplar içi	9375,12	219	51,76			
	Toplam	9757,79	222				
Kitap Seçimi	Gruplar arası	51,04	3	17,01	2.02	.11	-
	Gruplar içi	1836,27	219	8,38			
	Toplam	1887,31	222				
Kruskal Wallis Testi							
	Anne Eğitim	n	Sıra Ortalaması	X ²	SD	p	Fark
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	İlk (1)	160	112,63	5,60	3	.13	-
	Orta (2)	40	121,81				
	Lise (3)	19	99,58				
	Üniv. (4)	4	47,88				
Görsel Okuma	İlk (1)	160	108,60	4,67	3	.19	-
	Orta (2)	40	120,48				
	Lise (3)	19	131,68				
	Üniv. (4)	4	69,75				
Toplam	İlk (1)	160	112,65	6,34	3	.09	-
	Orta (2)	40	121,95				
	Lise (3)	19	100,39				
	Üniv. (4)	4	41,63				

Tablo 7'ye göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü tutumları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre temel okuma becerisi boyutunda [$F_{(219)}=2.98$; $p<.05$] manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Manidar farklılıklar incelendiğinde üniversite mezunu düzeyindeki annelerin ortalamaları [$\bar{X}=28.00$], ilkokul düzeyi [$\bar{X}=37.10$], ortaokul düzeyi [$\bar{X}=37.57$] ve lise düzeyinden [$\bar{X}=35.42$] düşüktür. Ölçeğin toplamıyla [$X^2_{(3)}=6.34$; $p>.05$] kitap seçimi [$F_{(219)}=2.02$; $p<.05$], bireysel gelişim okuma ilişkisi [$X^2_{(3)}=5.60$; $p>.05$] ve görsel okuma [$X^2_{(3)}=4.67$; $p>.05$] boyutunda öğretmen adaylarının okuma kültürü tutumları, anne eğitim düzeyi değişkenine benzer özelliklere sahiptir.

Baba Eğitimi Değişkeni Açısından Okuma Kültürüne İlişkin Tutumlarının

Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin baba eğitim düzeyine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma Kültürü	Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	SS
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	İlk (1)	92	44,17	6,04
	Orta(2)	63	45,83	8,77
	Lise (3)	42	43,64	6,33
	Üniv.(4)	26	41,95	8,96
Temel Okuma Becerisi	İlk (1)	92	36,81	5,87
	Orta(2)	63	37,95	7,94
	Lise (3)	42	36,81	5,11
	Üniv.(4)	26	34,65	7,56
Görsel Okuma	İlk (1)	92	12,07	2,66

	Orta(2)	63	12,82	3,51
	Lise (3)	42	13,23	2,60
	Üniv.(4)	26	12,52	2,76
Kitap Seçimi	İlk (1)	92	14,40	2,58
	Orta(2)	63	14,59	3,03
	Lise (3)	42	13,88	3,15
	Üniv.(4)	26	13,04	3,16
Toplam	İlk (1)	92	103,88	12,97
	Orta(2)	63	107,53	18,92
	Lise (3)	42	103,90	13,45
	Üniv.(4)	26	98,73	19,48

Tablo 8'e göre okuma kültürüne ilişkin tutumlarına ait puan ortalamalarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bu farklılıkların manidar düzeyde olup olmadığını incelemek amacıyla öncelikle ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin varyansların homojenliği varsayımı Levene testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin toplamıyla (Levene=2.15, $p=.09>.05$) bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutu (Levene=1.91, $p=.12>.05$) ve kitap seçimi boyutunda (Levene=.99, $p=.39>.05$) varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Temel okuma becerisi (Levene=2.70, $p=.04<.05$) ve görsel okuma (Levene=4.67, $p=.00<.05$) ise varyanslar homojen değildir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ölçeğin toplamı ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürüne İlişkin Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testine İlişkin Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Okuma Kültürü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	Gruplar arası	310,80	3	103,60	1,93	,12	-
	Gruplar içi	11753,16	219	53,66			
	Toplam	12063,96	222				
Kitap Seçimi	Gruplar arası	52,56	3	17,52	2,09	.10	-
	Gruplar içi	1834,75	219	8,37			
	Toplam	1887,31	222				
Toplam	Gruplar arası	1486,79	3	495,598	1,99	.11	-
	Gruplar içi	54427,02	219	248,525			
	Toplam	55913,81	222				
Kruskal Wallis Testi							
	Baba Eğitim	n	Sıra Ortalaması	X ²	SD	p	Fark
Temel Okuma Becerisi	İlk (1)	92	99,77	6,78	3	.79	-
	Orta (2)	63	116,71				
	Lise (3)	42	129,07				
	Üniv. (4)	26	116,31				
Görsel Okuma	İlk (1)	92	109,05	6,46	3	.09	-
	Orta (2)	63	127,16				

Lise (3)	42	108,49
Üniv. (4)	26	91,38

Tablo 9'a göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre ölçeğin toplamıyla [$F_{(219)}=1.99$; $p>.05$], bireysel gelişim okuma ilişkisi [$F_{(219)}=.12$; $p>.05$], kitap seçimi [$F_{(219)}=2.09$; $p>.05$], temel okuma becerisi [$X^2_{(3)}=.79$; $p>.05$] ve görsel okuma [$X^2_{(3)}=.09$; $p>.05$] boyutunda manidar düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları baba eğitim düzeyi açısından ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında benzer özelliklere sahiptir.

Haftalık Okunan Sayfa Sayısı Açısından Okuma Kültürüne İlişkin Tutumları

Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin ilişkin haftalık okunan sayfa sayısı açısından betimsel istatistik sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Haftalık Okunan Sayfa Sayısına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma Kültürü	Haftalık Okunan Sayfa Sayısı	n	\bar{X}	SS
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	0-25 (1)	30	40,87	5,637
	26-50(2)	45	41,76	7,884
	51-100 (3)	54	44,67	6,600
	100 üzeri (4)	91	46,35	7,456
	Hiç (5)	3	46,67	4,726
Temel Okuma Becerisi	0-25 (1)	30	35,77	6,642
	26-50(2)	45	33,93	6,796
	51-100 (3)	54	38,04	5,387
	100 üzeri (4)	91	37,86	6,864
	Hiç (5)	3	41,67	2,309
Görsel Okuma	0-25 (1)	30	13,30	2,136
	26-50(2)	45	12,67	2,813
	51-100 (3)	54	12,48	3,009
	100 üzeri (4)	91	12,23	3,178
	Hiç (5)	3	14,33	3,215
Kitap Seçimi	0-25 (1)	30	14,33	2,171
	26-50(2)	45	14,27	2,965
	51-100 (3)	54	14,17	3,045
	100 üzeri (4)	91	14,09	3,054
	Hiç (5)	3	15,67	3,512
Toplam	0-25 (1)	30	100,93	13,529
	26-50(2)	45	99,19	17,327
	51-100 (3)	54	105,68	14,002
	100 üzeri (4)	91	106,84	16,405
	Hiç (5)	3	114,00	12,124

Tablo 10'a göre okuma kültürüne ilişkin tutumlarına ait puan ortalamalarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında haftalık okunan sayfa sayısı değişkenine göre farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bu farklılıkların manidar düzeyde olup olmadığını incelemek amacıyla öncelikle ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin varyansların homojenliği varsayımı Levene testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin toplamıyla (Levene=.32, $p=.86>.05$) bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutu (Levene=.77, $p=.54>.05$), temel okuma becerisi boyutu (Levene=.83, $p=.50>.05$), görsel okuma boyutu (Levene=1.51, $p=.19>.05$) ve kitap seçimi boyutunda (Levene=.81, $p=.51>.05$) varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ölçeğin toplamı ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürüne İlişkin Tutumlarının Haftalık Okunan Sayfa Sayısı Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Okuma Kültürü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	Gruplar arası	1049,74	4	262,43	5,19	,00	3>1,4>1
	Gruplar içi	11014,21	218	50,52			
	Toplam	12063,96	22				
Temel Okuma Becerisi	Gruplar arası	657,57	4	164,39	3,93	,00	3>2,4>2
	Gruplar içi	9100,22	218	41,74			
	Toplam	9757,79	22				
Görsel Okuma	Gruplar arası	36,79	4	9,19	1,06	,37	-
	Gruplar içi	1889,60	218	8,66			
	Toplam	1926,40	22				
Kitap Seçimi	Gruplar arası	8,38	4	2,09	,24	,91	-
	Gruplar içi	1878,93	218	8,61			
	Toplam	1887,31	22				
Toplam	Gruplar arası	2491,23	4	622,80	2,54	,04	3>2,4>2
	Gruplar içi	53422,58	218	245,05			
	Toplam	55913,81	22				

Tablo 11’e göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından ölçeğin toplamı [$F_{(218)}=2.54$; $p<.05$], bireysel gelişim okuma ilişkisi [$F_{(218)}=5.19$; $p<.01$] ve temel okuma becerisi [$F_{(218)}=3.93$; $p<.01$] boyutunda manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Görsel okuma becerisi [$F_{(218)}=1.06$; $p>.05$] ve kitap seçimi [$F_{(218)}=.24$; $p>.05$] boyutunda manidar farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Manidar farklılıklar incelendiğinde ölçeğin toplamında 51-100 sayfa okuyanların [$\bar{X}=105.68$] ve 100 sayfa üzerinde okuyanların [$\bar{X}=106.84$] ortalamaları, 0-25 sayfa okuyanların ortalamalarından [$\bar{X}=100.93$] yüksektir. Temel okuma becerisi boyutunda da benzer şekilde 51-100 sayfa okuyanların [$\bar{X}=38.04$] ve 100 sayfa üzerinde okuyanların [$\bar{X}=37.86$] ortalamaları, 0-25 sayfa okuyanların ortalamalarından [$\bar{X}=35.77$] yüksektir. Bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda ise 51-100 sayfa okuyanların ortalamaları [$\bar{X}=44.67$] ve 100 sayfa üzerinde okuyanların ortalamaları [$\bar{X}=46.35$], 0-25 sayfa okuyanların ortalamalarından [$\bar{X}=40.87$] ve 26-50 sayfa okuyanların ortalamalarından [$\bar{X}=41.76$] yüksektir. Görsel okuma ve kitap seçimi boyutunda ise öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından benzer özelliklere sahiptir.

Yıllık Okunan Kitap Sayısı Açısından Okuma Kültürüne İlişkin Tutumları

Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin ilişkin yıllık okunan kitap sayısı açısından betimsel istatistik sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Yıllık Okunan Kitap Sayısına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma Kültürü	Yıllık Okunan Kitap Sayısı	n	\bar{X}	SS
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	1-5 kitap (1)	3	35,06	,10
	5-10 kitap (2)	43	41,42	7,62
	10-20 kitap (3)	69	43,72	5,97
	20 ve üstü kitap (4)	108	46,04	7,63
Temel Okuma Becerisi	1-5 kitap (1)	3	28,67	8,38
	5-10 kitap (2)	43	34,98	7,05
	10-20 kitap (3)	69	36,24	5,76
	20 ve üstü kitap (4)	108	38,27	6,60
Görsel Okuma	1-5 kitap (1)	3	10,67	3,21
	5-10 kitap (2)	43	13,15	2,70
	10-20 kitap (3)	69	12,46	2,73
	20 ve üstü kitap (4)	108	12,42	3,15
Kitap Seçimi	1-5 kitap (1)	3	11,67	1,52
	5-10 kitap (2)	43	14,33	2,72
	10-20 kitap (3)	69	13,91	2,63
	20 ve üstü kitap (4)	108	14,40	3,16
Toplam	1-5 kitap (1)	3	82,06	10,61
	5-10 kitap (2)	43	100,39	16,51
	10-20 kitap (3)	69	102,79	13,01
	20 ve üstü kitap (4)	108	107,48	16,55

Tablo 12'ye göre okuma kültürüne ilişkin tutumlarına ait puan ortalamalarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bu farklılıkların manidar düzeyde olup olmadığını incelemek amacıyla öncelikle ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin varyansların homojenliği varsayımı Levene testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin toplamıyla (Levene=1.24, $p=.29>.05$) bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda (Levene=2.41, $p=.06>.05$) ve temel okuma becerisi boyutunda (Levene=1.05, $p=.37>.05$), görsel okuma boyutunda (Levene=.53, $p=.66>.05$) ve kitap seçimi boyutunda (Levene=1.63, $p=.18>.05$) varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ölçeğin toplamı ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Haftalık Okunan Sayfa Sayısı Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans ve Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Okuma Kültürü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	Gruplar arası	964,29	3	321,43	6,34	.00	2>1
	Gruplar içi	11099,66	219	50,68			4>2,4>3
	Toplam	12063,96	222				
Temel Okuma Becerisi	Gruplar arası	594,25	3	198,08	4,73	.00	4>1,4>2,
	Gruplar içi	9163,54	219	41,84			4>3, 3>1
	Toplam	9757,79	222				
	Gruplar arası	28,35	3	9,45			

Görsel Okuma	Gruplar içi	1898,05	219	8,66	1,09	.35	-
	Toplam	1926,40	222				
Kitap Seçimi	Gruplar arası	29,85	3	9,95			
	Gruplar içi	1857,46	219	8,48	1,17	,32	-
	Toplam	1887,31	222				
Toplam	Gruplar arası	3387,24	3	1129,08			2>1,3>1,
	Gruplar içi	52526,57	219	239,84	4,70	.00	4>1,4>2,
	Toplam	55913,81	222				4>3

Tablo 13'e göre öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından ölçeğin toplamıyla [$F_{(219)}=4.70$; $p<.01$], bireysel gelişim okuma ilişkisi [$F_{(219)}=6.34$; $p<.01$] ve temel okuma becerisi [$F_{(219)}=4.73$; $p<.01$] boyutunda manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Görsel okuma [$F_{(219)}=1.09$; $p>.05$] ve kitap seçimi [$F_{(219)}=1.17$; $p>.05$] boyutunda manidar farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Manidar farklılıklar incelendiğinde bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda yıl içerisinde 20 ve üstü kitap okuyanların ortalamaları [$\bar{X}=46.04$], 5-10 kitap okuyanların ortalamaları [$\bar{X}=41.42$] ve 10-20 kitap okuyanların [$\bar{X}=43.72$] ortalamalarından yüksektir. Bununla birlikte 5-10 kitap okuyanların ortalamaları [$\bar{X}=41.42$], 1-5 kitap okuyanların ortalamalarından [$\bar{X}=35.06$] yüksektir. Temel okuma becerisi boyutunda 20 ve üstü kitap okuyanların ortalamaları [$\bar{X}=38.27$], 1-5 kitap okuyanların [$\bar{X}=28.67$], 5-10 kitap okuyanların ortalamaları [$\bar{X}=34.98$] ve 10-20 kitap okuyanların [$\bar{X}=36.24$] ortalamalarından yüksektir. Bu boyutta ayrıca 10-20 kitap okuyanların [$\bar{X}=36.24$] ortalamaları da 1-5 kitap okuyanların ortalamalarından [$\bar{X}=35.06$] yüksektir. Ölçeğin toplamında ise 20 ve üstü kitap okuyanların ortalamaları [$\bar{X}=107.48$], 1-5 kitap okuyanların [$\bar{X}=82.06$], 5-10 kitap okuyanların ortalamaları [$\bar{X}=100.39$] ve 10-20 kitap okuyanların [$\bar{X}=102.79$] ortalamalarından yüksektir. Ayrıca ölçeğin toplamında 1-5 kitap okuyanların ortalamaları [$\bar{X}=82.06$], 5-10 kitap okuyanların [$\bar{X}=100.39$] ve 10-20 kitap okuyanların [$\bar{X}=102.79$] ortalamalarından düşüktür.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü tutumları ortalamasının üzerindedir. Amerikan Kütüphane Derneği'nin okuma alışkanlığı düzeyini belirlemede önerdiği ölçüt, alan yazında en yaygın olarak kabul gören ölçüttür. Bu ölçüte göre yılda 1-5 arasında kitap okuyanlar, “az okuyan okuyucu”, 6-20 arası okuyanlar “orta düzeyde okuyan okuyucu”, 21 ve üstü kitap okuyanlar “çok okuyan okuyucu” olarak tanımlanmaktadır (Kurt ve Ungan, 2015). Araştırmanın sonuçları bu ölçüt açısından da değerlendirildiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının “orta düzeyde okuyan okuyucu” grubuna girdiği söylenebilir. Benzer şekilde Fırat ve Coşkun (2017) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada yılda ortalama 11-20 kitap okudukları ve “orta düzeyde okuyan okuyucu” grubunda tanımlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız, Ceran ve Sevmez (2015) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının yılda ortalama 6-10 arası kitap okuduğu, Geçgel ve Burgul (2009)'un araştırmasında öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının yılda 12 kitap okuduğu, Arı ve Demir (2013) de öğretmen adaylarının %80'inin yılda 1-12 kitap okuduğu, Susar, Fenli ve Kasap (2014)'ın sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmada ise

80'inin yılda 1-5 arasında okuduğu tespit edilmiştir. Alan yazıda öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının zayıf olduğunu ortaya koyan çalışmalarda mevcuttur (Akyüz, E. (2013). Özkaya ve Çetin, 2014; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Balcı, 2013; Yılmaz, 2007). Odabaş ve diğerlerinin (2008) çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin yarısının yılda en fazla 5 kitap okuduğunu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Şahiner (2005)'in araştırmasında öğretmenlerin 2-3 ayda bir kitap okuduklarına ilişkin sonuçlarla karşılaştırıldığında ise lisans eğitimi sonrasında okuma oranında azalma olduğu ve üniversite eğitimi sürecinde okumanın meslek hayatına göre okumanın daha aktif olduğu söylenebilir. Nitekim Yılmaz'ın (2011) araştırmasında en çok okuyan yaş grubu olarak 15-24 yaş aralığı tespit edilmiştir. Sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının orta düzeyde okuyucu olduğunu gösteren çalışmaların yanı sıra zayıf düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduklarını da ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Bu durumda öğretmen adaylarının yerleşik bir okuma kültürüne sahip olmadıkları söylenebilir (Kakırkman Yıldız, 2015). Benzer şekilde Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003) Türkiye'de kitap ve okuma kültürü altyapısının son derece zayıf olduğu ve okuma sorununun temel nedeni ise bu kültürden yoksun oluş olarak değerlendirmektedir. Yılmaz'a göre (2006) de öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu okuma kültüründen yoksundur. Sever ve diğerlerinin (2013) "araştırmasında okuma kültürü "temel okuma becerisi", "okuma alışkanlığı", "eleştirel okuma" ve "okuma kültürü" olarak belirtilmiş olup bu sürecin bir sonraki aşamasında evrensel okuryazarlık aşaması gelmektedir. Başka bir söylemle okuma kültürünün edinilmesi ardışık, bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasını kapsayan karmaşık bir süreçtir. Bu durumu kuramsal açıdan değerlendirildiğinde de öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı kazanma aşamasında orta düzeyde bir okuyucu profili ortaya konulduğu söylenebilir. Ayrıca bu araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarına ilişkin en yüksek ortalamanın bireysel gelişim okuma ilişkisi en düşük ortalamanın ise görsel okuma düzeyine ilişkin boyutta olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının bireysel gelişim boyutu açısından okuma kültürü düzeylerinin yüksek olması okumanın bireysel gelişimdeki etkisini benimsedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Buna karşın okuma kültürü düzeylerinin görsel okuma boyutu açısından en alt düzeyde olması da okuma kültürünün oluşumun ilk aşaması olan temel okuma becerilerinin kazanım evresindeki yeterliliklerden olan görsel okuma/görsel ve dilsel uyarılarla iletişim kurma yetilerinin gelişiminin tam olarak sağlanamamış olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu durumda okuma kültürünün aşamalı gelişim olduğu temel okuma becerilerinin gelişiminin sağlanması adına görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir. Nitekim bu beceri Türkçe öğretiminin de temel becerileri arasında yer almakla birlikte 21. yüzyıl yeterlilikleri açısından da önemli bir beceri olup metinlerdeki görsellerin sanatsal nitelikleri okuma-anlama sürecine etki etmekle birlikte metnin içeriğine odaklanmayı ve anlama erişimi kolaylaştırmaktadır (Karadağ, 2013).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının ölçeğin toplamıyla, bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, kitap seçimi boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları lehine manidar farklılık göstermektedir. Görsel okuma boyutunda ise kadın ve erkek öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları benzer özelliklere sahiptir. Bu

bulgular alan yazında kadın öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve okuma tutumlarının daha yüksek olduğuna ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir (Baki, 2018; Bozpolat, 2010; İlgar, İlgar ve Topaç, 2015; Özkaya ve Çetin, 2014). Bu sonuçlardan hareketle erkek öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının artırılması gerektiği ve bu sonucun sebepleri özellikle nitel araştırmalarla derinlemesine incelenmelidir. Ayrıca öğretmen adaylarının görsel okuma boyutundaki okuma kültürü tutumlarının benzer oluşu bu boyutu etkileyen başka değişkenler olduğunu göstermektedir. Araştırmada okuma kültürü düzeyleri içerisinde en düşük ortalamaya da sahip olan boyut olmasına ilişkin sonuçla bütün olarak düşünüldüğünde öğretmen adaylarının görsel okuma boyutuna özellikle gerekli yeterliliklerin geliştirilmesine ilişkin çalışmalarla desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının okumayı sevme değişkeni açısından ölçeğin toplamıyla, bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi boyutlarında okumayı sevenler lehine manidar farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Baki'nin (2017) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının %98.30'unun okumayı sevdiği ve %88.13'ünün okumayı gerekli gördüğü tespit edilmiş olup Türkçe öğretmeni adayları okumayı, bakış açılarını genişlettiği ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığı için sevdiklerini belirtmişlerdir. Bu benzer sonuçlar okumanın bireysel gelişimdeki önemine ilişkin ortak düşünüş şeklini ortaya koymaktadır. Kitap seçimi ve görsel okuma boyutunda ise okuma kültürüne ilişkin tutumları okumayı sevme değişkeni açısından benzer özelliklere sahiptir. Bu bulgulardan hareketle okumayı sevme durumunun okuma kültürünü etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir. Ayrıca okuma kültürünün ilerletilebilmesi için bireysel gelişim okuma ilişkisinin kurulmasında ve temel okuma becerisinin kazanılmasında da okumayı sevme etkili bir değişkendir. Ayrıca okuma eyleminin özümsemesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için okumayı sevme önemli bir faktördür (Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013). Alan yazında yapılan araştırmalarda da kitap okuma sevilen ve serbest zamanları değerlendirmek için önemli bir aktivite olarak görülmektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Bozpolat, 2010; Fırat ve Coşkun, 2017). Alan yazındaki araştırmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak okumanın sevildiği yönünde olmakla birlikte bu sonuçlar çelişkilidir. Çünkü insan sevdiği şeyleri sürdürülebilir şekilde yapma eğilimindedir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının kitap okumanın gerekli olduğuna inandıkları ve bu inançlarını sevdikleri ancak eyleme dönüştürme noktasında sorunlar olduğu söylenebilir. Bu görüşü de araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç desteklemektedir. Nitekim Türkçe öğretmeni adaylarının kitap seçimi ve görsel okuma boyutunda okumayı sevme değişkeni açısından benzer özellikler sahip olmaları okumayı sevme dışında seçimlerini etkileyen başka değişkenler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple kitap seçiminde etkili olan faktörlerin incelenmesinin okuma kültürünün gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca okumayı sevmenin okuma kültüründe etkili bir değişken olduğundan hareketle okuma kültürünün gelişimine ilişkin yapılacak çalışmalarda okumayı sevdirici etkinliklerin ön plana çıkarılmasının da etkili olacağı söylenebilir. Nitekim okuma sevgi ve alışkanlığının kazandırılmasında Türkçe dersleri ve Türkçe öğretmenlerinin sahip olduğu konum oldukça etkili bir güce sahiptir. Bu sebeple öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeylerinin gelişimi öğrencilerinin de gelişimi açısından oldukça etkili bir faktördür (Fırat ve Coşkun, 2017). Okumayı sevmenin okuma kültürüne ilişkin tutumlarının

arttırılmasında etkili bir değişken olmasından hareketle nitel metodolojiyle yapılacak derinlemesine araştırmalarla okumayı sevmeyi etkileyen değişkenler incelenerek okumayı sevdirecek çalışmalar arttırılabilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre ölçeğin toplamıyla temel okuma becerisi, görsel okuma ve kitap seçimi boyutunda manidar düzeyde farklılık gösterdiği; bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda ise benzer özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları 3. ve 4. sınıfta 1. ve 2. sınıfa nazaran daha yüksek seviyededir. Bu durumdan hareketle öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde okuma kültürlerinin sınıf seviyesine bağlı olarak gelişim gösterdiği söylenebilir. Elbette ki bu gelişimi etkileyen birçok değişken olmakla birlikte 3. sınıfta alınan Okuma Eğitimi dersinin de etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Temel okuma becerisi boyutunda da 3. sınıftakilerin 1. sınıftakilerden yüksek oluşu ve 4. sınıftakilerinde de 1. ve 2. sınıftakilerden yüksek oluşu bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Ancak bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda sınıf seviyesinin artışına bağlı olarak okuma kültürünün benzer oluşuna ilişkin bulgudan hareketle bireysel gelişimi destekleyecek çalışmaların ön plana çıkarılması gerektiği söylenebilir. Çünkü en nihayetinde okuma bireysel bir etkinlik olup okuma kültürünün varacağı en nihai hedef evrensel okuryazarlık boyutudur. Bu boyutta birey okuduklarından hareketle evrensel bilgiye ulaşarak bu bilgileri yeniden yaratacak ve günlük hayatta kullanabilecek seviyeye erişebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu durum da bireysel gelişimin bizzat kendisi olup özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda kademeli olarak bu gelişimi dikkate alacak nitelikte eserlerin tanıtılması ve öğretmen adaylarına yapılacak çalışmalarla bireysel gelişim beslenmelidir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü tutumları, baba eğitim düzeyi açısından benzer özelliklere sahipken anne eğitim düzeyi değişkenine göre temel okuma becerisi boyutunda manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle temel okuma becerilerinin kazanılmasında annelerin etkili oluşu annenin temel okuma becerilerindeki rolünü göstermesi açısından dikkate değerdir. Ancak bu araştırmada dikkat çeken nokta ise üniversite düzeyinde eğitim görmüş olan annelerin ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki annelere göre etkisinin manidar düzeyde düşük olmasıdır. Oysaki anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe okuma eğiliminin arttığı [Odabaş, Odabaş ve Polat, (2008)] bu durumun ise beklenenin aksine olduğu söylenebilir. Bu durumun sebepleri arasında üniversite mezunu annelerin çalışma hayatına atılmaları da çocuklarına yeterince zaman ayıramaması şeklinde de düşünülebileceği gibi yine de bu durum incelenmesi gereken bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Okuma kültüründe temel okuma becerilerinde annenin bu rolü etkiliyken kitap seçimi, bireysel gelişimle okuma ilişkisi ve görsel okuma boyutlarında ve okuma kültürlerinde ailenin etkili bir değişken olmadığı görülmüştür. Bu bulgular ailenin çocuğun okuma kültürü üzerinde işlevsel bir rol üstlenemediğini göstermektedir. Oysaki okuma kültürü bireyin doğduğu andan itibaren başlayan erken çocuklukta da duyarlı ve bilinçli çabalarla desteklenerek her kademedede beslenen bir birikimdir ki bu temelin atıldığı yer ailedir. Alan yazında ailenin etkili olduğunu gösteren araştırma sonuçlarına rastlanmakla birlikte (Arı ve Demir, 2013; Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010) ailenin manidar bir değişken olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Baki, 2018; Batur, Gülveren ve Bek, 2010).

Ayrıca ailelerin çocuklarının kitap okumalarına karşı tepkisiz olduklarını (%65.1) gösteren çalışmalarda (Fırat ve Coşkun, 2017; Yılmaz, 2011) bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Bu sonuçlardan hareketle okuma kültürünün ana oluşum yeri olan ailenin bu konuda işlevini yerine getiremediğini ve okuma kültürü oluşumunun ilk aşamalarını destekleme işlevlerini yerine getiremedikleri söylenebilir. Bu sebeple ailelerin bu konuda bilinçlenmesi için aile içi seminerler düzenlenmeli ve okullarla ortaklaşa çalışmalar yapılması gerektiği görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından ölçeğin toplamı, bireysel gelişim okuma ilişkisi ve temel okuma becerisi boyutunda manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin toplamı açısından sonuçlar değerlendirildiğinde haftalık 51-100 ile 100 ve üzeri okuyanların okuma kültürlerinin oluşumunda sayfa sayısının etkili olduğu ve ancak bu sayıya ulaşıldığında temel okuma becerileri ve bireysel gelişim okuma ilişkisinin kurulduğu söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle sayfa sayısının okumaya ilişkin temel okuma becerileri ve bireysel gelişimde etkili olmasına karşın görsel okuma ve kitap seçimi boyutunda etkin olmayışından hareketle bu boyutlarda kitaplara ilişkin niteliğin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu sonuç da öğretmen adaylarının okuma kültürlerinin oluşumunda kitap seçiminde, kitabın edebi ve estetik nitelikleri ön plana çıkarılması gerektiği ve seçkin, nitelikli eserlerle tanıştırılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca bu benzerliğin çözülmesi için öğretmen adaylarının okunulanan niteliklerine ilişkin farkındalıklarının bilinmesine ilişkin çalışmalar yapılarak okuma eğilimi gösterdiği eserlerin belirlenmesi ve bunların daha ön plana çıkarılmasının da okuma kültürünün gelişimine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından ise ölçeğin toplamıyla bireysel gelişim okuma ilişkisi ve temel okuma becerisi boyutunda manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yıllık okunan kitap sayısının ise ancak 20 ve üzerinde olduğunda istenilen okuma kültürü düzeyine ulaşmada, bireysel gelişim okuma ilişkisine dair bağın kurulmasında ve temel okuma becerilerinin gelişiminde etkili bir faktör olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okuma kültürü ve belirtilen alt boyutlarda kitap sayısının artışının etkili olduğu ancak görsel okuma ve kitap seçiminde başka değişkenlerin devreye girdiği söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle yıl içerisinde okunulan kitap sayısı ve haftalık okunulan sayfa sayısının artışının okuma kültürünün oluşmasında etkili değişkenler olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu iki değişkenin okuma kültürünün temel düzeyini karşıladıkları ve okunulan sayfa sayısının bu süreçte yeterli olmadığı söylenebilir. Çünkü okuma kültürü gelişmiş bireylerin estetik okur seviyesine çıkmış ve okuduğu her şeyi eşsiz güzellikteki bir algıyla anlamlandırabilmeleri gerekmektedir. Bunun içinde kendi kültürünü inşa etmiş bir birey kendi okuyacağı eserleri seçebilmeye yetkin ve o alandaki zirve eserleri bilecek ya da araştırıp bulabilecek nitelikte olması gerekmektedir. Nitekim Yılmaz (2009) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin büyük bir bölümü kültür artırma ve edebî zevk elde etmek için edebî kitaplara yönelmektedir. Bu sonuçta okuma kültürünün gelişiminde okunulan eserlerin sayısının değil nitelikli eserlerin ön plana çıkarılması gerektiğine ilişkin sonucu desteklemektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kitap seçimi ve görsel okuma boyutlarında okunulan kitap sayısı ve sayfa

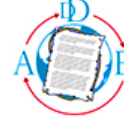
sayısının etkili bir faktör olmamasının hareketle bu boyutları etkileyen değişkenlerin belirlenip bu boyutların gelişimine pozitif katkılar sağlanabilir. Metin kavramındaki değişimle birlikte özellikle gittikçe artan bir öneme sahip olan görsel okuryazarlığın metnin kavranmasındaki önemi ve okuma kültüründeki yeri göz ardı edilmeden görsellerin okunması ve anlamlandırılması boyutunda farkındalıklar geliştirilmelidir. Öğretmen eğitiminde kalitenin yükseltilmesi için eğitim fakültelerinde görsel okuryazarlığa ve görsel kültürün anlamlandırılmasına dair programlardaki içeriğin genişletilmesi büyük önem arz etmektedir. Özellikle görsel göstergebilim çalışmalarının bu sürece eklenmesinin Türkçe öğretmenliğinde kalitenin artışında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarıyla sınırlı olup farklı örneklerle okuma kültürünün gelişimindeki değişkenler ve etkileri ortaya konulabilir. Okuma kültürünün asıl gelişim evresi olan ortaokul evresinde bu konuya ilişkin yapılacak araştırmalarla okuma kültürünün arttırılmasına ilişkin etkinlikler ve bunların etkileri incelenebilir. Ayrıca bu sürecin diğer bir basamağı olan Türkçe öğretmenleriyle de bu alanda yapılacak çalışmalarla mevcut durumun niteliklerinin ortaya konulmasından öte okuma kültürünü geliştirecek uygulamalar ve örnek etkinliklerle düzenlenebilir.

Kaynakça

- Aksaçlıoğlu, A. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksoy, E. & Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Akyüz, E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları ile eşduyumsal (empatik) becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 1(1), 81-80.
- Arı, E. & Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. & Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 277-296.
- Baki, Y. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okumaya ilişkin görüşlerinin incelemesi*. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni, 14 Mayıs 2017, Erzurum.
- Baki, Y. (2018). *Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi örneği*. Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar 10, Ed. Nadir Engin Uzun, B. Ümit Bozkurt). İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları, 267-300.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batur, Z., Gülveren, H. & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: uşak eğitim fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.

- Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Geçgel, H. & Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları: Çanakkale örneği. *Türk Bilim Araştırma Vakfı/TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 341-353.
- Genç, S. Z. (2017). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması içinde *bilgi toplumu ve eğitim 2-20 Pegem Atf İndeksi*, 1-230. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gümüş, A., Sayılan F., Aksoy, H. H., Sağdıç, İ., Uysal, M., Coşkun, M. K., Tural, N. K., Günlü, R. & Temelli, S. (2011). Öğretim elemanları ve üniversite öğrencileri ne okuyor? *Uluslararası Katılımlı Okuma Kültürü Sempozyumu (Sorunlar ve Çözüm Yolları)*, 23-24 Ocak 2010, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Fırat, H. & Coşkun, M. V. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 145-162.
- İlgar, L., İlgar, Ş. & Topaç, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(41), 99-116.
- İnan, D. D. (2005). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(2), 84-9.
- Kurt, E. & Urgan, S. (2015). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Language Education and Teaching, UDES 2015 (special edition)*, 623-645.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. Retrieved from <http://www.kygm.gov.tr/TR,36/turkiye-okuma-kulturu-haritasi-arastirmasisonuclari-ac.html>
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. Ankara. <http://www.kalkinma.gov.tr/>.
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı sevdirmeye yolları*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Odabaş H., Odabaş, Z. Y. & Coşkun, P. (2008) Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Özkaya, P. G. & Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımına ilişkin bir inceleme (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/184013>.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 193-209.
- Samur, A. İ. (2014). Türkiye'deki ve Dünya'daki çalışmaların tanıklığında okuma kültürü. *HAYEF Journal of Education*, 11(2), 157-188.
- Samur, A. Ö. (2016). *Okuma kültürü nasıl kazandırılır, okulöncesi dönem/0-6 yaş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Samur, A. Ö. I. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde "ilkokul dönemi (6-10yaş)". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 209-230.
- Samur, A. Ö. I. (2018). Okuma kültürü edinme sürecinde hangi kitaplardan nasıl yararlanılmalıdır? *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(4), 343-363.

- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. & Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 149-157.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). *Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu*. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Sever, S., Samur İnce, Ö. A., Doğan, B.N., Çıldır, B. & Bulut, S. (2013). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. 1.Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi, 1, 371-395.
- Susar Kırmızı, F., Fenli, A. & Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 354-367.
- Şentürk, C. (2011). Eğitimde yeni bir paradigma evrensel okuryazarlık. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 11(135), 10-15.
- Türkel, A., Özdemir, E. E. & Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 1308-2140.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Yıldız, D., Ceran, D. & Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-165.
- Yılmaz, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü örneği). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 144-167.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Yılmaz, B. (2011). Okuma kültürü: Ankara örneğinde sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Katılımlı Okuma Kültürü Sempozyumu (Sorunlar ve Çözüm Yolları)*. 23-24 Ocak 2010, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Yılmaz, B. (2007). *Okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı: Okuma alışkanlığı ve öğretmen*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.



Araştırma Makalesi / Research Article

Evaluation of the Teaching Turkish as a Foreign Language Certification Program from the Viewpoint of Trainees

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifika Programının Kursiyerlerin Gözünden Değerlendirilmesi

Sevilay Bulut*

Geliş / Received: 21.01.2020

Kabul / Accepted: 01.10.2020

ABSTRACT: The aim of this study is to evaluate the certification program which is designed to teach Turkish as a foreign language in terms of theory, practice, content and functionality based on the viewpoint of trainees. To achieve this, the opinions of the people who attended the teaching Turkish as foreign language certification program were applied and the related studies were examined. The participants consisted of 15 people who received Teaching Turkish as Foreign Language Certificate from the language teaching center, which was established as a unit of a state university. A 32-item questionnaire was administered to the participants, 2 of which were open-ended questions. The data obtained through the questionnaire were analyzed using traditional coding system (descriptive coding). Results; General Information about the Program, Theoretical Lessons and Application Lessons were evaluated in the context of the themes and sub-categories of these themes.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, certification program, evaluation.

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için düzenlenen sertifika programlarının kuram, uygulama, içerik ve işlevsellik açısından kursiyerlerin gözünden değerlendirilmesidir. Bu amaçla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası alan kişilerin görüşlerine başvurulmuş ve bu konuyla ilgili bugüne kadar yapılan çalışmalar incelenmiştir. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen ve bir üniversite çatısı altında hizmet veren dil öğretim merkezinden yabancı dil olarak Türkçe öğretim sertifikası alan 15 kişilik bir grup katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılara 2'si açık uçlu soru olmak üzere toplam 32 maddeden oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket aracılığıyla elde edilen veriler, geleneksel kodlama sistematiği (betimsel kodlama) kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular; Programa İlişkin Genel Bilgiler, Teorik Dersler ve Uygulama Dersleri temaları ve bu temalara ait alt kategoriler bağlamında değerlendirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, sertifika programı, değerlendirme.

* Öğretim Görevlisi, ORCID ID: 0000-0003-2591-5971, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Sosyal Bilimler Bölümü, buluts1087@gmail.com

Giriş

Diller bireyler tarafından farklı amaçlar için öğrenilebilmektedir. Bu farklı amaçlar doğrultusunda dil öğrenen ve yabancı öğrenci, misafir öğrenci ya da uluslararası öğrenci sıfatıyla anılan öğrenenler için birçok tanım yapılmıştır. Uluslararası öğrencilerin bazıları öğrenim sürelerinin tamamını ya da bir bölümünü ERASMUS ya da Mevlâna gibi değişim programları aracılığıyla farklı ülkelerdeki bir eğitim kurumunda geçirmektedir (Dilek, 2016: 19). Bundan başka ilköğretim ve lise düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrenciler ve farklı nedenlerle ülkemizde yaşayan yabancı kökenli bireylerin olduğu da unutulmamalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde eğitsel amaçların yanı sıra günlük yaşamı devam ettirebilme, yasal gereklilikleri yerine getirme ve benzeri gerekçeler söz konusu olabilmektedir. Günümüze gelene kadar Türkçe öğrenme amaçları ve Türkçe öğrenmek isteyen bireylerin özellikleri değişmiştir. Özellikle son dönemde kitlesel göç alan bir ülke konumuna gelmemizle verilen eğitimin yoğunluğu, niteliği ve amacı değişim göstermektedir. Şengül (2018: 548), yabancılara Türkçe öğretimi alanına görülen talebin ve buna bağlı olarak son yıllarda bu alanda görev yapan öğretmen sayısının arttığını belirterek özellikle Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi ile Millî Eğitim Bakanlığının 2016-2017 yıllarında toplam 5.468 Türkçe öğreticisini istihdam etmesini, Yunus Emre Enstitüsünün 43 ülkede kurduğu 54 kültür merkezinde Türkçe öğretimi çalışmalarını sürdürmesini, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin sayısının gün geçtikçe artmasına kanıt olarak gösterir.

Günümüzde Türkçe, yabancılar tarafından öğrenilmek istenen bir dil olsa da bilimsel veri, yöntem ve tekniklerle; belirli bir program dâhilinde ve sistematik bir şekilde öğretildiğini söylemenin olanaklı olmadığını iddia eden çalışmalar da vardır. Bu noktada, özellikle Türkçe öğretiminde Türkçenin doğal konuşurlarından oldukları hâlde Türkçe eğitimiyle ilgili mesleki bilgi ve becerileri sınırlı olan kişilere görev verildiği de bu varsayımlara eşlik etmektedir. Bu bağlamda Göçer (2013: 311), Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretmenlerin ana dillerinin Türkçe olması ilk anda aranan bir durum olarak düşünülse de hedef kitlenin yabancı bireylerden oluşmasının bu görevi yürüteceklerin birtakım niteliklere ve belli bir düzeyde pedagojik yeterliğe sahip olması gerekliliğini doğurduğu üzerinde durur. Özellikle bu görevi yürütecek öğretmenlerin yabancı dil öğretimindeki strateji, yöntem ve teknik bilgisi bakımından donanımlı olması gerektiğinin göz önünde bulundurulmasının önemli olduğunu vurgular. Mete ve Asar (2014: 122), Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanındaki sorunlardan en önemlisinin, öğretmenlerin akredite edilmiş bir programla özel alan eğitimi alabilecekleri bölümlerin yükseköğretim programları arasında bulunmaması olduğunu savunur. Demir (2014: 146) ve Karababa (2009: 270), yabancı dil olarak Türkçe öğretim programları hazırlanırken bireylerin kendi öznel koşullarının ve gereksinimlerin göz önünde tutulmasının, farklı becerilere yönelik çalışmalar yapılmasının önemini belirtir. Bireyin kendi yaşantısından yola çıkmayan, yaşadığı çevreyi dikkate almayan, öğrenme amacını göz ardı eden bir öğretim programından kaçınılması gerektiğini savunur. Geliştirilen etkili bir programın yanı sıra bu programın uygulayıcısı konumundaki eğitimcilerin de bu alanda iyi yetişmiş olması önemlidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu devlet politikası hâline getirilmediği için alana özel temel ilkeler

belirlenememiştir. Türk diline ve kültürüne hâkim, yeterli bilgi birikimine sahip öğretmenler yetiştirmek amacıyla özel programlar yapılamamıştır (Barın, Çangal ve Başar, 2017: 82). Kuşçu (2014: 119), gerçekleştirdiği çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin, öğretilen dilin konuşuru olmasının gerekli ama tek başına yeterli olmadığı üzerinde durur. Mete ve Asar (2014: 124) Türkçe öğretimi alanına yetiştirilecek öğretmenlerin amaca uygun özel programlar oluşturularak yetiştirilmesi gerektiğini belirtir ve Türkçeyi etkili kullanabilmenin onu, yabancı dil olarak da etkili öğretebilme kabiliyetine sahip olmak anlamına gelmediğini vurgular. Benzer şekilde yabancı bir dili etkin kullanabilen ve öğretilmesine yönelik eğitim alan yabancı dil öğretmeninin kendi anadilini de etkili öğretebileceği anlayışının -aldığı eğitim sürecinde hedef dil olarak Türkçe söz konusu olmadığından- doğru kabul edilebilecek bir yaklaşım olmadığını da belirlemelerine ekler.

Ülkemizde dünya ölçeğinde ilk sistemli dil öğretimi Ankara Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezinin (TÖMER) 1984'te kurulmasıyla başlamıştır (Özdemir, 2018: 64). 1984 yılında sistemli bir biçimde Ankara Üniversitesine bağlı bu merkezde başlayan dil öğretim hizmetine kısa bir süre sonra Gazi Üniversitesi TÖMER ardından da Ege Üniversitesi TÖMER katılmıştır (Açık, 2008: 1). Bu örneklerin yanı sıra yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla -çoğu üniversite bünyesinde- kurulmuş özel ve resmî nitelikte Türkçe öğretim merkezleri (Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi TÖMER, Anadolu Üniversitesi Türkçe Sertifika Programı, Akdeniz Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi, Başkent Üniversitesi Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi [BÜDAM], Başkent Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretim Merkezi [Başkent TÖMER], Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi TÖMER, Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM), Fırat Üniversitesi Dil Eğitimi-Öğretim ve Araştırma Merkezi, Gaziantep Üniversitesi Türk Dili Öğretim Merkezi, Giresun Üniversitesi Giresun TÖMER, Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜDİL), İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, Kırklareli Üniversitesi TÖMER, Maltepe Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi, Mevlana Üniversitesi TÖMER, Sakarya Üniversitesi TÖMER, Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Türkçe Programı, Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi TÖMER, Trakya Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi) bulunmaktadır (Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi TÖMER, 2013; YETEM, 2010a, aktaran, Uçgun, 2013: 2489).

Yabancılara Türkçe öğretme görevini üstlenecek uzmanların yetiştirilmesine yönelik ilk adım ise 1992 yılında Gazi Üniversitesinde verilen Yabancılara Türkçe Öğretimi dersleriyle atılmıştır. YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) Türkçe öğretmenliği lisans programına Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi ekleyerek bu konudaki boşluğu doldurma adına bir adım atmıştır. Ayrıca 2012-2013 güz döneminden itibaren 7. yarıyılıda Türkçe öğretmenliği lisans programında Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yöntem adı altında bir ders verilmeye başlanmıştır. Türkiye'de Türkçe Eğitimi Bölümlerinde anadil olarak Türkçenin eğitimi verilirken Türkçe öğretmeni adayları ilk kez bu derslerde "Türkçenin

yabancı dil olarak öğretimi” kavramı ile tanışmışlardır (Şahin ve diğerleri, 2013: 44). Göçer (2013: 324), Türkçe eğitimi bölümlerinde seçmeli derslerle öğretmen adaylarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda bilgi ve beceri sahibi olmasının sağlandığını ancak bunun yeterli olamayacağını dile getirmektedir. Türkçe eğitimi veya Türk dili ve edebiyatı bölümlerinden mezun olanlar arasından seçilecek kişilerin aynı zamanda bu alanda uzmanlaşabilmeleri için yönlendirilmeleri ve desteklenmeleri gerekir. Deneyimli ve iyi bir eğitim görmüş öğretmen; derste olumlu bir öğretim ortamının yaratılmasını, birçok öğretim etkinliğinin tasarlanıp başarıyla uygulanmasını, öğretim araç gereçlerinin etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayabilir (Açık, 2008: 5). Bu anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde sorumluluk üstlenecek öğreticilerin yetişmesi konusunda atılan ve atılacak adımların eğitimin niteliğinde önemli bir belirleyici olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Yabancılar Türkçe öğretimi alanı için öğretim programları, ders araç-gereçleri ve kitle iletişim araçları gibi unsurlardan yararlanma hususunda belli bir mesafenin kat edildiği ancak alanda çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunun henüz çerçevesinin çizilmediği ve bu konuda bir standart olmadığı görülmektedir (Barın, Çangal ve Başar, 2017: 83).

TÖMER’lerde Türkçeye ait hemen her konuda çalışmalar yapıldığını, etkili yöntem ve tekniklerin geliştirildiğini, uygulamada birtakım aksaklıklar yaşansa da eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütüldüğünü dile getiren Bakır (2014: 437), bu merkezlerin birer laboratuvar görevinde olduğunu söylemenin yerinde olacağını belirtir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde öğrenenin amaçları kadar öğretmenin amaçları da önemli bir etkidir. Bu merkezler dil öğretimi görevinin yanı sıra dil öğretimini gerçekleştirecek eğitimcilere sertifika sağlaması işleviyle de öne çıkmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, YÖK’te tanımlı ve çerçevesi çizilmiş bir program olmadığı için kurumlar tarafından gereksinimlere bağlı olarak belirlenmiş hedeflerle kazanımlar ve yazılan kitaplar doğrultusunda yapılan planlar çerçevesinde yürütülmektedir. Bu, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yaşanan en büyük sorunlardan biridir (Kan, Sülüoğlu ve Demirel, 2011: 30). Bu durum, verilen sertifikaların farklı koşullarda alınmasına, ortak ölçütlerin olmamasına dolayısıyla ortak niteliğe sahip olmayan kişilerin sertifika sahibi olmasına ve ilerleyen dönemde bu farklı koşullara bağlı biçimde yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesine ortam hazırlamaktadır. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek isteyen bireylerin eğitimleri yani eğitimcilerin eğitimi de önemli bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eğitimlerin lisans ve lisansüstü dersler, programlar ya da çevrimiçi sertifika programlarıyla sürdürülmesine karşın daha çok TÖMER adı altındaki dil öğretim merkezlerinin yürüttüğü çalışmalarla gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında program ve öğretim elemanı eksikliğini Demircan (1988: 96), “Türkçenin, Türkiye dışında, bir iletişim dili olarak öğretimi, Türkoloji çalışmaları dışında kaldığından yabancılar Türkçe öğreten öğretmenler, yetiştiriliş bakımından yalnızca bir genel eğitim belgesi (pedagoji sertifikası) ile yetinmek durumundadırlar.” biçiminde ifade etmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yetiştirilmesinde bugün de aynı yolların izlendiği görülmektedir.

TÖMER’lerin yabancılar Türkçe öğretimini gerçekleştirecek eğitimcilerin yetiştirilmesinde etkin rolünün olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda TÖMER’lerin

Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Program(lar)ının niteliği önplâna çıkmaktadır. Verilen derslerin sayıları, teorik ya da uygulamalı derslerin oranı, programın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri bağlamındaki kapsayıcılığı vb. pek çok etkenin değerlendirilmesi belirli ölçütlerin oluşturulması ve bu eğitimin geliştirilmesi konusunda önemlidir. Barın, Çangal ve Başar (2017: 95)'in de belirttiği üzere öncelenmesi gereken Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda sorumluluk alacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda öğretmen yeterliklerinin devlet eliyle belirlenmesi ve bu bağlamda ilgili programların hazırlanması olacaktır.

Türkiye de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası özel kuruluşlar ve devlet kurumları çatısı altında hizmet veren merkezler tarafından verilmektedir. Bu sertifikayı alan kişiler Aşağıdaki tabloda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika eğitimi veren üniversitelerin listesi yer almaktadır.

Tablo 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Eğitimi Veren Üniversiteler

1.	Adıyaman Üniversitesi
2.	Ahi Evran Üniversitesi
3.	Ankara Üniversitesi
4.	Akdeniz Üniversitesi
5.	Dokuz Eylül Üniversitesi
6.	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
7.	Erciyes Üniversitesi
8.	Eskişehir Osmangazi
9.	Fırat Üniversitesi
10.	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
11.	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
12.	Yıldız Teknik Üniversitesi
13.	Kırklareli Üniversitesi
14.	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
15.	Nevşehir Üniversitesi
16.	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
17.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
18.	Samsun 19 Mayıs Üniversitesi

Araştırmanın Amacı

Yabancılara Türkçe ya da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için tasarlanmış sertifika programları ağırlıklı olarak vakıf ya da devlet üniversitelerine bağlı çalışan dil merkezlerinde (TÖMER, DİLMER vb.) verilmektedir. Ancak bu programlar incelendiğinde verilecek dersler ve ders saatleri, teorik ve uygulamalı derslerin oranı, programın ücretlendirilmesi gibi pek çok konuda farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu durumsa yabancı dil olarak Türkçe öğretecek olan öğreticilerin hangi niteliklere sahip olması gerektiği konusunda belirsizliğe yol açmaktadır.

Bu çalışmada bir TÖMER'de verilen sertifika programının özellikleri üzerinden genel bir karşılaştırma yapılmaktadır. Böylece farklı kurumların uyguladığı farklı programların çıktılarına ilişkin genel belirlemelerde bulunmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik sertifika programının kursiyerlerin gözünden değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma durum çalışması (case

study) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Creswell (2013: 97), durum çalışmasıyla gerçek yaşam bağlamında sınırları belirlenmiş bir ya da birden çok sistem veya durumu ele almak ve derinlemesine bilgi sağlamak adına gözlem, görüşme, görsel-işitsel kayıt gibi araçlara başvurulduğunu, bu yolla ayrıntılı bir durum betimlemesi sağlandığını vurgulamıştır. Bu araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında eğitici olarak çalışacak bireylere sertifika sağlayan ve bir devlet üniversitesine bağlı olarak çalışan dil öğretim merkezinde verilen eğitimle sınırlandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen ve bir üniversite çatısı altında hizmet veren dil öğretim merkezinden 2018-2019 eğitim yılında yabancı dil olarak Türkçe öğretim sertifikası alan 15 kişilik bir grup katılımcıdan oluşmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 7'si Türk dili ve edebiyatı bölümü, 6'sı Türkçe öğretmenliği bölümü, 2'si ise İngilizce öğretmenliği bölümü mezunudur. 15 kişilik katılımcı gruptan yalnızca 3'ü yabancı dil olarak Türkçe öğretimi deneyiminin olduğunu belirtmiştir. Uçgun (2013: 2489), Türkçe öğretim merkezlerinde verilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sertifikalarının Türkçe okutmanı görevlendirmelerinde önemli olduğunu dile getirmiş ve gerek yurtiçi gerekse yurtdışındaki Türkçe öğretim merkezlerinde görevlendirilen okutmanların, üniversitelerin Türkoloji, Türk dili ve edebiyatı, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümü mezunları olduğunu dile getirmiştir. Ancak bu araştırmanın çalışma grubunda da görüldüğü üzere bu bölümlerin yanı sıra İngilizce öğretmenliği bölümü mezunları da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda sertifika alma yoluna gidebilmektedir.

Veri Toplama Aracı

Katılımcılara ikisi açık uçlu soru olmak üzere toplam 32 maddeden oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket maddeleri teorik ve uygulama derslerinin niteliğine ilişkin olan soruların yanı sıra bu derslerin karşılaştırılmasını da gerektiren özellikte sorular içermektedir. Bunun yanında ilgili programın niteliksel ve niceliksel özelliklerini de değerlendirmeye açan maddeler yer almaktadır. Açık uçlu sorularla ise katılımcıların uygulama ve teorik derslere ilişkin görüşleri alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Anket aracılığıyla elde edilen veriler, geleneksel kodlama sistematığı (betimsel kodlama) kullanılarak çözümlenmiştir. Tümdengelimsel bir yaklaşımla ele alınan veriler: 1) *Programa ilişkin genel bilgiler*, 2) *Teorik dersler* ve 3) *Uygulama dersleri* temaları altında değerlendirilmiştir. İlgili anket maddelerine verilen yanıtlar frekans değerlerine göre değerlendirilmiştir.

Bulgular

Programa İlişkin Genel Bilgiler

Sertifika eğitimlerinin ücretleri ilgili kurumlarca belirlenmektedir. Kurumların paylaştığı bilgiler ışığında yapılan incelemede her kurumun bu eğitim için farklı ücret belirlediği görülmüştür. Araştırmanın gerçekleştirildiği kurumun belirlemiş olduğu ücretin

uygunluğu konusunda katılımcılara bir soru yöneltilmiştir. Katılımcıların %73'ü program için ödedikleri bedelin uygun olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. %27'sinin ise program karşılığında alınan ücreti yüksek bulduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Programın Bedeli

	Evet	Hayır
Program için ödenen bedel alınan hizmet %73 bağlamında uygundur.	%73	%27

Belirli aralıklarla tekrarladığı çalışmada ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kurumlara ilişkin istatistiksel veriler paylaşan Altun (2018), özel ve çevrimiçi eğitimlerin dışında üniversite çatısı altındaki bir merkezde gerçekleştirilen Türkçe öğretim hizmetlerine ilişkin yaptığı son belirlemede 99 dil öğretim merkezinin olduğunu belirtmiştir. Bu merkezlerin bazılarının eğitimcilerin eğitimi anlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika eğitimi verdiği yapılan araştırmalar sonucu ortaya koyulmuştur. Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe eğitici eğitimi sertifikası veren merkez sayısı 18 olarak belirlenmiştir. Bu belirleme ilgili kurumların eğitime ilişkin internet sitelerinden paylaştıkları duyuru ve bilgilerden elde edilmiştir. Kursiyerlerden alınan ücretlere bakıldığında 400 TL ile 1250 TL arasında değiştiği görülmektedir. Ortalama ücretinin 900 TL olan bir program olduğu varsayımında bulunulduğunda 1200 TL'lik ilgili program ücretinin üst sınıra yakın olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların yanıtlarından %73'lük bir oranla bu ücretin uygun olduğu görüşünü paylaştıkları görülmüştür.

Programın katılımcı sayısı kurumlarca belirli bir sınıra altında tutulmaktadır. Bunun nedeni eğiticinin birebir ilgilenebildiği, sorularını doğrudan yanıtlayabildiği, dönüt verebildiği gruplarda öğrenme yüksek oranda gerçekleşmesinin düşünülmesi olabilmektedir. Bu ve benzeri sertifika programlarına katılımcı sayısı açısından bakıldığında ortalama 20 kişilik gruplarla çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Programa Katılan Kişi Sayısı

	Evet	Hayır
Programa katılan kişi sayısı idealdir.	%86	%14

İlgili programda katılımcı sayısı 20 ile sınırlandırılmıştır. Katılımcıların da 20 kişilik bir grupta eğitim aldığı ve bunu %86 oranında uygun bulduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Programın Süresi

	Evet	Hayır
Programın süresi (25 gün) yeterlidir.	%34	%66

Farklı kurumlardaki eğitim sürelerinin bir hafta ile üç ay arasında değiştiği görülmektedir. Ortalamaya bakıldığında bu sürenin 27 günü bulunduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %66'sının katıldıkları 25 günlük bu program yeterli olduğunu düşünmedikleri görülmektedir. Bunun nedeni program süresinin kısa ancak buna bağlı olarak yoğunluğunun fazla olması olarak yorumlanabilir. Bu yoğunluk, katılımcıların çoğunluğunun program süresinin yeterli olmadığını düşünmesine yol açmıştır.

Tablo 5. Programdaki Staj Süresi

	Evet	Hayır
Bir günde 4 saatlik staj yeterlidir.	%86	%14

Sertifika programlarındaki uygulama ve izleme çalışmalarının saatlerine bakıldığında 12 ile 56 saat arasında değiştiği görülmektedir. İzleme derslerinde girdikleri düzeylerde ders gözlemi yapan kursiyerler uygulama derslerinde belirlenen bir konuya ilişkin ders planı hazırlamaktadır.

Bu bağlamda incelendiğinde %86'lık büyük bir oranda bu sürenin katılımcılar tarafından yetersiz bulunduğu anlaşılmaktadır. Yanıtların bu derece yüksek oranda olumsuz çıkmasının nedeni teorik derslere uygulama ve izlemeye oranla daha fazla yer verilmiş olmasıdır. Katılımcılar yoğun teorik derslerde karşılaştıkları içeriğe ilişkin uygulamayı yapma ve test etme olanağını yeterli düzeyde bulamadığını belirtmektedir.

Tablo 6. Programın Sağladığı Bilgini İşlevselliği

	Evet	Hayır
Bu programla edinilen bilgiler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda işlevseldir.	%86	%14

Eğitimin süresine ve uygulamaya yeterli zaman ayrılmadığı görüşünü desteleyen katılımcı yanıtlarına karşın katılımcılar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sertifika programında işlevsel bilgi edinildiği görüşünü de desteklemektedir. Ancak adayların bir sonraki maddeye verdikleri yanıtlar başka bir noktayı da işaret etmektedir.

Tablo 7. Programın Sağladığı Bilgi Düzeyi

	Evet	Hayır
Bu programla edinilen bilgiler, yabancılarla Türkçe öğretiminde temel düzeyde ve kısıtlı bilgi sağlamaktadır.	%54	%48

Pek çok katılımcının elde edilen bilgilerin işlevselliğinin yanı sıra temel düzeyde ve kısıtlı olduğu yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Bir önceki maddeyle birlikte değerlendirildiğinde ilgili programda elde edilen bilgilerin temel düzeyde ve dar kapsamda işlevsel olduğu yargısına varılacaktır.

Tablo 8. Program Hocalarıyla İletişim

	Evet	Hayır
Sertifika programı süresinde hocalarla iletişim sorunları yaşanmaktadır.	%6	%94

Sertifika programı boyunca önceden belirlenen bir hocanın dersleri gözlemlenmektedir. Bu anlamda öğretmenle kurulacak iletişim katılımcıların sorularını yanıtlama, merak ettiklerini açıklama, öğrencilere yaklaşım vb. açılardan önemlidir. Katılımcıların yanıtlarından öğretmenlerle büyük oranda iletişim sorunu yaşamadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 9. İdarecilerle İletişim

	Evet	Hayır
Sertifika programı süresinde idarecilerle iletişim sorunları yaşanmaktadır.	-	%100

Katılımcılar, idarecilerle sorun yaşamadıklarını açık biçimde belirtmiştir. Bunun bir nedeni idarecilerle etkileşim kurma gereğinin doğmamış olması bir diğeri ise öğretmenlerin bazı idari görevleri de üstlenmiş olmalarıdır.

Tablo 10. Programın Katılımcılara Sağladığı Kaynaklar

	Evet	Hayır
Program sürecinde katılımcılarla yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin kaynaklar (makale, kitap vb.) paylaşılmıştır.	%74	%26

Tablo 11. Programın Katılımcılara Sağladığı Kaynaklar Yeterliği

	Evet	Hayır
Program sürecinde katılımcılarla paylaşılan bu kaynaklar yeterlidir.	%20	%80

Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programında yararlanılabilecek pek çok akademik çalışmadan söz edilebilir. Gerek teorik bilgi içeren gerekse uygulamaya dönük bilgi içeren bu tür kaynaklar eğitim süresince katılımcılara farklı açılardan katkı sağlayabilir. Bunun yanında sertifika programlarında adaylarla merkezde kullanılan ders kitabı, öğretmen kitabı, alıştırmaya kitabı gibi kaynaklar söz konusudur. Ancak ilgili programda katılımcılarla akademik ya da derslerde yararlanılan kaynakların paylaşılmadığı anlaşılmaktadır. Özellikle merkezde derslerde kullanılan kaynak kitaplar, belirli bir ücret karşılığı satıldığından bunların katılımcılarla paylaşılmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar %74 oranında kendileriyle bazı kaynakların paylaşıldığı ancak %80 oranında bu paylaşımın yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Belirtildiği üzere paylaşılan kaynaklar akademik çalışmaları ya da merkezde yararlanılan kaynak kitapları kapsamamakta, ders içinde kullanılan çalışma kâğıdı, örnek metin vb. kapsamaktadır.

Tablo 12. Programın İçeriği

	Evet	Hayır
Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programı içeriğinin zenginleştirilmesi gerekir.	%74	%26

Her sertifika programı kurumun belirlediği içerikler doğrultusunda yürütülmektedir. Bunlar teorik ve uygulama boyutları olan dersleri içerir. İlgili programda özellikle dil becerilerinin odağa alındığı bir düzenlemenin yapıldığı görülmüştür. Katılımcılar %74 oranında bu program içeriğinin zenginleştirilmesinin gerekli olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

Tablo 13. Programın Katılımcılara Katkısı

	Evet	Hayır
Program, katılımcıların yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yetişmesine katkı sağlamaktadır.	%94	%6

Tablo 14. Programın Eğitimci Yetiştirmedeki Yeterliği

	Evet	Hayır
Program, katılımcıların yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yetişmesine tek başına yeterlidir.	%26	%74

Program katılımcılara Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda katkı sağlamaktadır ancak tek başına yeterli olmadığı katılımcılar tarafından da belirtilmiştir.

Teorik Dersler

Katılımcılara yöneltilen sorular sertifika programına ilişkin genel bilgilerin ardından programda yer alan teorik derslere yönelik veriler de sağlamıştır. Teorik derslere ilişkin veriler ders saati, içerik, derslerin yürütülmesi ve işlev bağlamında katılımcı görüşlerine dayanmaktadır.

Tablo 15. Derslerin Oranı

	Evet	Hayır
Teorik ve uygulama ders saatleri gereğinden fazladır.	%6	%94

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifika programlarında katılımcılar hem bu alana ilişkin teorik ders alabilmekte hem de yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği sınıflarda izleyici olarak derslere katılabilme olanağı bulmaktadır. Katılımcılar %94 oranında ilgili programdaki teorik ders ve uygulama derslerinin saatlerinin gereğinden fazla olmadığını düşündüklerini belirtmiştir. Dil merkezlerindeki teori ve uygulama derslerinin dağılımına bakıldığında şu tabloyla karşılaşılmaktadır:

Tablo 16. Derslerin Dağılımı

Kurum	İzleme Ders Saati	Teorik Ders Saati	Toplam
A	28 saat	40 saat	68 saat
B	48/8 saat	60 saat	116 saat
C	20 saat	30 saat	50 saat
D	30 saat	50 saat	80 saat
E	25 saat	50 saat	75 saat
F	20 saat	40 saat	60 saat

G	36 saat	60 saat	96 saat
H	40 saat	60 saat	100 saat
I	30 saat	60 saat	90 saat
J	40 saat	72 saat	112 saat
K	40 saat	60 saat	100 saat
L	20/30 saat	60 saat	110 saat
M	28 saat	68 saat	96 saat
N	12 saat	30 saat	42 saat
O	10 saat	38 saat	48 saat
P	20 saat	?	20 saat + Teorik

*Bazı programların ders saatine ilişkin bilgiye erişim sağlanamamıştır.

Tablo 17. Teorik Derslerin İçeriği

	Evet	Hayır
Teorik derslerin içeriği Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında işlevseldir.	%54	%48

Katılımcılar teorik derslerin içeriğinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında işlevsel olup olmadığı konusunda %48 oranında olumsuz görüş bildirmiştir. Bu görüşler teorik derslerin uygulamayı desteklemediğini düşünen yüksek bir oranı işaret etmektedir. Bu ise sıklıkla karşılaşılan bir sorundur. YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu)'ün Türkçe Eğitimi lisans programına Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında eklediği ders, uygulamadansa kuramsal ağırlığı olan bir derstir. Bu ders genel olarak yabancı dil öğretim yöntemleri, yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesi, anadil ve yabancı dil öğretimindeki farklar, yabancı dil öğretiminde kullanılan materyaller, yabancı öğrencilerin motivasyonu gibi konularda teorik bilgiler vermeyi hedeflemektedir (Şahin ve diğerleri, 2013: 37). Buradan da anlaşılacağı üzere yalnızca TÖMER'lerde verilen eğitimde değil, öğretmen yetiştiren kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe bağlamında verilen derslerde uygulama-teori dengesinin kurulmasında bir sorun yaşanmaktadır.

Tablo 18. Teorik Derslerde Ele Alınan Konular

	Evet	Hayır
Programda yer bulan teorik derslerin içeriği gerekli konulardan oluşmaktadır.	%80	%20

Tablo 19. Teorik Dersleri Veren Akademisyenlerin Katkısı

	Evet	Hayır
Akademisyenlerin teorik derslere sağladığı katkı yerindedir.	%80	%20

Tablo 20. Teorik Dersleri Veren Akademisyenlerin Uzmanlık Alanı

	Evet	Hayır
Teorik dersleri ilgili konunun uzmanı olan hocalar vermiştir.	%94	%6

Tablo 18, 19 ve 20'ye göre katılımcılar teorik derslerin gerekli konulardan oluştuğunu ve konunun uzmanı olan akademisyenlerin teorik derslerle ilgili gerekli katkıyı sağladığını düşündüklerini belirtmiştir. Ancak teorik derslerin ağırlıklı olarak akademisyenler tarafından verilmesi konusunda farklı bir görüş belirttikleri görülmektedir (bknz. Tablo 21).

Tablo 21. Akademisyenlerin Verdiği Dersler

	Evet	Hayır
Akademisyenlerin ağırlıklı olarak teorik eğitim vermesi yerinde olacaktır.	%34	%66

Tablo 22. TÖMER Hocalarının Verdiği Dersler

	Evet	Hayır
Teorik dersleri tamamen TÖMER hocaları vermelidir.	%26	%74

Tablo 23. Teorik Dersleri Vermesi Gereken Hocalar

	Evet	Hayır
Teorik dersleri tamamen akademisyenler vermelidir.	%20	%80

Teorik derslerin kimler tarafından verilmesi gerektiğine ilişkin maddelere alınan yanıtlardan katılımcıların teorik derslerin ağırlıklı olarak akademisyenler tarafından verilmesi durumunu uygun bulmadıkları (*Tablo 21*) ancak bu derslerin tamamen TÖMER hocaları tarafından verilmesini de desteklemedikleri (*Tablo 22*) anlaşılmaktadır.

Bu konuyla ilgili olarak katılımcıların bazı ifadeleri irdelendiğinde; “*Teorik dersler yabancılara Türkçe öğretimiyle tam olarak bağdaşmamaktadır. Uygulamalardan bağımsız pek çok konuya yer verilmektedir.*” K1, “*Teorik derslerimize giren bazı hocalar*

TÖMER hocalarıydı. TÖMER hocalarımız uygulama hakkında bize faydalı bilgiler verdiler. Ancak bazı derslere giren akademisyen hocalarımızın derslerinin uygulamayı nasıl yapacağımız hakkında bilgi vermediler.” K14 ya da “Verilen teorik dersler daha çok dilbilim alanında lisans eğitimi almış olanlara yönelikti. Bu nedenle gerek verilen terimler gerekse dersleri anlama boyutu biraz üst düzeyde kalmıştır.” K15 biçiminde olduğu görülmektedir.

Tablo 24. Teorik Derslerin Oranı

	Evet	Hayır
Teorik derslerin daha fazla olması gerekir.	%34	%66

Teorik ve uygulama derslerinin niceliksel özellikleri bağlamında değerlendirilmesine bakıldığında büyük oranda yeterli oluşuna ilişkin görüş belirtildiği görülmüştür. Katılımcılar 60 saatlik teorik derslerin yeterli düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Uygulama Dersleri

Katılımcılara yöneltilen sorulardan programda yer alan uygulama derslerine yönelik veriler de sağlamıştır. Uygulama derslerine ilişkin veriler ders saati, katılımın sağlandığı düzeyler, içerik, derslerin yürütülmesi ve işlev bağlamında katılımcı görüşlerine dayanmaktadır.

Tablo 25. Staj Derslerinin Oranı

	Evet	Hayır
Haftada 3 günlük staj yeterlidir.	%40	%60

Haftada 3 gün ve sertifika eğitimi boyunca yaklaşık 50 saati bulan ders gözlem süresinin yeterli olduğu katılımcıların çoğu tarafından dile getirilmiş olsa da %40’lık bir oranda bu sürenin yetersiz bulunduğu görülmektedir.

Tablo 26. Uygulama Derslerinin Farklı Düzeylerde Verilmesi

	Evet	Hayır
Uygulama dersleri Temel düzeyin dışında farklı düzeylerde de yapılabilmelidir.	%100	-

Uygulama sürecine ilişkin dikkat çeken bir sonuç katılımcıların tamamının farklı düzeylerde ders izleme çalışmalarını yürütmek istediğini ancak bu olanağın program tarafından sağlanmadığını göstermektedir. İlgili program, kursiyerlerin yalnızca temel düzeyde ders izlemelerine olanak tanımıştır. Katılımcılar bu konudaki düşüncelerini şu biçimde ifade etmişlerdir; “Derslerin tek düzeyde yürütülmesi yetersizdir. Uygulama dersinin öğrencilerle değil öğretmenlerle yapılması işlevsel değildir. Staj derslerinde kursiyerlerin daha aktif olmaları sağlanabilir.” K1, “Öğretmenlerin katılımcılara derste aktif olarak görev vermesi daha iyi olabilirdi. Sadece tek bir düzeyde gözlem yapmak yerine her hafta farklı bir düzey gözlemlenebilirdi.” K2, “Uygulama dersleri yetersiz. Sadece bir kuru görüyoruz. En azından temel 4’e kadar olan kurlar verilmelidir.” K12

Tablo 27. Uygulama Derslerinde TÖMER Hocalarının Katkısı

	Evet	Hayır
Uygulama derslerinde TÖMER hocaları katılımcılara yeterince yardımcı olmuştur.	%86	%14

Program sürecinde öğretmenlerle birebir iletişim içinde olan kursiyerler Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında öğretmenlere sorularını yönelttiklerini, onlardan yapacakları sunumlar da dahil pek çok konuda destek aldıklarını belirtmiştir. Bu süreçte katılımcılar, büyük oranda öğretmenlerin desteğini aldığını dile getirmiştir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu biçimdedir; “Çok keyifli bir süreçti. Uygulama hocamdan öğrendiklerimi 4 yıllık lisans eğitimimde öğrenememiştim. Ben uygulama derslerinden çok şey öğrendim.” K4, “Uygulama dersleri bizler için çok faydalı uygulamalardı. Çünkü yabancı öğrencilerin sınıflarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecini yakından görmemize olanak sağlıyor.” K5. Buradan yola çıkarak TÖMER’de görev yapan hocaların kursiyerlere pek çok açıdan destek oldukları, derslerin yürütülmesine ilişkin kılavuzluk görevini üstlendikleri söylenebilir.

Tablo 28. Uygulama Derslerinin Niteliği

	Evet	Hayır
Uygulama dersleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecine ilişkin kapsamlı bilgi verir niteliktedir.	%66	%26

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde teorik derslerin yanı sıra sürdürülen uygulama derslerinde katılımcılar gerçek zamanlı olarak sınıflarda Türkçe öğretim süreçlerini izleme olanağı elde etmiştir. Bu süreçte pek çok konuda bilgi edindiklerini ilgili maddeye verdikleri yanıtlardan anlamak olanaklıdır. Ancak %26’lık bir oranla bu konunun bilgi verir nitelikte olmadığı görüşünde olan kursiyerlerin varlığı da göz ardı edilmemelidir. Nitekim bazı katılımcıların ifadelerinden; “... sınıfta hiçbir şey yapmadan sessizce oturuyoruz. İlk kez Türkçeyle karşılaşan bir sınıfta nasıl davranılması gerektiğini uygulamalı olarak görmeliyiz.” K9, “Dersler sunum şeklinde ilerlemeseydi ve kursiyerler konu anlatımlarına daha çok dahil edilseydi daha iyi sonuçlar elde edilebilirdi.” K2, uygulama konusunda izleyici konumundan öteye gidemedikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda verilen eğitimin programında yer alan uygulama basamağının süreçte gerçekleştirilmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 29. Uygulama Derslerinin Oranı

	Evet	Hayır
Uygulama (staj) derslerinin daha fazla olması gerekir.	%60	%40

Uygulama derslerinde kursiyerler temel düzeyde Türkçe öğretilen bir sınıfta haftanın 5 günü dinleyici/izleyici olarak bulunmakta ve ders işleme süreçlerini gözlemlemektedir. Bu oranın yeterli olmadığını düşünen katılımcının oranı %60’tır. Çoğunluğun bu derslerin sayısının artırılması gerektiğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri; “...uygulama derslerinin sayısı artırılabilir.” K7,

“Staj dersleri daha fazla olabilirdi. Teorik derslerin saatleri en aza indirgenerek bunun yerine staj dersleri artırılabilirdi.” K8, biçimindedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, hala bir disiplin olarak ele alınmadığı için Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi süreçlerinde ihtiyaç duyulacak uzmanların, öğretim elemanlarının yetiştirilmesi, nitelikli, bilimsel altyapısı sağlam materyallerin üretilmesi zor görülmektedir. Dört yıllık veya yabancı dil hazırlık sınıfı ile ortalama beş yıllık bir lisans programı, gelecekte daha da çok hissedilecek olan bir boşluğu doldurma adına, çok önemli bir adım olacaktır (Şahin ve diğerleri, 2013: 37).

Tablo 30. Yapılan Sunum İşlevi

	Evet	Hayır
Belirli bir konuda sunum yapmak işlevseldir.	%86	%6

Tablo 31. Sunumların Değerlendirilmesi

	Evet	Hayır
Sunumların değerlendirilmesi işlevseldir.	%94	%6

Program süresince her katılımcının TÖMER hocaları tarafından belirlenen bir konuda eğitim durumu, ders planı hazırlaması beklenmektedir. Bu ders planları öğrencilerle işlenmemekte yalnızca ilgili TÖMER hocasıyla sunum biçiminde paylaşılmaktadır. Katılımcılar bu paylaşımın ve değerlendirilmesinin yeterli olduğu görüşündedir. Ancak öğrencilerle birebir etkileşimin sağlanmadığı bu süreçte bir saatlik ders planının uygulama hocasına yalnızca kâğıt üzerinde sunulması ve varsayımsal olarak dersin işlenişi konusunda fikir yürütülerek değerlendirme yapılması uygulama açısından işlevsel görünmemektedir. Ancak daha az emek ve zaman ayırarak sonuca ulaştırması açısından kursiyerler tarafından yeterli görüldüğü anlaşılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda programa ilişkin genel bilgilere ulaşılmıştır. Bunlardan yola çıkarak ilgili programın süresinin ve ödenen bedelin ve eğitim alan kursiyer sayısının katılımcılar tarafından uygun bulunduğu anlaşılmaktadır. Program işlevsel ancak tek başına yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yeterli bulunmamaktadır. Özellikle katılımcıların kendilerini geliştirmesine olanak sağlayacak kaynak paylaşımı beklentisi içinde oldukları görülmektedir.

Teorik dersler bağlamında elde edilen bulgular, ders saatlerinin uygun olduğu ancak işlevsel olmadığı yönündedir. Teorik dersleri yürüten akademisyenlerin süreci iyi yönlendirdiği ancak Türkçeyi yabancı dil olarak etkin biçimde öğreten hocaların da teorik dersleri yürütmesine daha fazla katılması gerektiği yönünde bir beklenti içinde oldukları anlaşılmaktadır.

Uygulama derslerine yönelik bulgular, katılımcıların sınıf ortamında uygulama yapma olanağını yeterli oranda bulamadıklarını düşündüklerini göstermektedir. Bu

bağlamda katılımcıların gerçek sınıf ortamında, öğrencilerle birebir etkileşime girebildiği böylece öğretmenlik becerilerini de yoklayabildiği olanaklara gereksinim duyduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer önemli nokta ders izleme etkinliklerinin aynı sınıf düzeyinde (temel düzey) yürütülmesidir. Bu durum katılımcılar tarafından olumsuz değerlendirilmiştir. Yalnızca bir düzeyde ders izlemek yerine farklı düzeyde sınıflarda gözlem yapmanın yararlı olacağını düşünmektedirler. Bu olanak; farklı sınıf ortamlarını, öğrenci özelliklerini, farklı düzeylere ilişkin konuları ve bunların ele alınış biçimlerine tanıklık etmelerini sağlaması anlamında önemlidir.

Öneriler

Kurslarda teori ve uygulamaya dönük kaynak paylaşımına özen gösterilmelidir.

Özellikle kursiyerlerin teorik derslerinin yanı sıra aldıkları uygulama derslerinde yalnızca izleyici konumunda olması, öğrenenle etkileşime girebileceği ve öğretmen rolünü de üstlenebileceği gerçek ders süreçlerinin bir parçası olması sağlanmalıdır.

Teorik derslerin yalnızca dilbilim alanında kalması ya da ele alınan konuların sınıfıçi süreçlerle bağdaştırılmamasının önüne geçilerek uygulama ve teori ilgisinin dengesinin sağlanması gerekir.

Yabancılara Türkçe Öğretimi lisans programlarının açılması konusunda çalışmaların artırılması sağlanmalıdır. Böylece ortak ölçütlere dayalı bir dil öğretim programının tasarlanması olanaklı olacaktır.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri. Lefkoşa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.
- Altun, M. (2018). *Tömer ve Dil Merkezleri Ücretleri*.
www.dilbilim.net/yabancilara_turkce_ogreten_kurumların_kurs_ucretlendirmeleri_2018.pdf
(Adresinden 15.03.2019 tarihinde alınmıştır.)
- Bakır, S. (2014). Türkiye’deki Yabancılara Türkçe Öğretim Merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Dilmer). *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*. 51, 435-456.
- Barın, E., Çangal, Ö. ve Başar, U. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında göre yapacak öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin bir öneri. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 81-98.
- Cresweell, J. W. (2013). Nitel araştırma Yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (3. baskıdan çeviren Mesut Bütün, Selçuk Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demir, Ş. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Yöntemler, Uygulamalar, Öğrenme ve Öğretmede Karşılaşılan Bazı Sorunlar. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*. 3, (7). 144-158.
- Demircan, Ö. (1988). *Türkiye’de Yabancı Dil*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dilek, İ. (2016). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Uluslararası Öğrencilerde ve Eğitim Dili Türkçe Olan Üniversitelere Gidenlerde Türkçe Algısı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*. 1, (17-32).

- Göçer, A. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilecek öğretim elemanlarının göreve hazır bulunuşluk durumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 309-326.
- Kan, M. O., Sülüoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10, (24), 29-42.
- Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 42, (2), 265-277.
- Kuşçu-Özbudak, S. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1, 111-120
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 538-552.
- Mete, F. ve Asar, A. (2014). Üniversite programlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni alan yeterliklerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (1), 121-142.
- Özdemir, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Alatoo Academic Studies*. 2, 58-65.
- Uçgun, D. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı”nın Gerekliliği Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8-9, 2487-2498.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H. ve Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisans Düzeyinde Verilen Yabancılar Türkçe Öğretimi (YTÖ) Dersine Yönelik Özyeterlik Algıları”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.



A Teaching Practicum in Teaching Turkish as a Foreign Language: A Case Study

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmenlik Uygulaması Etkinliği: Örnek Olay Çalışması *

Zeliha Zühal Güven **

Geliş / Received: 28.02.2020

Kabul / Accepted: 04.07.2020

ABSTRACT: This study aimed to investigate the views of the participants about a teaching practicum conducted in the scope of two-term compulsory undergraduate course, Teaching Turkish as a Foreign Language, at the Linguistics Department of Necmettin Erbakan University. The practicum was carried out at the Centre for Turkish Language Teaching, Research and Application (KONDİL) to enable students to observe and experience how the theoretical knowledge they had in the previous courses was put into practice. Within the process, the students were asked to observe the classes and give a lesson in accordance with the syllabus prepared in advance. Case study was used as a method in the study, and the study group was composed of the Linguistics students and the teachers at KONDİL. The data collected using semi-structured forms in face to face and focus group interviews were thematically grouped and analysed through the content analysis method. It was concluded that the application of the theoretical TTFL undergraduate courses through various activities in language centres could contribute to the field, and it was recommended that domain-specific curriculums should be developed.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language curriculum development.

ÖZ: Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Dilbilimi Bölümü Lisans programında iki dönem zorunlu Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi dersi kapsamında gerçekleşen bir uygulama etkinliği hakkında katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu etkinlik öğrencilerin daha önceki derslerde edindikleri kuramsal bilginin nasıl uygulandığını gözlemlemeleri ve deneyimlemeleri amacıyla Necmettin Erbakan Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (KONDİL) gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrenciler belirli bir program dâhilinde gözlemci olarak derslere katılmış ve dönem sonunda iki öğretim etkinliği yapmışlardır. Öğrencilerin ve KONDİL'de görevli öğretim elemanlarını katılımcı olarak yer aldığı bu çalışmada, örnek olay yöntemi kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracı ile birebir derinlemesine ve odak grup görüşmeler yaparak toplanan veriler tematik çerçeveye göre kodlanarak, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucu olarak lisans programlarındaki YDTÖ temelli derslerde kuramsal olarak edinilen bilgilerin dil öğretim ve uygulama merkezlerinde gerçekleştirilecek çeşitli etkinliklerle desteklenmesinin alana önemli katkılar sağlayacağı kanısına varılmış; alana özel kapsamlı eğitim programlarının geliştirilmesi öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, program geliştirme.

*Bu çalışma 10-13 Ekim 2019 tarihlerinde Çanakkale'de gerçekleştirilen IV. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özeti yayımlanmıştır.

** Dr. Öğretim Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5523-3843>, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Dilbilimi Bölümü, zzuhalguven@gmail.com

Giriş

Uygulanan çeşitli stratejiler ve politikalar sayesinde Türkiye Yükseköğretim sistemi her geçen yıl daha uluslararası hale gelmektedir (Yükseköğretim Kurulu, [YÖK], 2019a: 31-36). Farklı dilleri konuşan uluslararası öğrencilerin birlikte öğrenim görebilmeleri, sosyal ve kültürel etkileşim ortamı yaratabilmeleri için ortak bir dil kullanmaları gerekir. Ülkemizdeki uluslararası öğrencilerin çoğu eğitim dili Türkçe olan üniversitelerde öğrenim görmektedirler (YÖK, 2019b). Bu öğrencilere Türkçe öğretimi üniversitelere bağlı dil uygulama ve araştırma merkezlerinde verilmektedir. Şu anda üniversitelerde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (bundan sonra YDTÖ) alanında eğitim veren lisans programı olmaması nedeniyle, bu kurumların öğretim kadrosu genellikle Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim, Çağdaş Türk Lehçeleri gibi dil ile ilgili bölümlerden mezun olmuş öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi geçen yüzyılın son çeyreğinden itibaren çeşitli açılardan kapsamlı bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların özellikle son on yılda arttığı ve genellikle dilbilgisel, eğitim bilimsel, kültürel ve sorun temelli konular üzerinde durduğu söylenebilir (Alyılmaz, 2018; Bakır, 2014; Biçer, Boylu & Başar, 2016; Candaş Karababa, 2009; Çitçi & Demirci, 2018; Çoban ve Bakır, 2014; Derman, 2010; Doğan, 1989; Er, Biçer & Bozkırlı, 2012; Erdem, 2009; Göçer & Moğul, 2011; Kahrıman, Dağtaş, Çapoğlu & Ateşal, 2013; Gürbüz & Güleç, 2016; Seymen & Tok, 2015; YÖK, 2019c). Alan yazında yer alan çeşitli kaynakları tarayarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda yapılan hataları ve eksiklikleri aktaran Göçer & Moğul (2011: 808), YDTÖ'nin ayrı bir disiplin olarak görülmesi ve öğretim elemanı yetiştirmenin gerekliliğinin yanı sıra yöntem, teknik ve materyal kullanımını kapsayan eğitim programlarının önemine dikkat çekmişlerdir. Bir başka çalışmada, üniversitelere bağlı dil uygulama ve araştırma merkezleri, Yunus Emre Enstitüsüne bağlı kültür merkezleri ve çeşitli yaygın öğretim kurumları tarafından verilen YDTÖ faaliyetlerinin ortak bir program takip edilmeden bireysel çabalarla yürütülüyor olması önemli bir sorun olarak dile getirilmiştir (Bakır, 2014: 452). Türkçe öğretim merkezleri üzerine yapmış oldukları bir çalışmada, Boylu & Başar (2016; 318-321) bu alanda eğitim veren kurumlara akreditasyon verecek bir üst oluşumun bulunmaması, YDTÖ alanında lisans düzeyinde eğitim veren programların olmaması, okutmanlık sertifika programlarına alan dışı bölümlerden mezun olan kişilerin de kabul edilmesi ve uygulanan Türkçe yeterlilik sınavlarında standartlık sağlanamaması gibi sorunları ortaya koymuşlardır. Benzer bir çalışmada, Biçer, Çoban ve Bakır (2014:133) yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının yetersiz olduğunu, kullanılan yöntem ve materyallerin güncel olmadığını belirtmiştir. Bir diğer çalışmada, öğretim programları hazırlanırken öğrenen gereksinimi, düzeyi ve çeşitliliğinin dikkate alınmadığı, bunun da araç, gereç, ders kitapları ve öğretim ortamlarında çeşitli olumsuzluklara yol açtığı dile getirilmiştir (Candaş Karababa, 2009). YDTÖ üzerine çeşitli makalelerin değerlendirildiği bir diğer araştırma ise kaynak ve materyallerdeki eksiklikler, öğretim programı ve teknolojik imkânlarda karşılaşılan yetersizlikler, öğretim elemanlarının yeterli donanıma sahip olmaması, kurumlar arası koordinasyon eksikliği ve Türkçe öğretiminin farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması gibi sorunlara dikkat çekmektedir (Er, Biçer & Bozkırlı, 2012).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen hedef kitle üzerine yapılan bir başka çalışmada, YDTÖ öğretimi veren kurum ve kuruluşların önemli eksiklikleri olduğu; özellikle öğrenenin durumu, dil öğrenme amaçlarının tespiti, çağdaş öğretim tekniklerinin kullanımı ve uzman kadro oluşturulması gibi eğitim durumlarında sorunlar yaşandığını ileri sürülmektedir (Alyılmaz, 2018: 2460).

Alan yazında YDTÖ alanında yer alan çalışmaların çoğunda öğretim elemanı ile ilişkili sorunların yer alması dikkat çekicidir. Bu araştırma mezun oldukları zaman alanda istihdam edilme ihtimali olan Dilbilimi Bölümü Lisans programı üçüncü sınıf öğrencilerinin görmekte olduğu Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi dersi kapsamındaki bir etkinliğe dayanmaktadır. Bu etkinlik Necmettin Erbakan Üniversitesi bünyesinde yer alan Dilbilimi Bölümü ile Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (bundan sonra KONDİL) arasında idari birimlerin bilgisi ve izni dâhilinde gerçekleştirilmiş bir uygulamayı içermektedir. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi dersini alan öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri gözlemleyebilmeleri amacıyla gerçekleştirilen bu etkinlik sürecinde öğrenciler belirli bir program dâhilinde gözlemci olarak derslere katılmış ve dönem sonunda uygulama olarak iki ders anlatımı gerçekleştirmişlerdir. Hem yükseköğretimde yenilikçi bir uygulamanın bilimsel olarak incelenmesi hem de üniversitelerin birimleri arasında eşgüdümlü çalışmalar üzerine çıkarımlar yapılabilmesi açısından bu araştırma önem taşımaktadır.

Araştırma Ortamı Hakkında Genel Bilgiler

Araştırma 2018-2019 eğitim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesine (bundan sonra NEÜ) bağlı iki birimde gerçekleştirilmiştir. NEÜ Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesine bağlı Dilbilimi Bölümü Lisans programı üçüncü sınıf müfredatına Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi iki dönem zorunlu ders olarak konulmuştur. Bu dersin içeriğinde ana dil öğretimi ile yabancı dil öğretimi arasında YDTÖ alanına özgü benzerlik ve farklılıkların yanı sıra, YDTÖ yöntem ve ilkeleri ve dört dil becerisi öğretimi gibi konular yer almaktadır. Bu dersin kuramsal temelini oluşturan ve zorunlu ders olarak ikinci sınıf müfredatında yer alan Uygulamalı Dilbilim I ve II dersleri ise yabancı dil öğretim yaklaşımları, ilke ve yöntemleri gibi konuları içermektedir.

Araştırmada yer alan uygulama etkinliğinin gerçekleştiği birim Necmettin Erbakan Üniversitesine bağlı KONDİL'dir. Bu merkezde uluslararası öğrenciler Türkçe öğrenmektedirler. Toplam 160 saatlik bir program kapsamında dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik kurslarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 220 öğrenci eğitim görmüştür. Bu çalışmanın yapıldığı dönemde 10 öğretim elemanı bulunan KONDİL'de öğrenciler Avrupa Dil Portfolyosu temel alınarak hazırlanmış sınavlarda başarılı oldukları takdirde Temel Düzey (A), Orta Düzey (B) ve İleri Düzey (C) olmak üzere sertifika alabilmektedirler.

Araştırmaya konu olan etkinlik öğrencilerin ders saatleri dışında 3 ay boyunca haftada iki gün sabah veya öğleden sonra KONDİL'de yabancı dil olarak Türkçe derslerine gözlem ve uygulama yoluyla katılmalarına dayanmaktadır. Öğrenciler 3 aylık deneyimlerinin ilk ayında sınıf içi gözlem yapmış sonraki süre içerisinde ise gözlemlerinin yanı sıra iki ders anlatımı gerçekleştirmiştir. Bu süre boyunca öğrenciler yaptıkları

gözlemleri derleyerek ders kapsamında bir sonuç raporu hazırlamışlar; edindikleri kuramsal bilgiler doğrultusunda derslerde kullanılan öğretim materyallerini, öğretim model ve tekniklerini, öğretmen-öğrenci etkileşimini, kültür aktarımını ve dilbilgisi öğretimini değerlendirmişlerdir. Bu gözlem raporunun yanı sıra bir dilbilgisi anlatımı bir de beceri öğretimine yönelik ders anlatımı gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlik deneyimini yaşamalarını sağlayan bu uygulama ile öğrenciler farklı ders materyalleri hazırlayarak ders sunumlarını gerçekleştirmişlerdir. Bu uygulama etkinliğinin sağlıklı yürüyebilmesi için dersi yürüten öğretim elemanı düzenli aralıklarla KONDİL'i ziyaret etmiş ve kurumdaki öğretim elemanları ile biri sürecin başında, diğerleri ise ortasında ve sonunda olmak üzere üç toplantı gerçekleştirmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda kuramsal ve uygulamalı olarak çalışmalar yapan yükseköğretim kurumlarının farklı birimleri arasında eşgüdüme dayalı olarak gerçekleştirilen bir uygulama hakkında katılımcıların düşünce ve görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. YDTÖ alanında program geliştirme çabalarına katkıda bulunabilmenin yanı sıra farklı birimlerin ortaklaşa çalışarak yükseköğretimde verimliliği artırma konusunda neler yapılabileceğine yönelik tespitlerde bulunmak da çalışmanın amaçları arasındadır. Dilbilimi Bölümü öğrencilerinin YDTÖ ile ilgili kuramsal bilgilerini uygulamaya koyabilmeleri için gerçekleştirilen bir etkinliği araştırmak amacıyla yapılan bu araştırmanın soruları şunlardır:

Birimler arası eşgüdüme dayalı YDTÖ uygulama etkinliğine katılan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının;

- 1) Uygulama ile ilgili görüş ve önerileri hangi temalarda yer almaktadır?
- 2) Uygulama ile ilgili görüş ve önerilerinin tespit edilen temalara göre dağılımı nasıldır?
- 3) Uygulama ile ilgili görüş ve önerilerinin temalara göre dağılımında farklılaşma var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma örnek olay çalışması olarak tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Örnek olay çalışmalarında bir durum ile ilişkili ortam, süreç, birey ve olaylar gibi çeşitli etkenler bütüncül bir yaklaşımla ele alınır ve bireylerin ilgili durum ile karşılıklı etkileşimleri araştırılır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 83). Gerçeklere dayalı bilgi edinilmesini, edinilen bilgiler ışığında açıklama ve yorum yapılmasını sağladığı için örnek olay araştırma deseninin eğitim alanına son derece uygun olduğu düşünülmektedir (Cohen, Manion & Morrison, 2018: 390). Benzer şekilde Basse (1999: 58) eğitim alanında yapılan örnek olay çalışmalarının bir eğitim etkinliği, programı veya sistemi hakkında ilginç hususları araştırma fırsatı verdiğine dikkat çekmiş ve bu araştırmaların yetkililer, kuramcılar ve uygulayıcılar tarafından bilgi toplama aracı olarak kullanılabileceğini ileri sürmüştür.

Aynı üniversitenin iki farklı biriminin ortaklaşa gerçekleştirdiği bir uygulama üzerine yapılan bu çalışmada veriler birebir derinlemesine ve odak grup görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve görüşme notları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizi içerik çözümlemesi tekniği ile yapılmış, çözümleme sonucunda oluşan bulgular tematik kodlama yoluyla sistemli ve anlaşılır bir şekilde yorumlama süreci için hazır hale getirilmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmaya 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Dilbilimi Bölümü üçüncü sınıfta eğitim gören 20 öğrenciden 14'ü ve aynı üniversitenin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde görev yapan 10 öğretim elemanından 7'si; toplamda 21 kişi gönüllü olarak katılmıştır. Öğrenci katılımcıların 7'si kadın, 3'ü erkek, öğretim elemanlarının ise 3'ü kadın 4'ü erkektir. Öğretim elemanlarının 4'ü Türk Dili ve Edebiyatı, 3'ü ise Türkçe eğitimi bölümünden mezun olup YDTÖ alanında mesleki tecrübeleri 2 ile 7 yıl arası değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara ait kişisel bilgilerin yer aldığı ve açık uçlu sorulardan oluşan iki bölüm şeklinde oluşturulmuştur. Kişisel Bilgiler bölümünde öğrencilerin yaşı ve cinsiyeti hakkında; öğretim elemanlarının ise yaş ve cinsiyetlerine ek olarak mezun oldukları lisans programı ve mesleki kıdemleri hakkında sorular yer almıştır. Etkinliğin kısaca NEÜDKİ (Necmettin Erbakan Üniversitesi Dilbilim Bölümü ile KONDİL iş birliği) olarak tanımlandığı yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcıların etkinlik hakkındaki görüş ve önerilerini içeren açık uçlu sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi ve Tematik Kodlama

Katılımcılardan görüşme formu ile elde edilen veriler ilk olarak “öğrenci” (Ö) ve “öğretim elemanı” (ÖE) ayırımını sembolleştirerek (Ö1, Ö2; ... ve ÖE1; ÖE 2, ...) şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca görüşmelerde tutulan notlar da benzer şekilde kodlanmış ve tüm veriler bilgisayarda Microsoft Word programına aktarılmıştır. Bu aşamanın ardından öğrenci görüşleri ilk olarak “gözlem”, “etkin katılım”, “hayata uygunluk”, “iletişim ve kaynaşma”, “eleştiriler” ve “öneriler” olarak listelenmiştir. Öğretim elemanlarının “gözlem” teması ile ilgili olarak görüş bildirmemesi ve “gözlem” kelimesinin sadece bir kez ÖE1 kodlu katılımcı tarafından başka bir bağlamda kullanılmış olması nedeniyle öğretim elemanlarından elde edilen verilerin kodlanmasında “gözlem” temasına yer verilmemesi uygun görülmüştür. Katılımcıların ifadelerinin temalara göre sınıflandırılma süreci birisi Dilbilimi diğeri Eğitim Bilimleri alanında uzmanlık sahibi iki öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiş ve iki uzmanın yaptığı sınıflandırmalar arasında dikkate değer bir farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte, “hayata uygunluk” başlıklı temada öğrenci ve öğretim elemanları arasında istihdam ile ilgili ifadelerin sıklığı nedeniyle bu başlığın “hayata uygunluk ve istihdam” olarak değiştirilmesi her iki uzman tarafından uygun görülmüştür. Ayrıca, bazı katılımcıların eleştirisi olarak dile getirdiği ifadelerin bazı katılımcılar tarafından öneri şeklinde sunulması nedeniyle “eleştiriler” ve “öneriler”

şeklinde iki ayrı tema olarak yapılan kodlamanın birleştirilerek “*eleştiriler ve öneriler*” haline dönüştürülmesi uygun görülmüştür. Bu sürecin sonunda beş tane tema belirlenmiş ve kodlama başlıkları “*Etkin Katılım (EK)*”, “*Hayata Uygunluk ve İstihdam (HUI)*”, “*İletişim ve Kaynaşma (İK)*”, “*Eleştiriler ve Öneriler (EÖ)*” ve “*Gözlem (G)*”, olarak adlandırılmıştır.

Bulgular

Örnek olay olarak gerçekleştirilen bu çalışmada yer alan uygulama etkinliği lisans programındaki bir ders kapsamı içinde yer aldığı için elde edilen verilerin tematik olarak kodlanma sürecinde adlandırma yapılırken eğitim bilimleri alan yazını öncelikle dikkate alınmıştır. Eğitimde bir eğitim programının planlaması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarının tümüne ışık tutabilecek nitelikte öncül fikirler *ilke* olarak tanımlanmıştır (Hesapçioğlu, 2018: 213). Alanyazında öğretim ilkeleri olarak *öğrenciye görelilik, açıklık, hayata yakınlık (uygunluk), yaparak-yaşayarak öğrenme (iş-aktivite), ekonomiklik, güncellik* gibi ilkeler yer almaktadır (Hesapçioğlu, 2018: 213-219; Taşdemir, 2007: 95-99). Üniversitelerde edinilen bilgiyi *bildirimsel* ve *işlevsel* olarak sınıflandıran Biggs ve Tang (2011: 92) bu iki bilgi tipinin birbirini tamamladığına ve üniversitelerin öğrenciyi çalışma hayatına hazırlayan işlevsel yani uygulamaya konulmuş bilgiye dayalı öğretim anlayışını benimsemesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Değişen dünya koşullarına bağlı olarak öğrencilerin üniversite eğitiminden beklentilerinin kuramsal bilgi edinmenin yanı sıra gelecekteki istihdam edilme imkân ve ihtimallerine doğru değiştiğini ileri süren ve bu değişimin daha da hızlanarak devam edeceğini öngören Martin (1999: 9) üniversitelerin eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. İlgili alan yazın ışığında temalara ayrılarak elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Öğrencilerin NEÜDKİ'ye Dayalı Uygulama Etkinliği Hakkındaki Görüşleri ile İlgili Bulgular

Tablo 1’de sunulan bulgular araştırmanın çalışma grubunda yer alan 14 öğrencinin uygulanan etkinlik hakkında en çok EK (%29,6) temasında, en az ise G (%14,0) temasında görüş bildirdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin görüşleri EK (%29,6) temasından sonra sırayla HUI (%23,9), İK (%17,7), EÖ (%14,8) ve G (%14,0) temalarında yoğunlaşmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin NEÜDKİ'ye Dayalı Uygulama Etkinliği Hakkındaki Görüşlerinin Temalara Göre Dağılımı ve Görüş Bildiren Öğrencilerin Temalara Göre Sayıları

Temalar	Görüşlerin Dağılımı		Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı (n)
	f	%	
Etkin Katılım (EK)	72	29.6	12
Hayata Uygunluk ve İstihdam (HUI)	58	23.9	14
İletişim ve Kaynaşma (İK)	43	17.7	10
Eleştiriler ve Öneriler (EÖ)	36	14.8	9
Gözlem (G)	34	14.0	7
Toplam	243	100	

EK temasında görüş bildiren 12 öğrencinin tümünün kuramsal olarak gördükleri bir dersin uygulanış süreci hakkında olumlu ifadeler kullandığı ve bu süreçte etkin bir şekilde yer almaktan memnun olduğu görülmüştür. Örneğin Ö1 kodlu öğrenci “*ilk dönem teorik olarak öğrendikleri bilgileri uygulamayla birleştirme fırsatını yakaladıklarını; pek çok bilgiyi kültür aktarımından dilbilgisi öğretimi ve materyal kullanımına kadar çeşitli etkinlikler yoluyla deneyimlediklerini*”, Ö6 kodlu öğrenci “*bu etkinlik sayesinde uygulamalı olarak yabancı bir öğrenciye nasıl dil öğretilmesi gerektiğini öğrendiklerini*” söylemiştir. Benzer şekilde Ö11 kodlu öğrenci “*en çok yaparak öğrenmeyi faydalı bulduğunu; öğretmen olursa öğrencilerine pratik yaptıracağını*”, Ö12 kodlu öğrenci de “*ders anlatmanın aslında ne kadar zor olduğunu anladığını, dersten önce yöntem ve materyal çalışması yapmanın önemini yaşayarak gördüğünü*” dile getirmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin uygulamanın içinde etkin bir şekilde yer almayı faydalı buldukları, edindikleri deneyimin öğretmenlik mesleğine yönelik algılarında etkiler yarattığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan 14 öğrencinin tümü araştırmanın ikinci teması HUI bağlamında görüşler bildirmişlerdir. Örneğin Ö4 kodlu öğrenci bu uygulama hakkında “*gelecekte iş hayatına atılma noktasında büyük katkılar sağlayacağı*”, Ö5 kodlu öğrenci: “*yabancılara Türkçe öğretmenliği mesleğini yapmak isteyen öğrenciler için büyük bir tecrübe kapısı olduğu*” ifadelerini kullanmışlardır. Benzer şekilde Ö9 kodlu öğrenci “*bölümdeki öğrencilerin mezun olduklarında neler yapmak istedikleri konusunda bir fikir sahibi olmasını sağladığı*” ve Ö14 kodlu öğrenci: “*ilerideki hayata hazırladığı*” gibi ifadeler ile uygulama hakkındaki görüşlerini bildirmişlerdir. Buna göre öğrencilerin gelecekte YDTÖ alanında öğretmen olarak istihdam edilme beklentisi içinde oldukları düşünülebilir.

Araştırmanın üçüncü teması olan İK ile ilgili 10 öğrenci görüş belirtmiştir. Bu öğrenciler KONDİL’de öğrenim gören uluslararası öğrenciler ile yaşadıkları etkileşim hakkında olumlu ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Ö1 kodlu katılımcı “*Öğrencilerin yaşlarına yakın olduğumuz için onlar ile arkadaş gibiydik.*”, Ö5 kodlu katılımcı “*Kondil öğrencileriyle çok güzel bir bağ kurduk. Bizi hem arkadaşları hem de öğretmenleri gibi görüyorlardı.*” Ö9 kodlu katılımcı “*Bizimle hem arkadaş gibi oldular hem de yeri geldiğinde öğrenci gibi davrandılar.*” ve “*Ö11 kodlu katılımcı “Kondildeki öğrenciler ile yakın yaşlarda olduğumuz için onlarla çok güzel bir ortam oluşturduk. Biz de onlardan bazı şeyleri öğrendik.”* diyerek uluslararası öğrenciler ile birlikte oluşturdukları kaynaşma ortamını dile getirmişlerdir. Ayrıca Ö1 kodlu katılımcının “*uluslararası öğrencilerin kendi kültürlerini tanıtmaktan dolayı mutlu oldukları*”, Ö11 kodlu katılımcının “*bu tür uygulamaların kendi kültürümüzün tanıtımına yardımcı olacağı*” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Bu bulgular kuramsal bir dersin uygulaması olarak gerçekleştirilen etkinliğin uluslararası öğrencilerin hedef dil Türkçeye maruz kalma ve Türkçeyi yaşitları sayılabilecek üniversite öğrencileri ile pratik yapma fırsatı sağlayabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca kültürel etkileşim bağlamındaki ifadelerden uluslararası ve ulusal öğrencilerin iletişim kurmaları ve kaynaşmaları için dil öğrenimi temelli etkinliklerin kullanılması, çeşitlendirilmesi ve yaygınlaştırılması yönünde çıkarımlar yapılabilir.

Araştırmanın dördüncü teması olan EÖ ile ilgili olarak 9 öğrenci uygulama hakkında çeşitli tespitlerde bulunmuştur. Örnek olarak Ö5 kodlu öğrenci bu uygulamanın

“gönüllü ve hevesli olmadan etkinlikte yer alan katılımcı öğrencilerin davranışları”, Ö8 kodlu öğrenci “Kondildeki hocaların süreç hakkında tam olarak bilgilendirilmemeleri” ve Ö12 kodlu öğrenci “Kondildeki birkaç hocanın ve bazı arkadaşlarının uygulamaya çok istekli olmaması” gibi sebeplerin aksamalara yol açtığına yönelik ifadeler kullanmışlardır. Öte yandan, Ö7 kodlu öğrenci “bu sürecin tam anlamıyla staj programı haline getirilmesini”, Ö10 kodlu öğrenci “farklı hocaların derslerine katılarak farklı yöntem ve teknikler gözlemlemelerinin yanı sıra daha fazla ders anlatımı yaparak tecrübe kazanmalarını”, Ö12 kodlu öğrenci de “bu uygulamanın sadece isteyen hocalar ve öğrenciler ile yapılmasını” önermişlerdir. Bu bulgular etkinliğin uygulama aşamasının paydaşları olan öğrenciler ile öğretim elemanlarının etkinlik öncesinde uygulama hakkında bilgilendirilmeleri ve katılım konusunda güdülendirilmelerinde aksaklıklar meydana gelmiş olabileceğini akla getirmektedir.

Katılımcı öğrenciler tarafından diğerlerine göre daha az görüş bildirilen tema G temasıdır. Bu tema ile ilgili düşüncelerini dile getiren yedi öğrenci başta öğretim elemanları olmak üzere YDTÖ uygulamasının çeşitli bileşenleri hakkında gözlemlerine dayalı tespitlerde bulunmuşlardır. Örneğin Ö4 “tecrübeli hocaların davranış, tutum ve ders anlatma biçimlerini yakından inceleme fırsatının yanı sıra öğrencilerin öğrenme süreçlerinde neler yaşadığını, nasıl yollar izlediğini yakından gözleme imkânı olduğunu”, Ö9 kodlu öğrenci ise “fazlasıyla gözlem yaptıkları için artık gerçekten öğretmen yardımcısı gibi sınıfta roller alabileceklerini” söylemiştir. Ö14 kodlu öğrenci ise “uygulama sürecinde en çok sınıfta hocaları ve öğrencileri izlemeyi sevdiğini; ileride bu görevi yaparsa neleri yapacağı, neleri yapmayacağını gözlemleyerek öğrendiğini” görüş olarak ifade etmiştir. Buna göre öğrencilerin kuramsal olarak edindikleri bilgilerin uygulanışını gözlemlemekten memnun oldukları, öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak özdeşlik bağlamında çıkarımlar yaptıkları düşünülebilir.

Öğretim Elemanlarının NEÜDKİ'ye Dayalı Uygulama Etkinliği Hakkındaki Görüşleri ile İlgili Bulgular

Tablo 2’de araştırmaya konu olan uygulama etkinliği ile ilgili olarak öğretim elemanlarının görüşlerinin en çok EÖ (%30.2) temasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu temayı daha sonra sırasıyla HUI (%28.3), İK (%26.4) ve EK (%15.1) temaları izlemektedir. Öğretim elemanlarının uygulama etkinliği ile ilgili görüşlerini ifade ederken öğrencilere kıyasla daha az sayıda ve daha kısa cümleler kurdukları görülmüştür.

Tablo 2. Öğretim Elemanlarının NEÜDKİ'ye Dayalı Uygulama Etkinliği Hakkındaki Görüşlerinin Temalara Göre Dağılımı ve Görüş Bildiren Öğretim Elemanlarının Temalara Göre Sayıları

Temalar	Görüşlerin Dağılımı		Görüş Bildiren Öğretim Elemanı Sayısı (n)
	f	%	
Eleştiriler ve Öneriler (EK)	16	30.2	6
Hayata Uygunluk ve İstihdam (HUI)	15	28.3	5
İletişim ve Kaynaşma (İK)	14	26.4	5
Etkin Katılım (EK)	8	15.1	4
Toplam	53	100	

Araştırmaya katılan yedi öğretim elemanından altısı EÖ teması bağlamında uygulamaya yönelik eleştiri ve önerilerde bulunmuşlardır. Bunlara örnek olarak ÖE1 kodlu öğretim elemanı “*yeterli bilgilendirme yapılmadığı için aksamalar olduğu*” şeklinde görüşünü bildirmiş ve “*bu uygulamanın öğrenci kulüpleriyle daha aktif hale getirilmesi*” önerisinde bulunmuştur. Öğretim elemanı katılımcıların eleştirileri genellikle planlama ve koordinasyon ile ilgilidir. Örneğin ÖE3 kodlu katılımcı “*iki kurum arasında koordinasyon eksikliği olmasını*”, ÖE4 kodlu katılımcı “*sınıfların kalabalık olmasını*” eleştirmişlerdir. Öte yandan ÖE1, ÖE2, ÖE5 ve ÖE7 kodlu katılımcılar “*uygulamanın gönüllülük esasına dayanmasını*”, ÖE1 “*bu uygulamanın öğrenci kulüpleriyle daha aktif hale getirilmesi*” ve ÖE3 “*öğrencilerin sosyal faaliyetler ve konuşma kulübü etkinlikleri yoluyla bir araya gelerek aktif olabilmesi*” önerilerinde bulunmuşlardır. Araştırmaya katılan yedi öğretim elemanının altısı tarafından en yoğun bir biçimde EÖ temasının ele alınmış olması etkinliğin uygulama boyutunun en önemli paydaşlarından birisi olan öğretim elemanlarının çeşitli süreçlerde etkin bir şekilde yer almamış olduklarını düşündükleri için olabilir. Ayrıca konuşma kulüpleri ya da benzeri öğrenci kulüpleri yoluyla her iki kurum öğrencilerinin bir araya getirilmesi önerisi öğretim elemanlarının uygulama konusunda olumlu tutumlara da sahip olduğunu akla getirmektedir.

Araştırmanın ikinci teması olan HUI ile ilgili olarak beş öğretim elemanı bu uygulamanın alandaki öğretim elemanı ihtiyacına yönelik çözümler üretebileceği yönünde görüşler bildirmişlerdir. Örnek olarak ÖE1 kodlu katılımcı “*ihtiyaç anında acil, tecrübeli ve bilgili öğretmen ihtiyacını karşılanabileceği*”, ÖE2 kodlu katılımcı “*ileride ihtiyaç olursa Türkçe öğreticisi ihtiyacının bu şekilde sağlanabileceği*”, ÖE3 kodlu katılımcı “*yabancılara Türkçe eğitimi alanına yetişmiş eleman kazandırmak için iyi bir fırsat olduğu*” ifadeleriyle uygulamayı istihdam boyutunda değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin hayata hazırlanması bağlamında ÖE4 kodlu katılımcı “*bu alanda çalışmak isteyen Dilbilimi öğrencileri için güzel bir tecrübe olduğu*” ve ÖE5 kodlu katılımcı “*işi mutfağında, yerinde görerek yapmanın ileride bu mesleği yapacak kişilere deneyim sağladığı*” şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarının etkinliği YDTÖ alanında nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamada olumlu bir uygulama olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretim elemanı katılımcıların görüşlerinin yoğunlaştığı üçüncü tema İK temasıdır. Bu tema ile ilgili olarak yedi katılımcının beşi görüş bildirmiştir. Örneğin ÖE1 kodlu katılımcı “*uluslararası öğrencilerin konuşma kulüplerinde Dilbilim öğrencileri ile olmak istediklerini*”, ÖE2 kodlu katılımcı “*bu uygulama sayesinde öğrencilerinin hem pratik yapma hem de akran iletişimi ihtiyaçlarını giderilebileceğini*”, ÖE6 kodlu katılımcı “*Dilbilim öğrencilerinin de yeni kültürlerle tanıştığını; her iki taraf için de bu uygulamanın faydalı olduğunu*” ifade etmişlerdir. Bu bulgular uygulamanın sadece bir eğitim-öğretim etkinliği olarak değil aynı zamanda sosyal bir iletişim, kültürlerarası bir etkileşim fırsatı olarak görüldüğünü göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları tarafından en az yoğunlukta görüş bildirilen tema EK temasıdır. Katılımcı öğretim elemanlarından dört tanesi bu tema ile ilgili düşüncelerini dile getirmiştir. Örneğin ÖE1 kodlu katılımcı “*tecrübe kazanmalarını sağlayacak gözlem, uygulama ve dil öğrenen öğrenciyle direkt temas imkânı bulmaları*”

ÖE2 kodlu katılımcı “*teorik olan bilgilerini az da olsa pratiğe dökme imkânı bulmaları*”, ÖE7 kodlu katılımcı da “*kitaplardan öğrendikleri bilgileri kullanmaları*” gibi hususları faydalı olarak nitelendirmişlerdir. Öğretim elemanlarının EK teması üzerinde diğer temalara oranla daha az durmuş olması gözlem ve etkin katılım gibi unsurların daha çok öğrencileri ilgilendirdiğini düşünmelerinden olabilir.

NEÜDKİ'ye Dayalı Uygulama Etkinliği Hakkında Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini kuramsal ders olarak gören Dilbilimi Bölümü lisans öğrencileri ile bunu meslek olarak icra eden öğretim elemanlarının katılımcı olarak yer aldığı uygulama hakkındaki görüşleri Tablo 3’ de yer almaktadır. Anlatımın akıcı ve anlaşılır olması için öğrencilerin yer aldığı grup Grup A, öğretim elemanlarının yer aldığı grup ise Grup B olarak adlandırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 3. NEÜDKİ'ye Dayalı Uygulama Etkinliği Hakkında Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

Temalar	Öğrencilerin NEÜDKİ'ye dayalı uygulama etkinliği hakkındaki görüşleri			Öğretim elemanlarının NEÜDKİ'ye dayalı uygulama etkinliği hakkındaki görüşleri		
	Grup A			Grup B		
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>
Etkin Katılım (EK)	72	29.6	12	8	15.1	5
Hayata Uygunluk ve İstihdam (HUI)	58	23.9	14	15	28.3	5
İletişim ve Kaynaşma (İK)	43	17.7	10	14	26.4	5
Eleştiriler ve Öneriler (EÖ)	36	14.8	9	16	30.2	6
Gözlem (G)	34	14.0	7	-	-	-
Toplam	243	100		53	100	

Katılımcıların NEÜDKİ ile ilgili görüşlerine genel olarak bakıldığında, Grup A da yer alan 14 öğrenci katılımcının toplam 243 ifade kullandığı, Grup B de yer alan yedi katılımcının ise görüşlerini toplam 53 ifade ile dile getirdiği görülmektedir. Tüm katılımcılar tarafından görüş bildirilen temalar açısından bakıldığında on dört öğrenci katılımcının hepsinin HUI teması ile ilgili ifadeler kullandığı, görüş bildirmedikleri herhangi bir tema olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, yedi öğretim elemanı katılımcının tümünün birden görüş bildirdiği tema bulunmazken, G teması hakkında görüş bildiren öğretim elemanına rastlanılmamıştır.

Cümle yapıları bağlamında, Grup A katılımcılarının birleşik cümle yapılarını tercih ederek daha uzun cümleler kurdukları, Grup B katılımcılarının basit cümle yapısında kısa cümleler ile görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin her iki grubunda yoğunluk bakımından ikinci sırada yer verdiği HUI teması ile ilgili olarak Grup A da yer alan Ö9 kodlu katılımcı şunları söylemiştir: “*Bu uygulama bize Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersinin sadece okulda işlediğimiz bir ders olmadığını, aynı zamanda ileride düşünebileceğimiz bu mesleğin içinde olmamızı sağladı. Bu deneyim; kimisine tam bana göre bir meslekmış, kimisine göre benlik bir meslek değilmiş dedirtti. Kısacası bunun tecrübesini yaşamak, bizim bölümdeki öğrencilerin mezun olduklarında neler yapmak istedikleri konusunda bir fikir sahibi olmasını sağladı.*”. Aynı tema ile ilgili olarak Grup B

de yer alan ÖE6 kodlu katılımcı ise “*Bu uygulama öğrencilerin ileride bu alanda işe girmelerine katkı sağlayabilir. Çünkü burada mesleği tanıdılar.*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Buna göre öğrenci katılımcıların öğretim elemanı katılımcılara oranla uygulama hakkında daha fazla bilgiye ve/veya ilgiye sahip oldukları düşünülebilir.

Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu her iki grubun HUI temasındaki görüşlerinin ikinci sırada yoğunlaşmasıdır. Grup A katılımcılarının HUI temasında yoğunlaşma oranı %23.9, Grup B katılımcılarının HUI temasında yoğunlaşma oranı ise %28.3 olarak bulunmuştur. On dört öğrenci katılımcıların tümünün bu tema ile ilgili olarak görüş bildirdiği görülmüştür. Bu bulgu mezuniyet sonrasında istihdam edilme olasılığının ve/veya YDTÖ alanında yetişmiş öğretim elemanı ihtiyacının gerek öğretim elemanı aday katılımcılar gerekse fiilen görevi icra eden öğretim elemanları tarafından önemsendiğini akla getirebilir.

Benzer şekilde hem öğrenci hem de öğretim elemanı katılımcıların İK temasına ilişkin görüşlerinin üçüncü sırada yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu tema ile ilgili olarak Grup A katılımcıları %17.7, Grup B katılımcıları %26.4 oranında görüş bildirmişlerdir. Buna göre hem öğrenci hem de öğretim elemanı katılımcıların bu uygulamayı sadece bir öğrenme etkinliği olarak değil, aynı zamanda kültürlerarası bir iletişim ve etkileşim aracı olarak gördükleri düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu EÖ teması ile ilgili olarak öğretim elemanı katılımcıların birinci sırada %30.2’lik bir yoğunlukta görüş bildirdiğini, öğrenci katılımcıların bu tema hakkında görüşlerinin ise %14.8 oranında olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanı katılımcıların eleştirilerinin genellikle uygulamanın planlanması ve uygulanması ile ilgili olduğu, önerilerinin de katılımda gönüllülük ilkesinde yoğunlaştığı dikkate alındığında, mesleki tecrübeleri iki ile yedi yıl arasında değişen bu katılımcıların uygulamanın paydaşı olarak daha çok söz sahibi olmak istedikleri yönünde çıkarım yapılabilir.

Araştırmanın son bulgusu G teması ile ilgilidir. Bu tema hakkında öğrenci katılımcılar %14.0 oranında görüş bildirirken, öğretim elemanı katılımcılar doğrudan gözlem teması içerikli ifadeler kullanmamışlardır. Gözlem kelimesi sadece bir kere ÖE1 kodlu katılımcının “*tecrübe kazanmalarını sağlayacak gözlem, uygulama ve dil öğrenen öğrenciyle direkt temas imkânı bulmaları*” ifadesinde görülmüştür. Öğrenci katılımcılar açısından bakıldığında, G temasının diğer temalardan daha az dile getirildiği görülmektedir. Buna göre, her iki gruptaki katılımcıların uygulama etkinliğini bir gözlem aracı olmaktan çok kuramsal bilginin etkin kullanımı ya da gerçek hayattaki yeri bağlamında ele aldıkları düşünülebilir.

Sonuç ve Tartışma

Üniversitelerin uluslararasılaşması için temel gerekliliklerinden biri olan öğrenim dili açısından ele alındığında, YDTÖ ayrı bir önem taşımaktadır. Özellikle son yıllarda YDTÖ üzerine yapılan araştırmalarda dikkate değer bir artış görülmektedir. Kuramsal olarak NEÜ Dilbilimi Bölümünün müfredatında yer alan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi I ve II dersleri kapsamında gerçekleştirilen ve öğrencilerin YDTÖ uygulama

sürecine gözlemci ve yardımcı olarak katılımını hedefleyen bir etkinliğe dayalı bu araştırmanın bulguları başlıca iki nokta üzerinden tartışılabilir.

Öğrenci katılımcılar sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler yoluyla gerek gözlemci gerekse bir anlamda öğretim yardımcısı denilebilecek bir konumda YDTÖ uygulama etkinliğinde yer almaktan faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin bir şekilde yer almak hususunda olumlu yönde görüş bildirmesi öğretmenlik alanında mesleki bilginin ancak öğretmenliğe etkin bir şekilde katılma yoluyla edinileceğini ileri süren araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Shulman, 1987; Eisner, 2002; Smith and Lev-Ari, 2005; Sarıtaş, 2007; Toprakçı, 2003). Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında yer alan okul deneyimi Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 1998: 1360) tarafından şöyle tanımlanmıştır:

Öğretmen adaylarına, okul örgütü ve yönetimi ile okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim ortamlarını inceleme, ders dışı etkinliklere katılma, deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimleri kazanma olanağı veren, onların öğretmenlik mesleğini doğru algılayıp benimsemelerini sağlayan fakülte öğretim programında yer alan dersler.

Bu araştırmaya konu olan uygulama her ne kadar sadece bir ders etkinliği olarak planlanmış olsa da öğrencilerin ifadelerine dayalı elde edilen bulgular Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında yer alan okul deneyimi dersinin amaçları ile örtüşmektedir. Buna göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi derslerinde öğrenilen kuramsal bilgilerin uygulama ile desteklenmesinin olumlu sonuçlara yol açabileceği düşünülebilir. Ayrıca, Yükseköğretimde kalitenin artırılması için öğrencilerin gerçek hayat problemlerini yerinde deneyimleyebilecekleri ortamlara dâhil edilerek iş yeri temelli öğrenme fırsatı sunan eğitim programlarının önemi Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan raporda da vurgulanmaktadır (European Commission, 2017). Bu nedenle elde edilen bulguların yükseköğretim programları ile ilgili öneriler ile örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada hem öğretim elemanları hem de öğrenci katılımcıların ikinci tema olarak görüş bildirdiği HUI teması genellikle öğretmenlik alanında istihdam edilme ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Bireylerin meslek edinmesi, yeteneklerine uygun bir işte çalışması, sosyal bir statü kazanması hem ekonomik bağımsızlığını elde etmesi hem de ruh sağlığını koruması açısından önem taşımaktadır (Gill, 1999; Gündoğan, 1999; Yüksel, 2003). Çeşitli araştırma sonuçlarına dayanarak Türkiye’de pek çok öğretmen adayının göreve atanmadığı gerçeğinden hareketle, öğretmen yetiştirme ve istihdamında önemli sorunların olduğuna dikkat çeken Şahin (2011) öğretmen adaylarının çoğunun gelecekleri hakkında olumsuz düşünceler taşıdığını ortaya koymuştur. Benzer bir çalışmada ise göreve atanamama sorununun bazı öğretmen adaylarında gelecek kaygısına dayalı umutsuzluk, olumsuz algı ve beklenti, hatta depresyon gibi hastalıklara yol açma olasılığı dikkate değer bulunmaktadır (Ceyhan, 2004). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2019) verilerine göre çalışmanın yapıldığı yıl Türkiye’deki 15-24 yaş arası genç işsizlik oranının %20 olması katılımcı öğrencilerin istihdam edilme ile ilgili kaygılarında etkili olmuş olabilir. Eğitim fakültesi mezunlarının bile göreve atanamama, mesleğini yapamama, işsiz kalma gibi korkular yaşadığı bir ortamda Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi Dilbilim bölümü öğrencilerinin istihdam ile ilgili beklentileri ve araştırmada yer alan uygulama etkinliğini

bir meslek edinme umudu olarak görmeleri insan kaynakları bağlamında konunun ele alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Katılımcıların İK teması ile ilgili olarak dile getirdiği görüşler her iki grup için de üçüncü sırada yoğunluktadır. Elde edilen bulgular bu araştırmaya konu olan uygulamanın hem öğrenme-öğretim hem de sosyal ve kültürel etkileşim bağlamında özellikle katılımcı öğrenciler tarafından olumlu olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Yabancı dil öğrenme alanında önemli bir yeri olan sosyo-kültürel etkileşim kuramına göre öğrenciler sosyal bir ortam içinde karşılıklı iletişim kurma yoluyla kolaydan zora doğru ilerleyen bir dil öğrenme süreci yaşarlar (Ellis, 2003: 177). Öğrenmenin sosyal etkileşim içinde meydana gelen bilişsel bir gelişim olduğunu ileri süren Sosyal Gelişim Kuramına dayalı bu paradigmaya göre öğrenilmek istenen dil hem amaç hem de araç olarak işlev görmektedir (Lantolf, 2000). İnsanların anadillerini konuşurken kullandıkları iletişim stratejilerini yabancı bir dili öğrenirken de kullanması, kalıplara dayalı bilgi biriktirmektense, bilinenleri deneme yanılma yoluyla zihinsel bir süreç içinde uygulamaya koyması iletişimci yaklaşım olarak önerilmektedir (Demirel, 2011: 50). Katılımcı öğrencilerin ifadeleri bu bağlamda alan yazında yer alan çalışmalar ile koşutluk içindedir. Uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde yaşatları sayılabilecek öğretmen adayları ile Türkçe konuşma pratiği yapmaları sadece hedef dili öğrenmelerine değil aynı zamanda hedef kültür ile tanışmalarına da katkıda bulunacak gibi görünmektedir. Her iki taraf açısından iletişim kurma ve kaynaşma aracı olarak bu ve buna benzer etkinlikler yoluyla öğrencilerin bir araya getirilmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

Katılımcı öğretim elemanlarının ve öğrencilerin uyulamaya yönelik eleştirilerinin genellikle uygulama etkinliğinin planlanması ve yürütülmesinde yaşanan aksaklıklar ile bazı katılımcı öğrencilerin isteksizliği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Uygulamaya kendilerini zorunlu hissettikleri için katılan öğrenciler ile ilgili yapılan tespitler uygulamanın yürütülmesinde güdülenme temelli sorunlar yaşanmış olabileceğini düşündürmektedir. Öğrenmeyi etkileyen etmenler arasında yer alan güdülenme öğrenilen şeyin öğrenciye anlamlı gelmesi, öğretenden süreç veya sonuca ilişkin geribildirim alması yoluyla artabilmektedir (Sahranç, 2010). Bazı öğrencilerin uygulamaya gönüllü olarak katılmaması ve bu duygularının diğer öğrenciler tarafından gözlenebilir olmasının nedeni olarak öğretmenlik mesleğine ilgi duymuyor olmaları düşünülebilir. Ayrıca öğretim elemanlarının katı, isteksiz veya gelenekçi olması gibi sebeplerin bir eğitim programının uygulanmasında sorunlara yol açabileceği alan yazında yer almaktadır (Nicholls ve Nicholls, 1974: 18). Öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iletişim sorunları olduğunu düşündüren ifadeler açısından ele alındığında, çeşitli çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Demircan, 2007; Kılınç & Altuk, 2010). Öte yandan, öğretim elemanları tarafından dile getirilen koordinasyon eksikliği ve kendilerine yeterince bilgilendirme yapılmaması gibi hususlar da alan yazında yer alan benzer araştırmalarla koşutluk içindedir (Arseven & Orhan, 2018; Kudu, Özdek & Bindak, 2005; Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010;). Elde edilen bulgular araştırmaya konu olan uygulamanın Dilbilimi bölümü tarafından planlanması nedeniyle etkinliğin gerekliliği ve ayrıntıları hakkında tüm paydaşları içine alan toplantıların yapılmasında aksaklıklar yaşanmış olabileceğini akla getirmektedir.

Bu eleştirilerin yanı sıra öğrenci katılımcılar tarafından dile getirilen “...sürecin staj programı haline gelmesi...”, “biraz daha fazla hocadan ders anlatımı görmek...” ve “daha fazla ders anlatımı yapmak...” gibi öneriler uygulamanın değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde katkıda bulunabilir. Benzer bir çalışmada öğrenci katılımcıların neredeyse aynı cümleler ile farklı öğretmenlerden farklı yöntem ve teknikleri görmek istedikleri, staj süresinin uzatılarak yıllara dağıtılması yönünde ifadeler kullanmış oldukları görülmektedir (Arseven & Orhan, 2018: 478; Aslan & Sağlam, 2018: 150). Katılımcı öğrencilerin bu etkinliğin çeşitlendirilmesi, zenginleştirilmesi ve sürdürülmesi yönünde ileri sürdüğü görüşler kapsamlı programlar yoluyla gerçekleştirilecek uygulamaların alana katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir.

En az yoğunlukta dile getirilen G teması ile ilgili olarak elde edilen bulgular öğrenme sürecinin çeşitli bileşenlerini gözlemleyen öğrencilerin kendilerini meslek olarak öğretmenlik ile özdeşleştirdiklerini düşündürmektedir. Sosyal-bilişsel öğrenme kuramına göre birey gözlem yoluyla yeni bilişsel, psiko-motor beceriler, değerler, inançlar kazanabilir ve öz yeterlilik ve öz düzenleme davranışları geliştirebilir (Değer, 2010: 476). Yine aynı kuram içsel pekiştirme yoluyla bireyin kendine değer vermesi ve yeterliliğinden keyif almasında gözlem ile başlayan çeşitli süreçlerin etkisini açıklar. Alan yazında yer alan çeşitli çalışmalar da öğretmenlik uygulaması sürecinde gözlemin önemini ortaya koymuştur (Aslan & Sağlam, 2018: 158; Oğuz & Avcı, 2014: 42; Yapıcı & Yapıcı, 2005: 55). Öğrencilerin gözlem ile ilgili görüşlerini bildirirken kendilerine yönelik yaptıkları tespitler bu bağlamda alan yazın ile koşutluk içindedir.

YDTÖ alanında yapılan bir uygulamaya dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışma katılımcıların görüşleri ile sınırlıdır. Ancak, elde edilen veriler lisans programlarında yer alan YDTÖ temelli derslerde edinilen kuramsal bilgilerin dil öğretim merkezi veya benzeri ortamlarda uygulama temelli çeşitli etkinliklerle desteklenmesinin alana önemli katkılar sağlayabileceği yönünde bir kanı oluşturmuştur. Ayrıca, araştırmanın bulgularına dayanarak, bu alanda çeşitli eğitim programlarının hazırlanması, denenmesi ve elde edilen veriler ışığında yapılan değerlendirmeler sonucunda kapsamlı, sürdürülebilir eğitim programlarının geliştirilmesi önerilebilir. Öte yandan, denenmesi düşünülen programlardan faydalı bilgiler edinebilmek için program hakkında öğretim elemanı ve öğrencilerin ön koşul bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamak önemli görünmektedir. Programın uygulandığı ortamın fiziki olarak uygun hale getirilmesinin yanı sıra paydaşların gönüllü ve istekli olarak uygulamada yer almalarının sürece daha olumlu katkılar yapacağı düşünülmektedir. Aynı üniversite içinde iş birliği ve eşgüdümeye dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın çıkarımlarından biri olarak üniversitelerde kurum kültürünün oluşturulması ve güçlendirilmesi için ortak veya benzer amaçlar ile faaliyet gösteren birimlerin bir araya gelerek çalışmalar yapmasının yaygınlaştırılması önerilebilir.

Son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik ilginin artmış olması sevindirici bir gelişme olsa da alana özel kapsamlı eğitim programlarının geliştirilmesi için alanın uzmanlarının yer aldığı program geliştirme ekiplerinin oluşturulması önemli görünmektedir. Alanyazındaki çalışmalar durum ve ihtiyaç analizi yapmak için önemli veriler sunma imkânı vermekle birlikte, hedef ve kazanımların ayrıntılı tanımı, mevcut içeriklerin gözden geçirilmesi, yenilerinin geliştirilmesi, öğrenme-öğretme

süreçlerinin zenginleştirilmesi, programın değerlendirilmesi ve sürekliliğinin sağlanabilmesi için daha kapsamlı ve çeşitli çalışmalar yapılması gerekli görünmektedir.

Kaynakça

- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin/ “öğrenen” in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Arseven, İ. ve Orhan, A. T. (2018). Okul deneyimi ders öğretim programının öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi ve alternatif program önerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 461-490.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Bakır, S. (2014). Türkiye’deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 5, 435-456.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: Open University Press.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(24), 309-324.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Ceyhan, A. A. (2004). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 91-101.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education (8th ed.)*. London and New York: Routledge.
- Çiftçi, Ö. ve Demirci, R. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies Language/Literature*, 13(28), 265-339.
- Değer, M. (2010). Sosyal öğrenme kuramı. İbrahim Yıldırım (Ed.) içinde, *Eğitim Psikolojisi* (ss. 469-484). Ankara: Anı.
- Demircan, C. (2007). Okul deneyimi II dersine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 119-132.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227-247.
- Doğan, A. (1989). Yabancıların Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları bazı hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (1-2), 259-261.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Eisner, E. W. (2002) From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 18, 375-385.

- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 888-937.
- European Commission. (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions on a renewed EU agenda for higher education*. 14 Aralık 2019 tarihinde <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>> adresinden erişildi.
- Gill, F. (1999). The meaning of work: Lessons from sociology, psychology and political theory. *Journal of Socio-Economics*, 28(6), 725-743.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), 797-810.
- Gündoğan, N. (1999). Genç işsizliği ve Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde uygulanan genç istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 54, 63-79.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.
- Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim (6. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kahriman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E. ve Ateşal, Z. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kaynakçası. *Türk Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 80-132.
- Kılınç, A. ve Altuk, Y. G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi derslerine ilişkin tutumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 41-70.
- Kudu, M., Özbek, R. ve Bindak, R. (2006). Okul Deneyimi-I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle Üniversitesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 99-109.
- Lantolf, J. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33(2), 79-96.
- Martin, E. (1999). *Changing academic work developing the learning university*. Berkshire: Open University Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1998, Ekim). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2493, 1360-1366.
- Nicholls, A. & Nicholls, S.H. (1972). *Developing curriculum a practical guide*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Oğuz, S. ve Avcı, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3(3), 40-53.
- Sahranç, Ü. (2010). Öğrenmeyi etkileyen etmenler. İbrahim Yıldırım (Ed.) içinde, *Eğitim Psikolojisi* (ss. 351-374). Ankara: Anı.
- Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi-I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 121-143.

- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Seymen, H. ve Tok, M. (2015). İleri düzey yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları kültürel dil unsurlarının tespiti ve sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1188-1212.
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge as teaching: foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005) The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1167-1184.
- Taşdemir, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toprakçı, E. (2003). Okul deneyimi II dersinin teori ve pratiği. *Eğitim Araştırmaları*. 7, 146-151.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2019). 17 Ocak 2020 tarihinde <<https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=72&locale=tr>> adresinden erişildi.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2014). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim-Online*, 3(2), 54-59.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (2019a). *Türkiye Yükseköğretim Sistemi-2019, e-kitap*. 17 Ocak 2020 <<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/turkiye-yuksekogretim-sistemi-2019/index.html>> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2019b). 17 Ocak 2020 tarihinde <<https://istatistik.yok.gov.tr/>> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (2019c). 17 Ocak 2020 tarihinde <<https://tez.yok.gov.tr/>> adresinden erişildi.
- Yüksel, İ. (2003). İşsizliğin psiko-sosyal sonuçlarının incelenmesi (Ankara örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4 (2), 21-38.



Methods and Techniques in Writing Education: A Meta-Synthesis Study

Yazma Eğitiminde Yöntem ve Teknikler: Bir Meta-Sentez Çalışması

Gülsüm Sertoğlu *

Geliş / Received: 04.03.2020

Kabul / Accepted: 20.04.2020

ABSTRACT: In this study, it is aimed to form a report for the general trends of academic studies based on the methods and techniques being used / should be used in writing education. The study was designed with meta-synthesis, one of the qualitative research methods. The data collection process was first started by writing the keywords "writing education", "method", "technical" and searching the literature for various search engines. Among the 85 studies compiled as a result of the web search, 24 articles were selected that matches the purpose of the research. Determined studies were evaluated over the context of distribution by years, subject areas discussed, methods used, results and recommendations. According to the results of the research; the majority of 24 research articles examined were written in the fields of creative writing, reflective writing, taking notes and active learning. It is determined that the related researches are mostly aimed on analyzing opinions and perceptions. In researches, it is observed that pre-service teachers are generally preferred as working group and interview, scanning and document analysis techniques were used for data collection. The articles have reached the conclusion that the use of method technique improves writing skills and gives a creative perspective. On the other hand, it was suggested that teachers should gain experience in application.

Keywords: Writing education, meta-synthesis, method, technique

ÖZ: Bu araştırmada, yazma eğitiminde kullanılan/kullanılması gereken yöntem ve teknikleri konu alan akademik çalışmaların genel eğilimlerinin raporlaştırılması amaçlanmaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden meta-sentez ile desenlenmiştir. Veri toplama sürecine ilk olarak çeşitli arama motorlarına "yazma eğitimi", "yöntem", "teknik" anahtar sözcükleri yazılıp alanyazın taraması yapılarak başlanmıştır. Tarama sonucunda derlenen 85 çalışma içerisinde, araştırmanın amacına uygun olan 24 makale seçilmiştir. Belirlenen çalışmalar; yıllara göre dağılımı, ele alınan konu alanları, kullanılan yöntemler, sonuçları ve önerileri bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; incelenen 24 araştırma makalesinin, çoğunlukla yaratıcı yazma, yansıtıcı yazma, not alma, aktif öğrenme konu alanlarında yazıldığı görülmüştür. İlgili araştırmaların, daha çok görüş ve algıların incelenmesini amaçladığı saptanmıştır. Araştırmalarda, çalışma grubu olarak genellikle öğretmen adaylarının yeğlendiği; veri toplama tekniği olarak görüşme, tarama ve doküman incelemesinden yararlandığı görülmüştür. Makalelerde, yöntem teknik kullanımının yazma becerisini geliştirdiği ve yaratıcı bakış açısı kazandırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer yandan öğretmenlere uygulama konusunda deneyim kazandırılması gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Yazma eğitimi, meta-sentez, yöntem, teknik

* Yüksek Lisans Öğr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, gulsumsertoglutr@gmail.com

Giriş

Yazma sürecinin olumlu ilerlemesini ve metin üretme çalışmalarının verimli geçmesini sağlamak için ders içi uygulamalarda çeşitli yöntem/teknikler işe koşulur. “Dil becerilerinin öğrencilere kazandırılması yalnızca konuya uygun bir içerik verilmesi ile değil aynı zamanda uygun öğretim yönteminin seçilmesi ve yerinde kullanılması ile olanaklıdır.” (Aykaç ve Çetinkaya, 2019: 259). Türkçe öğretiminde, öğrencilerin dört temel becerilerini uyardırmaya yönelik çağdaş yöntem ve teknikler, geleneksel uygulamaların yerini almalıdır. Bu çağdaş anlayışın olanaklarıyla birlikte “bütünleştirilmiş bir öğrenme-öğretme yaklaşımı” temel alınmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006).

Ülkemizde yazma eğitimi, süreç temelli yazma modeline dayanır. Süreç temelli yazma modeline göre yazma edimi döngüsel bir süreci gerekli kılar. Bu sürecin temel aşamaları sırasıyla planlama, taslak metin oluşturma, gözden geçirme-düzeltilme ve yayımlama aşamalarıdır.

Yazma sürecinin ilk aşaması olan planlamanın da alt aşamaları vardır (Aydın, 2019). Bu aşamalar şöyledir:

- Konu seçimi,
- Yazma amacının belirlenmesi,
- Hedef kitlenin belirlenmesi,
- Konunun sınırlandırılması,
- Metin türünün belirlenmesi,
- Düşünceleri düzenleme.

Yazma sürecinin ikinci aşaması taslak metin oluşturmadır. Kellogg’a (1988) göre ön yazma sürecinde yazma taslağının oluşturulması, dikkatin yoğunlaşmasını ve yazma başarımının artmasını sağlar.

Taslak metnin bölümleri; giriş, tez tümcesi, konu tümcesi, destekleyici tümceler ve sonuç tümcesidir. Giriş bölümünde, okurun dikkatini çekmek amacıyla metnin içeriği ile ilgili bilgi verilir. Tez tümcesi metnin ana düşüncesini özetler. Konu tümcesi her bir paragrafın ana düşüncesini açıklar ve bunların tez tümcesiyle bağlantısını ortaya koyar. Konu tümcesini açıklamak amacıyla her paragrafta destekleyici tümceler yer alır. Okuyucuya metnin bitmiş olduğunu haber veren ve tez tümcesini destekleyen tümce ise sonuç tümcesidir (Çetinkaya, 2019).

Yazma sürecinin üçüncü alt aşaması olan gözden geçirme süreci, değerlendirme ve düzeltme olmak üzere iki alt işlemde oluşur. Bu süreç, yazarların metni gözleriyle dizgesel olarak değerlendirmek ve düzenlemek için okumayı tercih ettiği bir süreçtir. Planlı gözden geçirme aşamaları genellikle metinde yeni tasarımlar yapılmasına neden olur. Gözden geçirme ve düzeltme süreçleri yazma eyleminin herhangi bir sürecinde meydana gelebilir (Flower ve Hayes, 1981).

Gözden geçirme ve düzeltme bilişsel süreçlerin işe koşulmasını gerektirir. Öğretmenler; bu süreci iyi yönetmeli, derslerinde öğrencilere yol gösterecek araçlara ve etkinliklere yer vermelidir (Çetinkaya, 2019).

Yayımlama ve paylaşım yazma sürecinin son aşamasıdır (Tamer, 2013). Bu aşamada, metne son biçimi verilir ve metin hedef kitleye yönelik düzenlemeler yapılarak paylaşılır (Güneş, 2016).

Flower ve Hayes geliştirdikleri bilişsel süreç modelinde, yazma ediminde yer alan üç büyük birimin etkinlik çevresi, yazarın uzun süreli belleği ve yazma süreci olduğundan söz eder. Bu birimlerin alt başlıklarını, etkinlik çevresi için sözbilimsel sorun ve üretilen metin; uzun süreli bellek için yazarın konu, okur ve plan ile ilgili yerleşik bilgisi; yazma süreci için düzenli olarak denetlenen planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme olarak belirtir (Flower ve Hayes, 1981; akt. Ülper, 2019).

Yazma becerisinin geliştirilmesinde ders içi uygulamalar önemli bir yere sahiptir. Yazma eğitiminin bir süreç içinde ele alındığı göz önünde bulundurulduğunda, ders içi uygulamaların verimliliğini arttırmak amacıyla derslerde çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerin kullanıldığı görülür.

Yukarıda yer alan yazma eğitimi stratejileri ve yazma eğitimi sürecinin yapılandırılması aşamaları bir dersin ya da bir yazma etkinliğinin gerçekleştirilmesinde önemlidir. Diğer yandan yazma eğitimi süreçlerinin varsıllaştırılması, yazma yöntem ve tekniklerinin ders içinde uygun bağlamlarda kullanılmasına bağlıdır. Maden ve Durukan (2010) teknik ve yöntem kullanımının yeni öğretim programlarının (2005 ve sonrası) uygulamaya konmasıyla önem kazandığını belirtir.

MEB Türkçe Öğretim Programlarında; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımlar her sınıf düzeyine uygun olacak biçimde listelenmiştir. Kazanımlar içerisinde Türkçe öğretim süreçlerinde kullanılan/kullanılması gereken yazma tür, yöntem ve tekniklerine de yer verilmiştir. Sözü edilen yazma tür, yöntem ve teknikleri şöyledir:

1. “Güdümlü yazma,
2. Metin tamamlama,
3. Bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturma,
4. Boşluk doldurma,
5. Grup olarak yazma,
6. Serbest yazma,
7. Kontrollü yazma,
8. Tahminde bulunma,
9. Not olarak yazma,
10. Özet çıkarma,
11. Sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma,
12. Bir metinden hareketle yazma,
13. Duyulardan hareketle yazma,
14. Eleştirel yazma,
15. Yaratıcı yazma.” (MEB, 2006, 2015, 2017, 2018, 2019).

Yukarıda anılan yöntem, tekniklerin yanında, alanda yer alan çalışmalarda birçok farklı yöntem ve teknik kullanıldığı görülür. Bu yöntem ve teknikler şöyledir:

Güneş'e (2016) göre yazma sürecinde; bilgi edinmek ve eğlenmek için yazma, eleştirel, serbest, ikna edici ve betimleyici yazma yöntem, teknik ve türlerine yer verilmelidir.

Ünalın (2006: 112-117) yazma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikleri aşağıdaki gibi listelemiştir:

1. "Not alma,
2. Özet çıkarma,
3. Boşluk doldurma,
4. Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma,
5. Serbest yazma,
6. Kontrollü yazma,
7. Güdümlü yazma,
8. Yaratıcı yazma,
9. Metni tamamlama,
10. Tahminde bulunma,
11. Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma,
12. Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma,
13. Duyulardan hareketle yazma,
14. Grup olarak yazma,
15. Tümevarım yöntemiyle yazma,
16. Tümdengelim yöntemiyle yazma,
17. Eleştirel yazma,
18. Dikte çalışmaları."

Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin yazılı metni planlama sürecini etkili kılmak için özellikle aşağıdaki yöntem ve tekniklerin işe koşulabilirliğinin vurgulandığı görülür (Karatay, 2011; akt. Aydın, 2019).

- Beyin fırtınası yaparak ön hazırlık çalışması,
- Cluster (kümeleme) yöntemi ile ön hazırlık çalışması,
- Örnek metinlerden yola çıkarak ön hazırlık çalışması,
- Resimleri kullanarak ön hazırlık çalışması,
- Soru cevap yöntemiyle ön hazırlık çalışması,
- Görüş alışverişinde bulunma ve tartışma tekniği ile ön hazırlık çalışması.

Yazma eğitimine yönelik alanyazında, yukarıdaki yöntem ve tekniklere ilişkin bütüncül bir görünüm sağlayan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile yazma eğitimi yöntem ve tekniklerine yönelik yapılan çalışmalar üzerine bütüncül bir görünüm sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma; Türkçenin eğitimi-öğretimi alanında önemli bir yere sahip olan yazma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikleri konu alan 24 makalenin derinlemesine analizini ortaya koyarak araştırmacılara sağlayacağı katkı açısından önemlidir. Türkçe alanyazın incelendiğinde, yazma eğitimi konu alan meta-sentez çalışmaları içerisinde, (Bolat ve Tekin, 2018; Tok ve Potur, 2015) yazma yöntem ve tekniklerini konu alan araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın, yöntem ve teknik konusunda yapılan akademik çalışmaların görünümünün belirginleşmesi için önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçenin eğitimi-öğretimi alanında yapılan ve yazma eğitiminde yöntem/teknikleri odak alan çalışmaların dizgesel derlemesini yapmaktır. Bu bağlamda, 2010-2019 yılları arasında yazma eğitiminde kullanılan/kullanılması gereken yöntem/teknikleri konu alan akademik çalışmalar ile ilgili ulaşılabilir alanyazın taranmış ve belirlenen çalışmalar çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırmaların ele aldıkları konu alanları ve amaçları bakımından görünümü nasıldır?
3. Araştırmaların kullanılan bilimsel araştırma yöntemleri bakımından görünümü nasıldır?
 - a. Araştırmaların desenleri nasıl yapılandırılmıştır?
 - b. Araştırmaların çalışma gruplarını hangi eğitim düzeyinde öğrenim görmekte olan katılımcılar oluşturmuştur?
 - c. Araştırmaların veri toplama araçları nelerdir ve verilerin analizleri nasıl yapılmıştır?
4. Araştırmaların yöntem/teknik kullanımına yönelik sonuçları bakımından görünümü nasıldır?
5. Araştırmaların yöntem/teknik kullanımına yönelik önerileri bakımından görünümü nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, kapsam, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

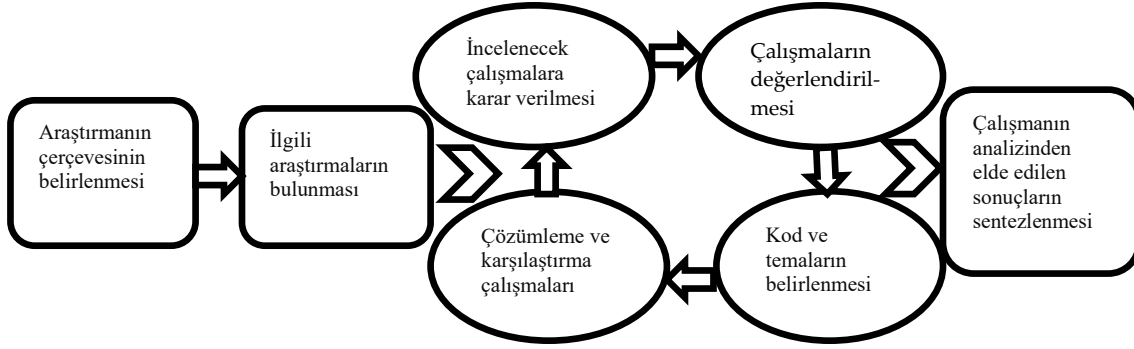
Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, belli bir alana yönelik nitel çalışmaların; yıllara göre dağılımı, ele alınan konu alanları, kullanılan yöntemler, sonuçları ve önerileri bağlamında değerlendirilmesi amacıyla meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Polat ve Ay'a (2016) göre, sınırlı sayıda çalışmanın ele alındığı meta-sentez araştırmalarının, derinlemesine veri çözümlemesine olanak tanıdığı söylenebilir. Diğer yandan meta-sentez araştırmalarında, betimsel içerik analizinin tersine yalnızca nitel çalışmalar ve karma araştırmaların nitel bölümleri ele alınır.

Araştırma makalelerinin incelenme sürecinde, Walsh ve Downe'nin (2005) geliştirdiği meta-sentez aşamaları temel alınmıştır. Bu izlencenin aşamaları şöyledir:

- a. Meta-sentez araştırmasının çerçevesinin belirlenmesi,

- b. İlgili çalışmaların bulunması,
- c. Araştırmada incelenecek ve çözümlenecek çalışmalara karar verilmesi,
- d. Çalışmaların değerlendirilmesi,
- e. Çözümleme ve karşılaştırma çalışmaları,
- f. Kod ve temaların belirlenmesi,
- g. Çalışmaların analizinden elde edilen sonuçların sentezlenmesi.



Şekil 1. Meta-Sentez Araştırmasının Aşamaları (Walsh ve Downe, 2005: 206-209).

Kapsam

Araştırma, 2010-2019 yılları arasında Türkiye’de yazma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler üzerine yazılmış 24 çalışmayı kapsamaktadır. Bu çalışmaların tamamı makalelerden oluşmaktadır. İlgili makalelerin belirlenmesi sürecinde “yazma eğitimi”, “yöntem” ve “teknik” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yazma eğitimi yöntem ve teknikleri üzerine yazılan çalışmalar belirlenirken amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye başvurulmuştur. Bu yöntem; belli ölçütlere sahip olay, durum, kişi ya da nesne birimleriyle çalışılan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu yöntemde, çalışmada kullanılacak olan ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabilir veya daha önce düzenlenmiş bir liste kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

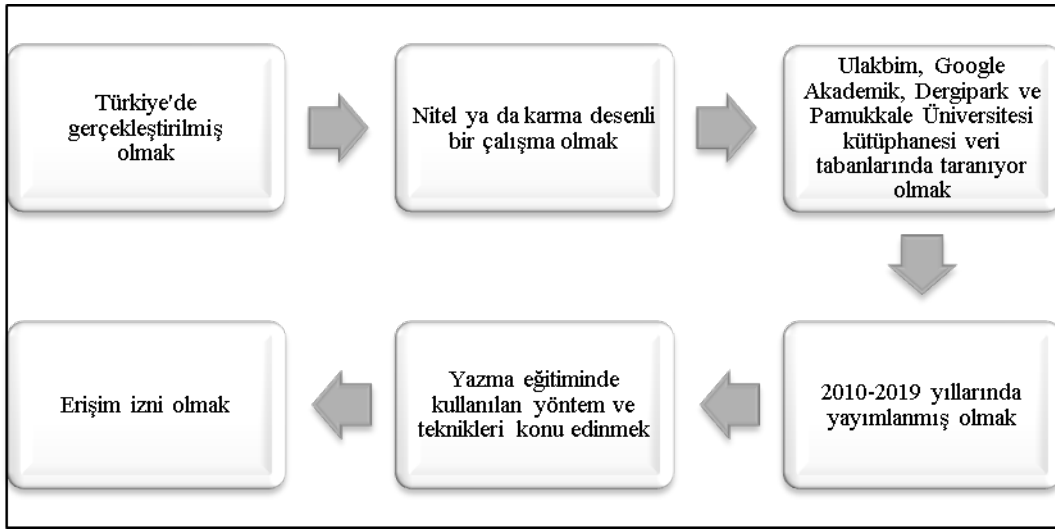
Araştırmada kullanılan ölçütler; çalışmanın “yazma eğitimi”, “yöntem” ve “teknik” anahtar sözcüklerini içermesi, bilimsel hakemli bir dergide yayımlanmış olması, Türkiye’de gerçekleştirilmiş olması ve Türkçe yazılmış olması biçiminde belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, meta-sentez yönteminin veri toplama basamaklarına uygun olacak biçimde toplanmıştır. İlk aşamada, araştırma konusu belirlenmiş ve alt sorular oluşturulmuştur. İkinci aşamada, ilgili alanyazın taranmış ve 85 çalışma derlenmiştir. Bu çalışmalar, araştırmacı tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve içeriklerinden araştırmanın ölçütlerine uygun olan 24 makale seçilmiştir. Üçüncü aşamada, seçilen makaleler araştırmacı tarafından okunmuş, ayrıntılı olarak incelenmiş ve belirlenen temalar çerçevesinde sentezlenmiştir. Son aşamada; araştırma süreci, bulgular, sonuç ve öneriler dizgesel olarak raporlaştırılmıştır.

İnceleme örneğine alınan veya alınmayan çalışmaların belirlenmesi için bazı ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda çalışmalar:

- Türkiye’de gerçekleştirilmiş olmalı,
- Nitel ya da karma desenli olmalı,
- Ulakbim, Google Akademik, Dergipark ve Pamukkale Üniversitesi kütüphanesi veri tabanlarından ulaşılabilir olmalı,
- 2010-2019 yıllarında yayımlanmış olmalı,
- Yazma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikleri konu edinmeli,
- Erişime açık olmalı.



Şekil 2. Çalışmaların İnceleme Örneğine Alınma Ölçütleri

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, yazma eğitimi yöntem ve tekniklerini içeren her bir çalışma ayrıntılı olarak incelenmiş, temalar belirlenmiş ve kodlamalar yapılarak tabloluşturulmuştur. Makale kısaltmaları için “M” kodu kullanılmış ve çalışmalar sırasıyla “M1, M2, M3, ..., M24” olarak isimlendirilmiştir. İnceleme örneğine alınan çalışmalara yönelik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. İnceleme Örneğine Alınan Çalışmalar

Çalışma Kodu	Kaynakça	Yayın Yılı
M1	Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilir aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 1 (2), 20-35.	2013
M2	Yıldız, N. (2015). Aktif öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 3 (5), 59-73.	2015
M3	Demirer, V. ve Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. <i>Kuramsal Eğitimbilim Dergisi</i> , 11 (4), 718-747.	2018
M4	Kara, Ö. T. (2013). Dramayla oluşturulmuş öykülerin Türkçe eğitiminde kullanılması. <i>Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 6 (11), 659-699.	2013
M5	Topçuoğlu Ünal, F. ve Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. <i>Turkish Studies</i> , 8 (13),	2013

	1595-1606.	
M6	Aslandağ, B. ve Çetinkaya, G. (2019). Örgütleyici yapı iskelesi tekniğinin öğretmen adaylarının not alma becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. <i>Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 45, 190-210.	2019
M7	Eğilmez, N. İ. ve Berber, Z. T. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 5 (2), 164-187.	2017
M8	Okur, A., Göçen, G. ve Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). <i>Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 10 (21), 167-197.	2013
M9	Dağtaş, A. (2012). Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkileri. <i>Turkish Studies</i> , 7 (3), 845-869.	2012
M10	Yılmaz, M. (2012). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. <i>Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 9 (19), 321-330.	2012
M11	Anılan, H., Kaya, M. F., Bayrak, E. ve Kaynaş, E. (2010). Konu bağımlı ve konu bağımsız yazma çalışmalarının karşılaştırılması. <i>Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 3 (1), 103-119.	2010
M12	Durakoğlu, A. (2010). Montessori metodunda okuma ve yazma eğitimi. <i>Aile ve Toplum</i> , 5 (20), 91-104.	2010
M13	Tabak, G. ve Karadüz, G. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlerken not alma stilleri. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 4 (1), 73-83.	2016
M14	Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe derslerinde oku(ma)dan özet yaz(ma)ya. <i>Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi</i> , 46 (2), 47-68.	2013
M15	Garip, S. (2018). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerine yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin rolü. <i>Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi</i> , 1 (1), 81-104.	2018
M16	Can, R. ve Altuntaş, B. (2016). Yansıtıcı günlük yazma uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 4 (1), 53-63.	2016
M17	Ulusoy, M. ve Altun, D. (2018). Öğretmen adaylarının yansıtıcı yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi. <i>Turkish Studies</i> , 13 (27), 1553-1562.	2018
M18	Tuna, S. (2018). Öğretmen adaylarının müze eğitimi ve uygulamaları dersi kapsamında yaratıcı yazma etkinliğine yönelik görüşleri. <i>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 10 (24), 262-270.	2018
M19	Göçen, G. (2018). Öğretmenlerin yaratıcı yazma tekniklerine yönelik değerlendirmeleri: Bir eylem araştırması. <i>Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi</i> , 8 (9), 625-677.	2018
M20	Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 7 (4), 964-995.	2019
M21	Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. <i>Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi</i> , 5 (2), 970-985.	2016
M22	İnnalı, H. Ö. ve Aydın, İ. S. (2018). Yazma stratejilerinin öğretime yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. <i>Turkish Studies</i> , 13 (27), 879-889.	2018
M23	Özbay, M. ve Dedeoğlu Orhun, B. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma teknikleri ile ilgili görüşleri. <i>Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları</i> , 2 (2), 50-59.	2014
M24	Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yazma eğitimi dersinde yetiştirme çalışması ile oluşturdukları metinlerin incelenmesi.	2013

Çalışmada; geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla çalışmanın önemi, amacı, araştırma soruları ve sınırlılıkları belirtilmiştir. Diğer yandan araştırma örnekleme alınan makaleler ve makalelerin örnekleme alınma ölçütleri, araştırmanın kapsamı, verilerin toplanması, analizi, kodlanması süreçleri açık bir biçimde ifade edilmiştir. Bulguların sunumu sırasında, okuyucu tarafından anlaşılabilirliği sağlamak için tablo, grafik ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans yapmakta olan üç kişiden, araştırmanın kodlaması konusunda görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda kodlamalara son hali verilmiştir.

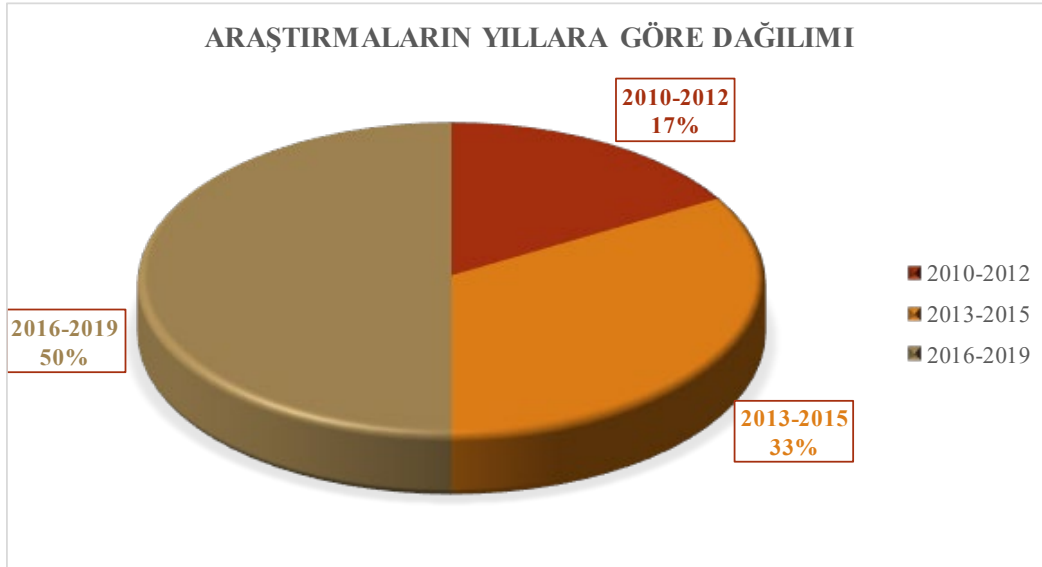
Bulgular

Bu bölümde yazma eğitiminde yöntem ve teknikleri konu alan araştırma makalelerinin; yıllara göre dağılımı, ele alınan konu alanları, kullanılan yöntemler, sonuçları ve önerileri bağlamında değerlendirilmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çalışmaya ait bulgular “Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımına Yönelik Bulgular, Araştırmaların Ele Aldıkları Konu Alanları ve Amaçlarına Yönelik Bulgular, Araştırmalarda Kullanılan Yöntemlere Yönelik Bulgular, Araştırmaların Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Sonuçlarına İlişkin Bulgular, Araştırmaların Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular” başlıkları altında sunulmuştur.

Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Grafik 1./Tablo 2. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı



Araştırma Kodu

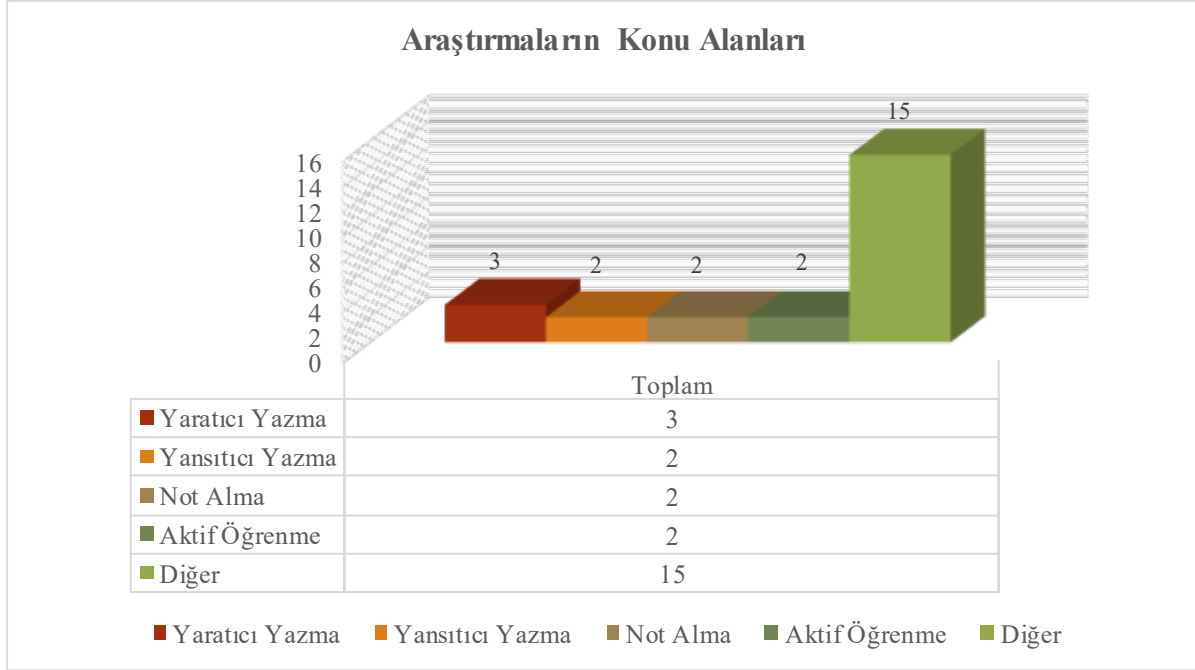
Yıllara Göre Dağılım

[(M3, M6, M7, M13, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22), (f:12)]	2016-2019
[(M1, M2, M4, M5, M8, M14, M23, M24), (f:8)]	2013-2015
[(M9, M10, M11, M12), (f:4)]	2010-2012

Grafik 1 ve Tablo 2’de verilen bilgilere göre; yazma eğitiminde kullanılan yöntem teknikleri konu alan çalışmaların yarısı, 2016-2019 (%50) yılları arasında yayınlanmıştır. Bu bağlamda son yıllarda yöntem teknik kullanımına ilişkin çalışmaların sayısının arttığı söylenebilir.

Araştırmaların Ele Aldıkları Konu Alanları ve Amaçlarına Yönelik Bulgular

Grafik 2./Tablo 3. Araştırmaların Konu Alanları



Grafik 2 ve Tablo 3’te verilen bilgilere göre; incelenen çalışmalarda en çok “yaratıcı yazma” tekniği ile ilgili araştırma yapılmıştır. Diğer yandan “yansıtıcı yazma”, “not alma” ve “aktif öğrenme” ile ilgili birden çok çalışma yapıldığı görülmektedir.

Grafik 2’de “diğer” olarak belirtilen araştırma konuları “dijital öyküleme, drama, eleştirel yazma, hikâye yazma, ikna edici yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, planlı yazma, konu bağımlı ve konu bağımsız yazma, montessori metodu, özet yazma, serbest yazma, yazma eğitimine yönelik düşünceler, yazma stratejilerine yönelik görüşler, yazma teknikleri ile ilgili görüşler” biçimindedir. Araştırmalarda toplam 19 farklı konu çalışıldığı görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaların Amaçları

Araştırma Kodu	Araştırmaların Amaçları
[(M3, M5, M15, M16, M18, M19, M21, M22, M23), (f:9)]	Görüş ve algıların incelenmesi
[(M1, M4, M7, M15), (f:4)]	Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde/ kazandırılmasında kullanılabilirliğini belirlemek
[(M6, M9, M11, M20), (f:4)]	Etkisini/ilişkisini belirlemek
[(M7, M9, M11, M13), (f:4)]	Alanyazındaki genel görünümü belirlemek
[(M13, M17, M20, M24), (f:4)]	Yazılı metinlerin incelenmesi/değerlendirilmesi

[(M1), (f:1)]	Türkçe öğretiminin amaç ve kapsamına uygunluğunu belirlemek
[(M2), (f:1)]	Tekniklere uygun öğretim planı oluşturmak

Tablo 4’te verilen bilgilere göre, araştırmaların amaçlarının 7 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. İlgili araştırmaların en fazla (f:9) “görüş ve algıların incelenmesi” amacıyla yapılması dikkat çekicidir. “Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde/kazandırılmasında kullanılabilirliğini belirlemek” (f:4), “Etkisini/ilişisini belirlemek” (f:4), “Alanyazındaki genel görünümü belirlemek” (f:4), “Yazılı metinlerin incelenmesi/değerlendirilmesi” (f:4) araştırmacıların ilgi gösterdiği diğer amaçlardır.

Örnek ifadeler:

“Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşlerinin ve algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.” (M3).

“Bu çalışmayla Türkçe derslerinde dramayla oluşturulmuş öykülerin yardımıyla temel dil becerilerinin, dil bilgisinin, yaratıcılık ve hayal gücünün geliştirilmesi amaçlanmıştır.” (M4).

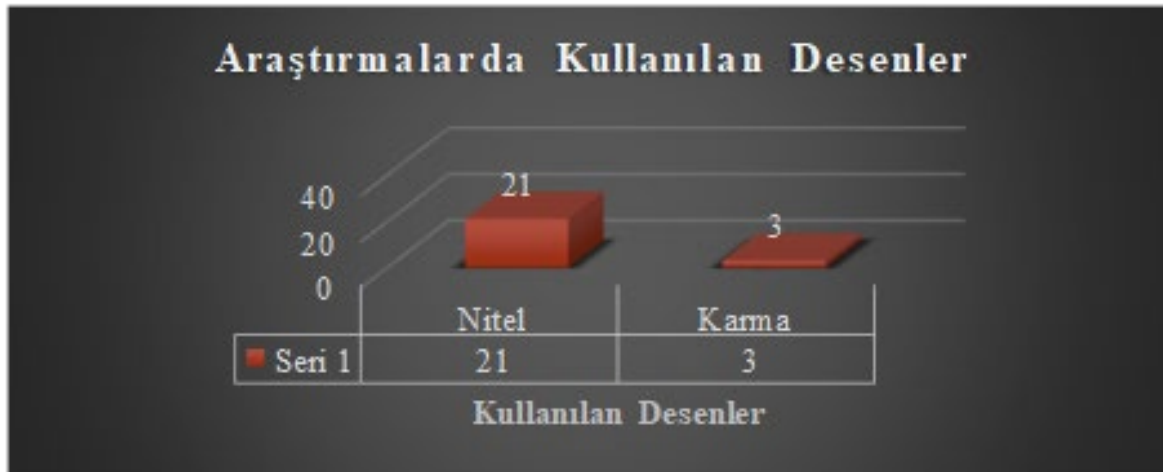
“Bu çalışmanın amacı, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkilerini tespit etmektir.” (M9).

“Montessori Metodu’nun ana hatlarıyla tanıtılması da amaçlanmıştır.” (M12).

“Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yazma eğitimi dersi yetizleme çalışmaları çerçevesinde ortaya koydukları yazılı metinleri bazı değişkenler açısından incelemektir.” (M24).

Araştırmalarda Kullanılan Yöntemlere Yönelik Bulgular

Grafik 3./Tablo 5. Araştırmalarda Kullanılan Desenler



Araştırma Kodu	Araştırma Deseni
[(M1, M3, M4, M5, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M21, M22, M23, M24), (f:21)]	Nitel
[(M2, M6, M20), (f:3)]	Karma

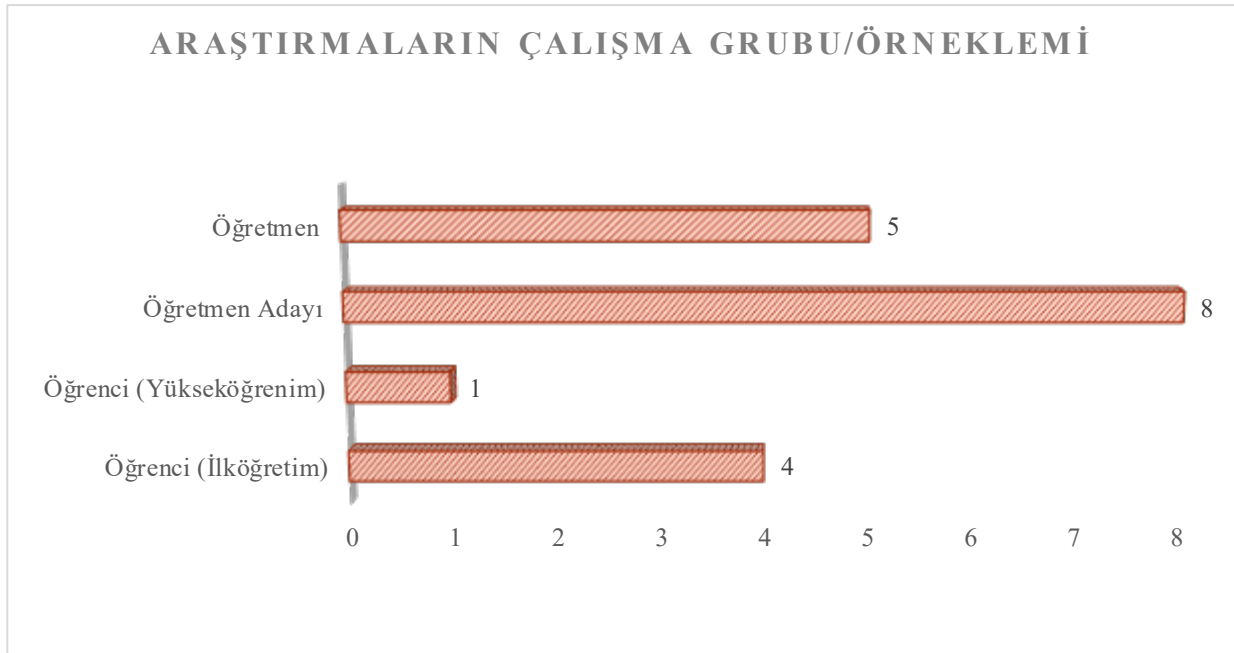
Grafik 3 ve Tablo 5’te verilen bilgilere göre; incelenen çalışmalar çoğunlukla nitel (f:21) desenlidir. Diğer yandan karma desenli (f:3) çalışmalar da yer almaktadır. İncelenen çalışmaların desenlerinin belirlenmesinde, meta-sentezin nitel ve karma desenli çalışmaların nitel kısımlarına yönelik olması etkili olmuştur.

Örnek ifadeler:

“Bu araştırmada nitel araştırma metodolojisine uygun araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır.” (M5).

“Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın nicel boyutunda ön-test son-test kontrol grupsuz yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır.” (M20).

Grafik 4./Tablo 6. Araştırmaların Çalışma Grubu/Örneklemi



Araştırma Kodu	Çalışma Grubu/Örneklem
[(M3, M5, M13, M17, M18, M20, M23, M24), (f:8)]	Öğretmen Adayı
[(M14, M15, M19, M21, M22), (f:5)]	Öğretmen
[(M7, M9, M11, M16), (f:4)]	Öğrenci (İlköğretim)
[(M6), (f:1)]	Öğrenci (Yükseköğrenim)

Grafik 4 ve Tablo 6’da verilen bilgilere göre araştırmaların çalışma gruplarını/örneklemelerini “Öğretmen Adayı” (f:8), “Öğretmen” (f:5), “Öğrenci (İlköğretim)” (f:4) ve “Öğrenci (Yükseköğrenim)” (f:1) oluşturduğu görülmektedir.

Örnek ifadeler:

“Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 akademik yılının güz yarıyılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören toplam 188 öğretmen adayı oluşturmaktadır.” (M5).

“Araştırmacı bu çalışmada araştırmaya hız kazandırmak ve pratiklik sağlamak amacıyla çalışma grubunu sürekli iletişim halinde olduğu Türkçe öğretmenlerinden oluşturarak kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanmıştır.” (M15).

Grafik 5./Tablo 7. Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Teknikleri

Araştırma Kodu	Veri Toplama Teknikleri
[(M3, M6, M14, M15, M16, M17, M21, M22, M23), (f:9)]	Görüşme
[(M4, M8, M10, M11, M12, M24), (f:6)]	Tarama
[(M1, M2, M13, M14, M24), (f:5)]	Doküman İncelemesi
[(M5, M18), (f:2)]	Olgubilim (Fenomenoloji)
[(M7, M20), (f:2)]	Durum Çalışması
[(M9, M19), (f:2)]	Eylem Araştırması

The pie chart displays the distribution of data collection techniques used in the studies. The largest segment is Görüşme (Interview) at 34.6%, followed by Tarama (Survey) at 23%, and Doküman İncelemesi (Document Analysis) at 19.2%. The legend indicates: Görüşme (red), Tarama (orange), and Doküman İncelemesi (brown).

Grafik 5 ve Tablo 7’de verilen bilgilere göre yazma eğitimi yöntem ve tekniklerine yönelik çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama tekniklerinin “görüşme” (f:9), “tarama” (f:6) ve “doküman incelemesi” (f:5) olduğu görülmektedir. Diğer yandan olgubilim (fenomenoloji) (f:2), durum çalışması (f:2) ve eylem araştırması (f:2) gibi tekniklerin de kullanıldığı saptanmıştır.

Örnek ifadeler:

“Bu araştırmanın nitel boyutunda ise, deney ve kontrol grubundaki toplam 14 katılımcı ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.” (M6).

“Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum belirleme amacına yönelik olarak doküman inceleme yöntemi ve tarama tekniği kullanılmıştır.” (M24).

“Araştırmanın nitel boyutunu ise doküman analizi türündedir.” (M2).

Araştırmaların Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 8. Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Sonuçlar

Araştırma Kodu	Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Sonuçlar
[(M1, M2, M15, M17, M19, M20, M21), (f:7)]	Yazma becerisini geliştirme
[(M1, M4, M18, M19 M20), (f:5)]	Yaratıcı bakış açısı kazandırma
[(M1, M16, M17, M18), (f:4)]	Kalıcı öğrenme sağlama
[(M8, M15, M17, M19), (f:4)]	Özgüven kazandırma
[(M1, M15, M17), (f:3)]	Aktif katılım sağlama
[(M1, M15, M16), (f:3)]	Dil becerilerinin öğretiminde kullanılma

[(M15, M16, M18), (f:3)]	Yazmaktan keyif almayı sağlama
[(M16, M18, M19), (f:3)]	Derse karşı olumlu tutum kazandırma
[(M18, M20), (f:2)]	Hayal gücünü geliştirme
[(M1, M18), (f:2)]	Uygulamalı olarak beceri kazandırma

Tablo 8’de verilen bilgilere göre ilgili araştırmaların yöntem/teknik kullanımına yönelik en çok ulaşılan sonuçlarının “yazma becerisini geliştirme” (f:7) ve “yaratıcı bakış açısı kazandırma” (f:5) olduğu görülmektedir.

Herhangi bir kategori oluşturmayan sonuçlar ise şöyledir: “Çözüm üreterek öğrenmeyi ve empati kurmayı sağlama” (M1), “akranlarla birlikte öğrenme, iş birliği yapabilme” (M1), “derse odaklanmayı sağlama” (M6), “ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olması” (M15), “nitelikli not almayı sağlama” (M6), “kişisel gelişime katkı sağlama” (M8), “öğrenmelerin sorgulanmasına yardımcı olma” (M16).

Örnek ifadeler:

“Araştırmada elde edilen bulgulara göre serbest yazma stratejisinin yazma becerisi kazandırmasında olumlu bir rolü olduğu görülmüştür.” (M15).

“Çalışma grubundaki öğretmenlerin en çok zorlandıkları yazma yöntem ve teknikleri; yaratıcı yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma, eleştirel yazmayı, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazmadır.” (M21).

Araştırmaların Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Öneriler

Araştırma Kodu	Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Öneriler
[(M1, M15, M19, M21, M23), (f:5)]	Öğretmenlerin uygulama konusunda deneyim kazanması sağlanmalı
[(M7, M8, M9, M15), (f:4)]	Yazma becerisinin geliştirilmesinde yöntem ve tekniklerden yararlanılmalı
[(M1, M4, M15, M23), (f:3)]	Derslerde uygulamaya ağırlık verilmeli
[(M9, M15, M19), (f:3)]	Yazmaya hazırlık çalışmalarına önem verilmeli
[(M2, M20, M22), (f:3)]	Uygulayıcılar hizmet içi seminerlere alınmalı
[(M2, M21), (f:2)]	Ailelerle ortak hareket edilmeli
[(M4, M8, M20), (f:3)]	Türkçe öğretim programlarında yöntem ve tekniklere daha fazla yer verilmeli
[(M1, M15, M17), (f:3)]	Öğrenciler yöntem, teknik konusunda bilgilendirilmeli
[(M15, M19), (f:2)]	Öğrenciler süreçte cesaretlendirilmeli
[(M15, M20), (f:2)]	Ders ve çalışma kitapları yeterli sayıda etkinlikle donatılmalı
[(M18, M19), (f:2)]	Hayal gücünü arttıracak bir etkinlik olarak görülmeli

Tablo 9’da verilen bilgilere göre ilgili araştırmaların yöntem/teknik kullanımına yönelik en çok ulaşılan önerilerinin “öğretmenlerin uygulama konusunda deneyim kazanması sağlanmalı” (f:5), “yazma becerisinin geliştirilmesinde yöntem ve tekniklerden yararlanılmalı” (f:4) olduğu görülmektedir.

Herhangi bir kategori oluşturmayan öneriler ise şöyledir: “Yazma atölyeleri yaygınlaştırılmalı” (M2), “strateji, yöntem, teknikler üzerinde düzenlemeye gidilmeli” (M1), “Türkçe derslerinde temalara uygun yazma çalışmaları yapılmalı” (M3), “derslerde etkinliklere yeterli süre ayrılmalı” (M4).

Örnek ifadeler:

“Türkçe Eğitimi Bölümü lisans programındaki Öğretim İlke ve Yöntemleri, Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi, Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi, Anlatma Teknikleri I: Konuşma Eğitimi, Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersleri bu açıdan faydalı şekilde yürütülmelidir. Özellikle Öğretim İlke ve Yöntemleri dışındaki alan eğitimi derslerinde teorik ve uygulamalı çalışmaların yapılması gerekmektedir.” (M1).

“Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı çerçevesinde Türkçe ders programı yeniden ele alınmalı, dramayla öykü oluşturma bir yöntem ya da model olarak ders programında işlevsel olarak yerini almalıdır.” (M4).

“Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bir aracın kullanımının fakültelerin öğretim programlarına eklenmesinin öğretmen gelişimi açısından olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.” (M22).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, yazma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikleri konu alan çalışmaların meta-sentez yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen makaleler; yıllara göre dağılımı, ele alınan konu alanları, kullanılan yöntemler, sonuçları ve önerileri bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen 24 makale üzerinde yapılan değerlendirme sonucunda, son yıllarda (2016-2019) yöntem ve teknik kullanımına yönelik çalışmaların sayısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yazma eğitimine yönelik yöntem ve teknikleri içeren çalışmaların 19 farklı konu alanına yönelik yapıldığı görülmüştür. Bu durum, araştırmacıların yazma eğitiminde farklı yöntem ve teknikler ile ilgili çalışmalar yaptıklarını göstermektedir. Araştırmalarda en çok ele alınan konu alanlarının “yaratıcı yazma”, “yansıtıcı yazma”, “not alma”, “aktif öğrenme” olduğu saptanmıştır. Çalışmalardaki konu çeşitliliğinin, farklı yöntem ve tekniklerin yazma eğitimi alanında tanıtılması ve kullanım alanı yaratılması açısından önemli olduğu düşünülebilir.

Araştırmalar 7 farklı amaca yönelik yapılmıştır. İlgili çalışmaların en fazla görüş ve algıların incelenmesi amacıyla yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde/kazandırılmasında kullanılabilirliğini belirlemek, etkisini/ilişkisini belirlemek, alanyazındaki genel görünümü belirlemek, yazılı metinlerin incelenmesi/değerlendirilmesi amaçlarıyla yapılan çalışmaların da olduğu görülmüştür. Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini inceledikleri çalışmada; genel olarak tutum, ilgi ya da durum çalışmalarının yapıldığını ortaya koymuştur.

Yazma eğitimi yöntem ve tekniklerini konu alan çalışmaların çoğunlukla nitel yöntemle desenlendiği belirlenmiştir. Diğer yandan karma desenli çalışmaların da olduğu

görülmüştür. Araştırmacılar çalışma grubu/örneklem belirlerken en çok öğretmen adaylarıyla çalışmayı tercih etmiştir. Öğretmenleri ve ilköğretim/yükseköğretim öğrencilerini araştırma grubu olarak seçen çalışmalar da bulunmaktadır. Coşkun, Balcı ve Özçakmak (2013) Türkiye’de gerçekleştirilmiş lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmaların çoğunlukta olduğunu belirtmiştir.

İncelenen makalelerde veri toplama tekniği olarak çoğunlukla görüşme, tarama ve doküman incelemesinin kullanıldığı görülmüştür. Bunların dışında olgubilim (fenomenoloji), durum çalışması ve eylem araştırması da kullanılan teknikler arasındadır. Benzer biçimde Tok ve Potur (2015) yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmalarda yöntem olarak en çok tarama modelinin tercih edildiğini ortaya koymuştur.

Araştırmaların yöntem/teknik kullanımına yönelik en çok ulaşılan sonuçlarının, yazma becerisini geliştirme ve yaratıcı bakış açısı kazandırma olduğu görülmektedir. Bu durumun, incelenen makalelerin yazma becerisi üzerine yazılmış olmasından ve makalelerde üzerinde en çok çalışılan konunun yaratıcı yazma olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İlgili araştırmalarda en çok ulaşılan önerilerin, öğretmenlerin uygulama konusunda deneyim kazanmasının sağlanması, yazma becerisinin geliştirilmesinde yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerektiği yönünde olduğu görülmektedir. Arıcı (2010) hedeflenen amaca ulaşmak için uygun yöntem, teknik ve yaklaşımları kullanmak gerektiğini ifade etmektedir. Böylece konunun ya da dersin hedeflenen amaca ulaşmasının kolaylaşacağını belirtmektedir.

Öneriler

- Araştırmaların yaratıcı yazma, yansıtıcı yazma gibi 19 farklı konu alanına yönelik yapıldığı dikkate alındığında, yeni yapılacak çalışmalarda; güdümlü yazma, metin tamamlama, bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma, kontrollü yazma, tahminde bulunma, özet çıkarma, bir metinden hareketle yazma, duyulardan hareketle yazma gibi farklı yöntem ve teknikler konu olarak seçilebilir.
- Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin çalışma grubu olarak belirlendiği araştırmaların yanında MEB uzmanları, öğretim üyeleri, lisansüstü öğrenciler (yüksek lisans ve doktora) ve velilerin katılımcı grubu olarak belirlendiği çalışmalar yapılabilir.
- İncelenen araştırmaların yazma eğitiminde kullanılan yöntem teknikler konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi (Maden, 2013; Garip, 2018; Ulusoy ve Altun, 2018) bağlamındaki önerilerinden hareketle, yazma eğitiminin uygulanması konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi amacıyla hizmet içi seminerler düzenlenebilir.
- Yazma eğitiminde yöntem/teknik kullanımının, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve onlara yaratıcı düşünme becerisi kazandırılması bağlamında etkili olduğu görülmüştür. Türkçe derslerinde yöntem/teknik kullanımının önemi göz önünde bulundurulduğunda, dersin amacına uygun biçimde yöntem ve teknik kullanımının artırılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Arıcı, A. F. (2010). Türkçe ğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 299-307.
- Aydın, S. (2019). *Yazmanın planlanması*. Bayat, N. (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (s. 91-114). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aykaç, M. ve etinkaya, G. (2019). *Konuşma becerisi ve yaratıcı drama*. Çetinkaya, G. (Ed.), *Konuşma ve Eğitimi* (s. 259-283). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bolat, Y. ve Tekin, M. (2018). Türkiye’de yazma eğitimi üzerine yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının analizi: Bir meta-sentez alışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 26-40.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri (23. Baskı)*, Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G. (2019). *Gözden geçirme ve düzeltme*. Bayat, N. (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (s. 73-91). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. (2019). *Taslak metin geliştirme*. Bayat, N. (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (s. 115-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun E., Balcı A. ve zakmak H. (2013). Trends in writing education: An analysis of post graduate theses written in Turkey. *Procedia-Socialand Behavioral Sciences*, 93, 1526-1530.
- Elemen, B. (2014). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları dinleme stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *Collage Composition and Communitation*, 32, 365-387.
- Garip, S. (2018). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerine yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin rolü. *ocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 81-104.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe ğretimi yaklaşımlar ve modeller (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ülper, H. (2019). *Yazma süreci*. Bayat, N. (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (s. 73-91). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kellogg, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14(2), 355–365. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.14.2.355>
- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- Maden, D. ve Durukan, A. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 299-312.
- MEB, (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) ğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2015). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) ğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2017). Türkçe dersi ğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2018). Türkçe dersi ğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

- MEB, (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4 (2), 52-64. [Online]: <http://www.enadonline.com> <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Şahin, E. Y., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10 (2), 356-378.
- Tamer, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde geribildirimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (4), 1-25.
- Ulusoy, M. ve Altun, D. (2018). Öğretmen adaylarının yansıtıcı yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13 (27), 1553-1562.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. İstanbul: Seçkin.
- Walsh, D. and Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literatüre review. *Journal of Advanced Nursing*, 50 (2), 204-211.



Araştırma Makalesi / Research Article

Exploring the Turkish Concept *İrkil-*: Corpus-driven Cognitive and Lexical Profiling of a Pre-emotion Türkçe *İrkil-* Kavramını Keşif: Bir Duygu Öncülünün Derlem Sürümlü Bilişsel ve Sözcüksel Profili*

Muhammet Fatih Adıgüzel**

Yeşim Aksan***

Geliş / Received: 24.03.2020

Kabul / Accepted: 07.09.2020

ABSTRACT: As a multi-disciplinary study about *irkil-* (get startled), which combines findings from psychology, cognitive and corpus linguistics, the article aims to identify the lexical profile and cognitive structure of this pre-emotion through its concordances from the TNC. We employed *model of extended lexical units*, which involves identifying *irkil-*'s typical collocates, colligates, semantic preferences and discourse prosodies. As part of its event schema, *irkil-* was found to have a linguistic schema to be filled by certain paradigmatic and syntagmatic choices. We found typical collocates of *irkil-* are determined by the experiencer's pre-startle situation (engrossment/absence), sudden stimuli of acoustic, tactile, visual and cognitive natures, post-startle behavioural tendencies characterised by hypervigilance, and the ensuing emotion – fear, surprise or anger. The corpus data demonstrated the schematic nature of *irkil-* dictates specific lexical environments with collocates from certain semantic domains, which also affect its prosody. The study also allowed us to place the pre-emotion *irkil-* in the right place in the cognitive appraisal pattern for fear prepared by Scherer (2001).

Keywords: irkil, startle reflex, fear, corpus-driven, model of extended lexical units

ÖZ: Bir duygu öncülü olan *irkilmek* fiiliyle ilgili psikoloji, bilişsel dilbilim ve derlem dilbilimi bulgularını birleştiren çok-alanlı bir çalışma olarak, bu makale, TNC'den alınan bağlı dizinler yoluyla bu duygu öncülünün sözcük profilini ve bilişsel yapısını tanımlamayı amaçlamaktadır. *İrkil-* fiilinin kendine özgü eşdizim, dilbilgisel eşdizim seçimlerinin, anlambilimsel tercihlerinin ve söylem ezgilerinin aydınlatılması için *genişletilmiş sözcükbirim modeli* kullanılmıştır. Olay şeması gereği *irkil-* sözcüğünün, belirli dizinsel ve dizimsel seçimler gerektiren bir dil şemasına sahip olduğu saptanmıştır. *İrkil* sözcüğünün tipik eşdizimliklerinin, deneyimcinin irkilme öncesi durumuna (dalgınlık), ani işitsel, dokunsal, görsel ve bilişsel uyarılarına, pürdikkatin ön plana çıktığı irkilme sonrası davranış eğilimlerine ve korku, şaşırma veya öfke gibi irkilme sonrasındaki duyguya bağlı olduğunu saptadık. Derlem verileri, *irkil-* ile ifade edilen tepkinin şematik yapısının, söylem ezgisini de etkileyen, belirli semantik alanlardan eşdizimliklerle özel sözcük çevreleri oluşturduğunu göstermiştir. Çalışma ayrıca duygu öncülü *irkil'i* Scherer (2001) tarafından hazırlanan korku için bilişsel değerlendirme örüntüsü tablosunda doğru yere yerleştirmemizi sağlamıştır.

* This article is based on a part of the doctoral dissertation titled *Corpus-Driven Lexical Profiles of Turkish Fear Verbs and Metaphorical Profiles of Somatic Fear Idioms in Turkish*, completed by Muhammet Fatih ADIGÜZEL (Adıgüzel 2018) under the supervision of Prof. Dr. Yeşim AKSAN

** Dr, <https://orcid.org/0000-0002-6962-0078>, Mersin MAE Sosyal Bilimler Lisesi, mfatihad@gmail.com

*** Prof. Dr, <https://orcid.org/0000-0002-8113-7249>, Toros Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, yesim.aksan@gmail.com

Anahtar sözcükler: irkil, irkilme tepkisi, korku, derlem-sürümlü, genişletilmiş sözcükbirim modeli

Introduction

This is a multidisciplinary study based on psychology of emotions, cognitive linguistics and corpus linguistics which aims to clarify the lexical profile of the fear-related Turkish verb *irkil-* (get startled). The findings and facts from psychology and cognitive linguistics about this pre-emotion and fear, to which it is related, are expected to dictate a lexical environment for this verb which can be explored and unearthed through concordance analysis. Because *irkil-* is a fear-related verb, our analyses and comments also draw upon cognitive appraisal of this emotion. Where the startle reflex *-irkil-* in Turkish stands in cognitive appraisal pattern for fear (Scherer, 2001:115) was also taken into account to describe the whole profile of this verb.

One might say that countless studies can be carried out which explore lexical profiles of individual words. In this sense, the study on the lexical profiling of *irkil-*, based on our doctoral dissertation on fear-related verbs (*kork-*, *tırs-*, *ürk-*, *irkil-* and *ürper-*), could be underestimated, but should not because the dissertation revealed the fine grained differences between these fear verbs, which has implications for works of synonymy, and metaphorical profiles of somatic fear idioms (Adıgüzel, 2018). The most important implication of the present study on *irkil-*, developed from our dissertation, is that it proved that corpus linguistics is not only a distinct discipline but also provides a highly useful method with its tools to tease out lexical profiles or idiosyncratic behavioural patterns of lexical items. With a huge amount of attested data, a corpus reflects the mental models or lexicons of a speech community.

The corpus (TNC) to which we referred proved to have the capacity to unearth the event schema of *irkil-* on semantic, psychological and cognitive grounds, each of which determines what words it collocates with. Corpus concordances shed light on *contextual representations* of lexical items, which is defined by Miller and Charles (1991:26 cited in Gries and Otani, 2010:142) as “a mental representation of the contexts in which the word occurs, a representation that includes all of the syntactic, semantic, pragmatic, and stylistic information required to use the word appropriately.” Furthermore, we believe that a corpus represents *mental concordances* of words entrenched in the brains of the members of a speech community. Then the concordance of *irkil-*, which we obtained from the Turkish National Corpus (TNC), reflects mental concordances of the Turkish speech community or *mental models of extended lexico-semantic units* (Stubbs, 2002:96) in our language community. Corpus linguistics provides efficient tools for unearthing information about words that might remain hidden to pure intuition. All in all, a corpus *teaches* us what we unconsciously already *know*, laying bare or making tangible any semantic and pragmatic facts about lexical items entrenched in our mental concordances as abstractions.

To sum up, the purpose of the present study is to unearth the lexical and cognitive profiles of *irkil-* from the corpus TNC. The findings are meant to place *irkil-* in the right place among other Turkish fear verbs which denote subjective experience of fear along with its precedents, conscious awareness, and behavioural tendencies which all dictate the use of certain collocates, colligates, semantic preferences and prosodies. The study aims to

reveal how different *irkil-* is from other fear tokens such as *kork*, *tırs*, *ürk*, and *ürper* in Turkish. The study aims to draw a comprehensive and interdisciplinary profile for *irkil-* (the startle reflex), focussing on its lexical environment dictated by its psychological, physiological, cognitive and behavioural aspects. The corpus-driven study provides us with “paradigmatic and syntagmatic dimensions of choice” (Sinclair, 1998:14) about *irkil-*.

The study aims to answer the following questions about the lexical and cognitive profiles of *irkil-*:

1. What are the typical collocates and colligates of *irkil-*?
2. What are the semantic domains from which the verb selects its typical collocates?
3. What are the semantic prosodies of the verb?
4. To what extent do psychological, physiological and behavioural facts involved in the startle reflex (*irkil-*) dictate a lexical environment for its collocates, colligates, and semantic preferences?
5. What is the event schema of *irkil-* in terms of pre-startle situation, post-startle action tendencies of the experiencer and the ensuing emotion and how does its event schema interact with the verb’s co-selection tendencies in its lexical environment?
6. Where does *irkil-* stand as a concept when compared to the general concept of fear?
7. How does this pre-emotion concept compare to fear in terms of cognitive appraisal patterns for emotions (Scherer, 2001)?

Answering these questions, the study will make contributions to lexical semantics in terms of works of synonymy, cross-linguistic translation problems about psych verbs/fear tokens in Turkish. The study combines psychology, cognitive linguistics and corpus-linguistics; hence it sets an example for multi-disciplinary work about a lexeme.

Theoretical Framework

In this part we provide concise revisions of the relevant theoretical framework including brief notes about the superordinate term *korku* (*fear*) and subordinate term *irkil-* (*get startled*) and cognitive appraisal theory and lexical profiling and its components.

Fear and Startle (İrkil) Reflex

Fear is regarded as a basic emotion (Izard, 2007; Johnson-Laird & Oatley, 1992; Ekman, 1992 and Lewis, 2008). Acute fear “consists of a dangerous situation, a recognition of that danger, feelings of displeasure and arousal, flight, facial and vocal cues, the self-perception of oneself as afraid, and the various physiological happenings that accompany each of these” (Russel & Barret, 1999:816). This is a model of acute fear situations experienced in the present time with typical indicators such as inhibition of action, frightened face expression, trembling, crying, hiding, running away, hurried breathing, increased heartbeat, pale skin, prostration of the body, decreased skin temperature, and piloerection (Bowlby 1973; Darwin 1872/1965; Ekman et al., 1983). For

secondary fears we do not experience such indexes; we are just displeased about potential future events which may threaten our needs or goal pursuits. As in other languages, there are various fear-related tokens in Turkish which express physiological or cognitive aspects or intensities of fear (e.g. dehşete düş-, kork-, tırs-, ürk-, irkil-, ürper-, kaygılan-, endişe etc.). The present study focuses on *irkil-* which is the body's physiological (startle) reaction to a sudden stimulus which may or may not portend fear.

The startle reaction, expressed by *irkil-* in Turkish, is not an emotion like fear but a pre-emotion. *İrkil-* corresponds to the *startle* response “which refers to a defensive reflex, evoked by abrupt, intense stimulation, which functions to protect the body from potential harm” (Amodio & Harman-Jones, 2011:47). Izard (1977:356) states that of the density-increase emotions like surprise-startle, fear-terror, and interest-excitement, “the most sudden and sharpest increase in density of neural firing activates startle.” The *startle* reflex is a bodily reaction resulting from a sudden, unexpected stimulus which rapidly and momentarily shakes the fear or surprise mechanism of the brain. The adaptive purpose of this reaction is to make us vigilant during the reaction itself and immediately afterwards. It makes us hypervigilant (Wildman, 2013), so we soon visually explore the environment to see what is happening. Lazarus (1991:54) argues that getting startled (*irkil-*) is “an initial reaction to uncertainty” and “some researchers have called it the “What is it?” reaction.” The startle reaction expressed by *irkil-* in Turkish motivates an animal or a person to evaluate what is happening; that is, *irkil-* (get startled) functions “to alert the person to a condition whose personal significance is hinted at but is not yet evident, and which will be subsequently appraised as irrelevant, harmful, threatening, or beneficial” (Lazarus, 1991:54). Our lexical profiling of *irkil-* will demonstrate how facts about *irkil-* dictate a lexical environment in which we see certain collocates, colligates and corresponding semantic preferences and prosodies.

Cognitive Appraisal Pattern of Fear

Cognitive appraisal means subjective evaluation of the personal significance of a stimulus which can be a situation, an object or an event on the basis of some criteria which Scherer calls *stimulus evaluation checks* (Scherer, 1999). Discrete emotions are elicited as a result of an individual's cognitive evaluation of a stimulus. It is argued that when exposed to a stimulus, we carry out *stimulus evaluation checks*, hierarchically and rapidly namely, “novelty, intrinsic pleasantness, certainty or predictability, goal significance, agency, coping potential, and compatibility with social or personal standards” (Ellsworth and Scherer, 2003:573). According to these criteria, the typical cognitive appraisal pattern for acute fears is likely to be as follows: an individual is faced with an imminent threat which is usually sudden and highly unfamiliar and unpredictable. The event or the object is intrinsically unpleasant or threatening and highly relevant to one's goal pursuit, need, or survival. The outcome probability of one's being harmed is high. The individual's coping potential is too low to deal with the threat and seems to have a low level of adjustment capability for the anticipated harm. However, this cognitive appraisal pattern differs for secondary fears about future contingencies in which case there is no imminent threat but one is displeased about the prospect of an undesirable event. Scherer (2001:115) identified the following pattern for an acute fear situation, which also represents the appraisal

pattern for Turkish *kork-* for primary fears. At the end of our lexical profiling of *irkil-* (get startled), we will be able to place *irkil-* in the right part of this table.

Table 1. Cognitive Appraisal Pattern of *Fear (kork-)*

Stimulus Evaluation Checks (SECs)	Fear (<i>Kork-</i> as primary Fear)
RELEVANCE	
<i>Novelty</i>	
Suddenness	high
Familiarity	low
Predictability	low
Intrinsic pleasantness	low
Goal/need relevance	high
IMPLICATIONS	
Cause: agent	other/nature
Cause: motive	open ¹
Outcome probability	high
Discrepancy from expectation	dissonant
Conduciveness	obstruct
Urgency	very high
COPING POTENTIAL	
Control	open
Power	very low
Adjustment	low
NORMATIVE SIGNIFICANCE	
External	open
Internal	open

Lexical Profiling

Lexical profiling requires us to scrutinise concordances from a corpus to identify recurrent collocates, colligates, semantic preference and semantic prosody of a lexical item so as to determine ‘extended units of meaning’ surrounding the item (Sinclair, 1996/2004). Sinclair (2004:20) argues that “the meaning of words together is different from their independent meanings.” He also contends that “a large proportion of the word occurrence is the result of co-selection – that is to say, more than one word is selected in a single choice.” (Sinclair, 2000: 197). Apparently, cognitive and psychological facts and action tendencies of a person getting startled (*irkil-*) should dictate lexical environments in which it co-occurs with certain other words that describe the triggers of the startle reflex and what an individual does and feels afterwards.

Lexical profiling is an exhaustive coverage of the typical uses of a node (a lexical item or phrase under focus). Concordance lines of a node provide us with “paradigmatic and syntagmatic dimensions of choice” about a lexical item (Sinclair, 1998:14). Drawing on Sinclair’s corpus-driven works (1991, 1996, 1998) about lexical items’ co-selectional

¹ The evaluation “open” means that different appraisal results are compatible with the emotion in terms of that stimulus check, or the check is irrelevant for *fear* compared to other emotions for which the same criteria of cognitive appraisal checks above are applied. As can be seen from the table, the most important cognitive evaluation checks for *fear* are to check a stimulus for Relevance and Coping Potential.

properties, Stubbs (2002) introduced the *Model of Extended Lexical Units*. The model is meant to dig deeper into a corpus about a node for “successive analysis of collocations, colligations, semantic preferences and discourse (semantic) prosodies” of a lexical item through concordance analysis (McEnery and Hardie, 2012:132). The concordance analysis of *irkil-*, used in Turkish to express the startle reaction to a sudden stimulus, is expected to help identify idiosyncrasies of the fear-related verb both in terms of its linguistic schema and cognitive structure.

Data and Method

The present study is a qualitative one; that is, our focus is not on statistical significance but exhaustive description of whatever notable features of the node *irkil-* (get startled) we discovered through concordance analysis. The study employs the *corpus-driven approach*, which regards the corpus as a source to posit hypotheses. Through this inductive process we dug through the corpus (TNC, Aksan, Y. et al., 2012) for the node *irkil-* “to uncover new grounds, posit new hypotheses and not always support old ones” (Tognini-Bonelli 2001:65). “The general methodical path is clear: observation leads to hypothesis leads to generalisation leads to unification in theoretical statement” (ibid:66). Under Stubbs’ (2002:87-9) *model of extended lexical units*, we scrutinised the concordance of *irkil-* to identify its typical collocates, colligates, semantic preference(s) and semantic/discourse prosodies.

The corpus data for the Turkish fear-related node *irkil-* was obtained from the Turkish National Corpus (the TNC) with a span of -10 to + 10 words. About 500 hundred randomly retrieved examples were analysed, and typical collocates, colligates, semantic preferences and prosodies were identified. After all manual analyses, linguistic and cognitive schema of *irkil-* was determined. A holistic picture of the startle reaction described by *irkil-* in Turkish was created which gives us insight into emotion antecedents, the stimulus type, action tendencies of the individual who gets startled, and cognitive, physiological and behavioural aspects of the kind of fear involved.

For lexical profiling of our node, we employed Stubbs’ (2002:87-9) *the model of extended lexical units*, which involves examining the lexical environment of a linguistic unit through “successive analysis of collocations, colligations, semantic preferences and discourse (semantic) prosodies” (McEnery and Hardie, 2012:132). To identify typical collocates of *irkil-*, we adopted the technique of *collocation-via-concordance*, following the requirements described by McEnery and Hardie (2012:126), who state that “the computer’s role ends with supplying the analyst with a set of concordance lines. Then he/she “examines each line individually, identifying by eye the items and patterns which recur in proximity to the node word and reporting those that they find of note, possibly with manually compiled frequency counts but without statistical significance testing”. In our efforts for the analysis of the concordance lines, we followed steps similar to Sinclair’s (2003, cited in Tribble, 2012:178) seven-step procedure, namely 1) Initiate 2) Interpret 3) Consolidate 4) Report 5) Recycle 6) Result and 7) Repeat. This is a cycling process; you meticulously examine the concordance lines until no discernible collocational patterns are left. During the cyclic process many hypotheses are formed and revised on and on, to

finally form generalisations. For instance, the following paragraph summarizes our process of analysis for *irkil-*:

An initial hypothesis about *irkil-* (get startled) was that *irkil-* collocated with words or phrases that express a loud sound. However, as we kept reading again and again, we observed that for the *irkil-* reaction to occur, the stimulus does not have to be a loud sound, but suddenness of the stimulus is more salient and we saw collocates like “*birden, birdenbire, aniden, ani*” which express suddenness or abruptness. Hence, we modified our interpretation of the collocates which denote the triggers of *irkil-* as follows: for this reaction to occur, suddenness rather than loudness of a sound is a necessary condition. Our further readings helped us to formulate a new hypothesis that the stimulus is not necessarily a sudden sound; but a sudden appearance or physical contact can also instigate the startle (*irkil-*) reaction. As we further read and re-read the lines, we saw that *irkil-* collocates with words or phrases that express engrossment or absence (Turkish, *dalginlık*) because for something to be sudden, the experiencer should be engaged, absorbed or engrossed in an activity. Then a final comprehensive hypothesis about the *irkil-* (startle) reaction can be that a sudden tactile, auditory, visual or cognitive stimulus causes one to get startled (*irkil-*) and all those dictate certain collocates from these domains in *irkil-*'s lexical environment. That is how an event schema that corresponds to a linguistic schema emerged out of the subtleties of the concordance lines.

With all the salient collocates determined, we identified the semantic preference(s) that *irkil-* has. We assigned several semantic preferences for *irkil-* depending on the number of semantic domains of collocate groups because a node may have more than one semantic preference (Partington, 2004). Our approach to the identification of semantic prosody or prosodies involves a pragmatic view of the node. Semantic prosody reflects the language user's pragmatic motivation to choose the node (Louw, 2000; Sinclair, 1996, 2000; Stubbs, 2002). For this reason, we did not make merely binary evaluations like positive/negative or pleasant/unpleasant to formulate a semantic prosody for *irkil-*; instead, we identified the particular reason(s) for which the language user should choose the word in his/her utterances.

Although not an obligatory component of lexical profiling on the basis of Stubbs' (2002) model, the cognitive appraisal pattern for *irkil-* was also identified because *irkil-* is related to an emotion (fear). Stimulus evaluation checks, that is, cognitive processes during a fear-portending situation, and their corresponding results were identified and tabulated by Scherer for fear (2001:115). We compared the cognitive appraisal pattern for *irkil-* with Scherer's table of cognitive appraisal pattern for fear and re-tabulated his table for *irkil-*.

Findings and Discussion

Lexical Profile of *İrkil-*

This section covers the lexical profile and cognitive appraisal pattern for *irkil-* in Turkish. Since the event structure of *irkil-* reflects a rather complicated semantic frame, we analysed about 500 random concordance lines to get the most out of the corpus to clarify the *irkil-* scene. Our inquiry reveals its colligational patterns, collocates exhibiting the

sources and the resultant affective state and action tendencies following the *irkil-* / startle response. Salient units of extended meanings which *irkil-* motivates with its lexical environment will be interpreted on the basis of (co-selected) collocates, semantic preferences and discourse prosodies.

Colligates of *İrkil-*

The source or trigger of the *irkil-* is marked with instrumental case (INST) “ile” or “-(y)lA.” In terms of the experiencer and the object (inducing the stimulus for *irkil-*), the following structure is pervasive in Turkish:

Table 2. Structural Type of *İrkil-* in Turkish

Subject	Object	Sample Sentence
Experiencer (NOM)	Theme (INST)	Ahmet ani fren sesi-yle irkil-di . EXP.NOM sudden one braking sound- INST get startled- PERF . “Ahmet was startled by the sudden sound of breaking.”

The concordance analysis helped us identify the following node-internal and node-external colligates of *irkil-*:

İrkil- colligates usually at –N1 position with the instrumental marker “ile” or its suffixal form –(y)lA, which corresponds to “with” or “by” in English. These instrumental case markers point to the sources that induce the startle (*irkil-*) reaction.²

- (1) Bir gürültü, bir patırtı *ile* **irkil-di-m**. (OI22E1B-2908, TNC corpus).
One noise, one clamor **INST** **get startled-PERF-1Sg**. (I **was startled** by a noise, a clamour)
- (2) Koşarken sağ tarafından gelen ses-*le* **irkil-di**. (RA16B3A-0257)
While running right side from come-REL sound-**INST** **get startled-PERF.3Sg**. (While running, he **was startled** by a sound coming from his right)

In many cases, *irkil-* colligates with temporal converbial (CV) suffix –(y) InCA, which corresponds to English *when* clause to express a sequential cause-effect relation. Such clauses, whose verbs with –(y) InCA colligate with *irkil-* at –N1 position, mark the temporal point at which the startle (*irkil-*) response was evoked.

- (3) Birden, arkasında simsiyah parıldayan gözleri [gör-ünce **irkil-di**]. (JA09B2A-0042).
[see-CV **get startled-PERF**] (*When* he suddenly saw the jet-black glaring eyes behind him, he **was startled**)
- (4) Tıp tıp ...diye küçük küçük yankılanan ayak seslerini [duy-unca **irkil-di-m**]. (CA16B1A-1916). [hear-CV **get startled-PERF-1Sg**]. (*When* I heard the footsteps sounding tıp tıp echoing slightly, I **was startled**)

The subordinating suffix –(y)Ip on the startle verb *irkil-* (*irkil-ip*) is important because it functions like the conjunction “and” (CONJ), which profiles two actions

² Hereafter, the ultimate English rendition of each Turkish concordance line is given in brackets

immediately following one another. It is quite significant in that our fear-related verb with this node-internal colligate directly displays what action tendency or cognitive operation the experiencer engages in after that affective state (or *irkil-* reaction here). That is, the pattern *irkil-ip* + *another verb* (*irkil- and another verb*) is supposed to show what the experiencer of the startle reflex first tends to do. Then this colligate should place limitations on the semantic domains of the collocates as well. Izard (1977:281) quotes Tomkins (1962) as saying “channel clearing emotion” about *startle/surprise*. Izard states that the function of the startle/surprise is “to clear the nervous system of ongoing activity that would interfere with adjustment to a sudden change in our environment” (ibid:281). An individual’s action tendencies after the startle reaction include “trying to understand cause” (exploring/scanning the immediate environment), and “regaining control of self or situation” among others (ibid:282). Then in the post-node lexical environment of *irkil-ip* we are likely to see expressions of similar post-startle feelings and action tendencies in Turkish. As soon as one gets startled, characterised by “suddenness”, one stops one’s ongoing activity or mental activity and becomes bodily mobilised and mentally conscious to explore the emergent situation.

- (5) Dalgın dalgın çalışan Sabri, *irkilerek ayağa fırladı*. Çetin de [**irkil-ip**] bir adım geri çekildi. (KA16B4A-0712). [**get startled-CONJ**]. (Sabri, engrossed in his work, *was startled and jumped to his feet*. And Çetin *was startled and took one step back*) (Bodily mobilisation)
- (6) Kadın sesimi duyunca birden [**irkil-ip**] toparlandı. (OA16B2A-0800) [**get startled-CONJ**] (When the woman heard my sound (me), she *was startled and collected herself/came to her senses*) (regaining control of self or situation)
- (7) Kadın korkuyla [**irkil-ip**] etrafına bakındı. (PI42E1B-2938) [**get startled-CONJ**] (The woman *was startled* in fear *and looked around*) (for visual check/ anxious curiosity)

Just like any verb, *irkil-* colligates with $-(y)ArAk$ which functions as 1) a subordinating suffix (CONJ, “and”) like $-(y)Ip$ and as 2) converbial suffix (CV) which derives *manner adverbs* from verbs. We looked at the suffix $-(y)ArAk$ on *irkil-* as a colligate rather than many other suffixes for its salient functions. The suffix can mark consequences of the startle (*irkil-*) reflex, with its function as a manner adverb being highly unlikely because *irkil-* construes a temporal event. How can its seemingly manner adverb form (*irkil-erek*, getting startled) modify another verb? What action can one do while also *irkil + ing* at the same time? Any verbs that *irkil-* could modify like a manner adverb would probably be temporary like it. Another possibility is multiple event reading– one *irkils* repeatedly while doing something just like trembling. It might be for this reason that we came across few and controversial examples in the concordance although there are quite a few examples for the “ $-(y)Ip$ function” of $-(y)ArAk$, which manifests subsequent action or behavioural tendencies.

- (8) MUSA, Rıza’nın ötüşüyle uyandı, [**irkil-erek doğruldu**]. (JA16B3A-0796) [**get startled-CONJ stand up-PERF**] (When Rıza shouted, MUSA *was startled and stood*)

up) (Ongoing activity of lying or sleeping is interrupted by startle (irkil-) and he proceeds to a state of sudden awareness of the surrounding)

- (9) Mahkum, akrep lafını duyunca [**irkil-erek yerinden fırlar**]. (JA16B2A-1304) [**gets startled-CONJ** *leaps up, –narrative present*]. (When he hears the word scorpion, the prisoner **gets startled and leaps up**) (Action tendency of hypervigilance)
- (10) O gece Vildan [**irkil-erek uyandı**]. (HA16B4A-0016) [**get startled-CV** *wake up-PERF*] (That night Vildan *woke up getting startled*) (Manner adverb – “getting startled” modifies or accompanies the action of waking up. Both actions are short and simultaneous to some degree)

İrkil- colligates with degree adverbs. The adverbials observed at –N1 positions are *fena halde* (terribly/severely), *hafifçe* (slightly), *biraz* (a little), *derinden* (deeply).

- (11) Gardırobunun kapısını açınca *fena halde irkildi*. (OA16B2A-0572) (When she opened the door of his wardrobe, he **was terribly startled**)
- (12) ...onun kömür siyahı gözlerini görünce *hafifçe irkildi*. (RA15B4A-0542) (When he saw her coal-black eyes, he **was slightly startled**)

İrkil- colligates with the postposition “*gibi*” (like) and manner converbial “*miş gibi*” (as if) to form an adverbial clause of manner. “The verb in the subordinate clause is marked with the evidential perfective suffix –miş (EV/PF)...” (Göksel and Kerslake, 2005:403). Such adverbial modifications of the verb *irkil-* describe how intensely the reflex occurs. In clauses of –*miş gibi*, the content of the clause is non-factual.

- (13) Bir hayvan *gibi irkildi*. O ince, ama bir o kadar güçlü titreyiş beni büyüledi. (OA16B2A-0095) (He **got startled like** an animal. That delicate, but rather severe quake impressed me)
- (14) Misafir sözcüğünü duyunca [*iğne bat-mış gibi irkilir*]. (EA14B1A-1616) [*pin prick-EV/PERF like get startled*] (When he hears the word guest, he **gets startled as if** pricked by a pin) (a flinching reflex)
- (15) Dürbünü nasıl kullanacağını gösterdiğimde, ilkin [*tokat ye-miş gibi irkildi*]. (QA16B1A-0775) [*slap have-EV/PERF like get startled*] (When I showed him how to use the binoculars, first he **got startled as if slapped**) (a severe startle reaction)

When the trigger of *irkil-* is from *COGNITIVE* domain, an unpleasant thought or idea *suddenly* crosses one’s mind which is otherwise positive or neutral. Any such sudden speculatively worrisome thought disrupts one’s ordinary flow of thought. In such contexts, the experiencer somewhat *irkil-s* (gets startled) and begins to worry about the cognitively constructed, speculative threat often in colligation with “(ya ... -sA/-(y)sA)” – discourse connector *ya* followed by a verb with the conditional suffix –sA or –(y)sA, which corresponds to “what if...” in English (Göksel and Kerslake, 2005:443). In such contexts we also observe that *irkil-* colligates with modal adverbs *acaba* (roughly “I wonder if”) which “indicates doubt or curiosity” (ibid:269) and the inferential connective *yoksa*,

(roughly “then” or “I hope not”) “which “indicates a sudden realization on the speaker’s part that the situation might be different from what s/he expected” (ibid:269).

- (16) “**Ya** bacağına yaslandığım kişi filmde aranan gibi katil-se” *diyerek irkildi*. (RI22E1B-2911) (“**What if** the person whose leg I am leaning against is a murderer like the wanted one in the film?” she *thought* and **got startled**. (sudden worrisome thought + startle/*irkil-*)
- (17) “**Yoksa** beni mi takip ediyor” *düşüncesiyle irkildi*. (VA16B1A-2632) (He **was startled** by the *thought* ‘Is he following me, **then?**’) (worrisome thought + *irkil-*)
- (18) “**Acaba** yanlış bir iş mi yaptık?” *diye irkilir*. (NF32D1B-2721) (“**I wonder if** I have done something wrong” he *thought* and **was startled**. (worrisome thought + startle)

In (17), the translation equivalent *then* for *yoksa* given by (Göksel and Kerslake, 2005) seems inadequate as a marker signalling a thought of potential threat for fear “**Yoksa** beni mi takip ediyor” could better be understood as “**I hope** he is *not* following me.”

Table 3. Colligational Features of *İrkil-* on the Basis of the Corpus TNC data:

COLLIGATION PATTERNS (<i>İrkil-</i> colligates with)	EXAMPLES
INSTRUMENTAL CASE MARKER (INST) ile or – (y)IA	Ses- <i>le</i> , sesi <i>ile</i> , heyecan- <i>la</i> etc.
TEMPORAL/CAUSAL CONVERBIAL (CV) “-(y) IncA” (at –N position)	Duy- <i>unca</i> , çarpış- <i>ınca</i> etc.
SUBORDINATING SUFFIX (CONJ) “-(y)Ip (“-ip” for <i>irkil-</i> for vowel harmony)	<i>İrkil-ip</i> susar (got startled and went silent), <i>irkil-ip</i> ayağına fırladı (got startled and jumped to his feet) etc.
-(y) ArAk as SUBORDINATING SUFFIX (coordinating conjunction <i>and</i>)	<i>irkil-erek</i> “hayır” dedi (got startled and said “no.”) <i>irkil-erek</i> Melek’in arkasına doğru kaçır (gets startled and runs behind Melek.
-(y) ArAk as CONVERBIAL SUFFIX (Manner Adverb)	<i>İrkil-erek</i> uyandı (woke up (<i>by</i>) getting startled) “ <i>irkilerek</i> ” has an adverbial function to modify “woke up”
POSTPOSITION <i>gibi</i> , MANNER CONVERBIAL - <i>mİş gibi</i> , - <i>mİşçasına</i> (Such expressions reflect an association between the source of the startle reflex and its intensity)	bir hayvan <i>gibi</i> (<i>like</i> an animal) <i>iğne batmışçasına</i> , <i>iğne batırılmış gibi</i> , <i>iğne batmış gibi</i> (<i>as if</i> pricked by a pin/needle), tokat <i>yemiş gibi</i> (<i>as if</i> slapped), suçsüzü yakalanmış <i>gibi</i> (<i>as if</i> caught red-handed), bir zaman tüneline girmiş <i>gibi</i> (<i>as if</i> one had suddenly entered a time tunnel), ilk kez duymuşum <i>gibi</i> (<i>as if</i> I heard it for the first time) etc.
ADVERBS OF DEGREE at –N1 position	<i>fena halde</i> (terribly/severely), <i>hafifçe</i> (slightly), <i>biraz</i> (a little), <i>derinden</i> (deeply).
MODAL ADVERBS	Yoksa (then), acaba (I wonder if), ya...-sA/ -(y)sA (discourse connector...conditional suffix) (These colligates occur in utterances expressing sudden thoughts of worry or curiosity)

Collocates of *İrkil-*

Sinclair (2000:197) argues that most word occurrences result from co-selection—“more than one word is selected in a single choice.” The corpus data allows us to identify what meaningful relations words enter into with other words around them to create combinatorial (extended units of) meanings (Sinclair, 1996/2004; Stubbs, 2002). The concordance provides a unique window into the co-selectional properties of a node. The concordance of *irkil-* demonstrated that *irkil-* is not a stray word, but often occurs with certain other words which reflect its schematic nature (physical and psychological background, sudden/unexpected stimulus, the startle reaction, scanning for the cause with anxious curiosity or interest and the resultant emotion – fear, surprise, astonishment or anger). Below is a discussion of the collocates of *irkil-* on the basis of their semantic domains. Most examples are given with *irkil-di* in perfective aspect because it is in that viewpoint that *irkil-*'s lexical environment fully displays the whole schema of the reflex.

İrkil- collocates with words or phrases denoting the pre-reflex background characterised by the experiencer totally engrossed in an ongoing activity or thought. That is, *irkil-* collocates at –N positions with items expressing *dalgınlık* (*thoughtfulness / absence / engrossment*) or *durgunluk* (*stillness / silence*) which is abruptly broken and the startle reflex occurs. Stimuli that induce *irkil-* in our bodies are like a stone which suddenly falls into a still body of water, producing a strong impact and subsequent vibrations. In some concordance lines, the word *dalgın* (*absent/thoughtful/engrossed*) occurs explicitly in the pre-node co-text.

- (19) Nermin Hoca *dalgın dalgın* kağıtlara bakarken birden **irkildi**. (EA16B2A-0744)
(While Lecturer Nermin was glancing at the exam papers *absently/thoughtfully*, she suddenly **got startled**)
- (20) Yıkıntılar arasında *düşünceli düşünceli* ilerlemeye başlamıştık ki, bir çocuk sesiyle **irkildik**. (RG37F1B-2934) (We had started to advance *thoughtfully* through the ruins when we **were startled** by a child's voice)
- (21) Pembe el ilanına *dalmışım*, taksi şoförünün sesiyle **irkildim**. (TA16B2A-0325) (I was *engrossed* in looking at the pink leaflet, and I **got startled** by the voice of the taxi driver)

Logically, for a stimulus to be appraised as sudden to the experiencer, he/she must be fully engrossed in an ongoing physical or mental activity, which is what is interrupted when the startle (*irkil-*) reflex is activated. Therefore, words or phrases denoting activities in the progressive aspect can be accepted as indirect collocates of “*dalgınlık*” (*engrossment or absence*). This can be a colligational feature of *irkil-* as well as a collocational one if certain verbs tend to be suddenly/abruptly interrupted by *irkil-* inducing stimuli. Then the primary collocates from the domain of engrossment/absence/thoughtfulness are lexical items or phrases that directly denote it in Turkish such as *dalgın*, *dalgınca*, *dalgın dalgın*, *dalmışken*, *daldığı*, *dalmışım*, *dalmışlardı*, *dalmak*, *dalmış olan*, *dalgınlığından sıyrılarak*, *kapıldım*, *düşünceli düşünceli*, *tembel tembel*, *kendinden geçmişti*. On the other hand, the secondary or indirect collocates which suggest one's engrossment or absence refer to

certain activities, often in progressive aspect (yürü-yor-du – was walking etc.) and can be accepted as a colligational feature of *irkil-* rather than a collocate. They are indirectly suggestive of the agent’s engrossment/absence.

İrkil- collocates with words or phrases that express the source of the startle reaction. The most common instigator is a “sudden loud sound” which suggests the first appraisal criterion for fear – *novelty* check for the stimulus (Scherer, 1984:306). However, for the startle (*irkil-*) reflex to occur, the sufficient condition is “suddenness” rather than “loudness of a sound,” yet “ses” (sound, voice, noise) is still the most frequent stimulus (about one third of the cases in the concordance). Furthermore, the experiencer’s sudden/unexpected perception of an object, scene, person, thought or touch all stimulate the startle reflex. Then the collocates expressing the source of *irkil-* can be 1) *auditory*, 2) *visual*, 3) *tactile* or 4) *cognitive* motives, all of which must be sudden. Hence, we are highly likely to come across *birden*, *aniden*, *ansızın* (suddenly, abruptly, all at once) usually before the node with *birden* being the most recurrent.

- (22) Orhan, bu düşüncelerle ağır ağır yürüken *ansızın* tanıdık bir sesle **irkildi**. (OA16B2A-1253) (While Orhan was walking slowly preoccupied with these thoughts, he *suddenly got startled* by a familiar voice)
- (23) Laika “kaya bahçesi” sözünü duyunca *birden* **irkildi**. (IA16B2A-1499) (When she heard the words “stone garden”, Laika **was startled all at once/suddenly**)

“Ses” (sound/voice/noise) is the most frequent collocate from the *AUDITORY* domain because it is a general word for acoustic stimuli; other auditory items include *patırtı* (clatter), *çalma* (ringing), *gürleme* (roaring), *gürültü* (noise), *çatırdama* (crunch), *patlama* (explosion), *zil* (bell), *siren* (siren), *çığlık* (cry, scream), *kahkaha* (horse laugh), *seslenme* (shouting), *homurtu* (grunting). It must be borne in mind that it is not the intrinsic property of these sound sources that evokes the startle reaction but that they occur suddenly or unexpectedly. Even a sudden whisper or a simple low noise like “tıp” in Turkish can evoke the *irkil-* reflex. A phone starting to ring often occurs in the pre-node lexical environment as a sudden breaker of silence or stillness.

- (24) İşte tam aklından bunları geçirirken *birden* masanın üzerindeki *telefonun çalmasıyla* **irkildi**. (SA16B3A-1144) (He was just thinking about these when he **got startled** by the *phone* on the table *ringing suddenly*)
- (25) Şimdiye dek hiç duymadığı bir kuş *sesiyle* **irkildi** genç yazar. (OI22E1B-2908) (The young writer **got startled** by a bird’s *sound* that he had never heard before)
- (26) Tam gölgesine girmiştim ki yukarılardan gelen bir *çığlıkla* **irkildim**. (QA16B3A-3326) (I had hardly entered its shade when I **got startled** by a *scream* coming from above)
- (27) Yanağından süzülüp kucığındaki kitabın üstüne düşen damladan çıkan “tıp” *sesiyle* **irkildi**. (OA16B4A-0777) (She **was startled** by the *sound* “tıp” produced by the teardrop running down her face falling on the book in her lap) (sudden, very low simple sound)

Our second kind of startle trigger is from *VISUAL* domain. A person or an object appearing suddenly evokes the startle reflex. The pleasantness or unpleasantness of the suddenly emerging person or object determines whether the ensuing emotion will be fear or surprise synonyms. Whether one feels fear, surprise, astonishment or anger after realising the nature of the stimulus can be understood when we look at post-node words or phrases in irkil's co-text. Subsequent affective states will be mentioned while we discuss post-node collocates. Again abruptness, suddenness, unexpectedness are crucial components of the scene. The usual schema is that the experiencer is busy, engrossed, absent (psychologically) or thoughtful, or there might be silence. Something or someone abruptly appears in the experiencer's visual scope, which startles them. An outsider's intrusion into the experiencer's visual field which is otherwise empty or occupied with things that they have long been aware of evokes stronger reactions of *irkil-*. Collocates of *irkil-* which denote visual triggers include:

- (28) *Birden*, arkasında simsiyah parıldayan gözleri görünce **irkildi**.] (JA09B2A-0042). (When he *suddenly* saw the jet-black glaring eyes behind him, he **was startled**) (fear expected to ensue startle)
- (29) ...ufka bir dev silueti gibi yaslanan bir adanın muhteşem görüntüsüyle **irkildiler**. (KA16B1A-0722). (They **got startled** by the *magnificent appearance* of an island leaning against the horizon like a silhouette of a giant) (surprise / astonishment expected to ensue startle)
- (30) ...ölünün solgun yüzü çıktı ortaya. Dede ile Süha aynı anda **irkildiler**. (GA16B4A-0048) (...*the pale face of the corpse/dead* came into sight. Grandpa and Süha **got startled** at the same time) (fear expected to ensue startle)

Words and phrases that *irkil-* collocates with from the visual domain are naturally various inflected forms of the verbs *gör-* (see), *bak-* (look), and *göz at-* (have a look). Some verb phrases that indirectly express visual triggers are: *gözlerine rastla-* (meet one's eyes), *karşısına dikil-/ çık-* (appear just before one's eyes), *önünde belir-* (emerge/come into sight before one). There are also nouns expressing (sudden) visual stimuli like *siluet* (silhouette), *uyarı ışıkları* (warning lights), and *patlayan flaşlar* (popping flashes).

The third kind of startle (*irkil-*) trigger is sudden *TACTILE* contacts. Then we should expect to see collocates from this domain in *irkil-*'s lexical environment. In some contexts, a simple sudden touch of the experiencer suffices to evoke the startle reflex, while in others stronger unexpected touches or even strikes combine with pain to evoke stronger startle reactions. Sudden approach, sudden change of stimuli and pain are among fear triggers (Izard, 1977:358). As soon as the experiencer gets startled, the *momentary* uncertainty or unpredictability of forthcoming events that might follow the sudden physical contact activates some kind of fear or anxious probing, pending the appraisal of the nature of the trigger as threatening or surprising. The experiencer will immediately check and understand whether the physical contact is conducive to fear or only a simple touch.

- (31)...karşıdan gelen birinin omzuna indirdiği *yumrukla* **irkildi**. (TA16B3A-3348) (He **was startled** with *the punch* that someone coming from the opposite direction delivered to his shoulder) (likely to evoke fear)
- (32)Kızının *omzunu sarsmasıyla* **irkildi**. (FA16B2A-0872) (She **was startled** by her daughter *shaking her shoulder*) (full-fledged fear is unlikely to ensue)
- (33)...kapıcının *sırtımı sıvazlamasıyla* **irkildim**. (NA16B2A-0742) (I **was startled** by the doorman's giving *me a pat on the back*) (full-fledged fear is unlikely to ensue)

If the physical contact gives pain, such as when a needle / a pin pricks the experiencer, or the *irkil-* reaction is described as such, *irkil-* may collocate with words or phrases which suggest that the fear mechanism is activated as soon as the startle reflex occurs, or the reflex and the fear felt can be contiguous enough to say they are simultaneous. Izard (1977:171) states that drive states like pain can instigate fear, adding that “[f]or most people acute and unexpected pain is likely to elicit fear, or startle followed by fear.” The startle reaction evoked by sudden pain is usually expressed by *flinch* in English.

- (34)Parmaklarının arasında küçülen sigaranın *elini yakmasıyla* **irkildi**. (GA16B3A-1009) (He **flinched / got startled** when the cigarette getting smaller between his fingers *burnt his hand*) (no further appraisals necessary about the nature of the source)
- (35)...bir kadın *ensesine aniden inen şaplakla* **irkildi**. (UE36E1B-3296) (a woman **got startled/flinched** with a *slap* suddenly *delivered to her neck*) (further appraisal required to understand the threat)
- (36)“Otuzundan sonra gelinlik giymek çok saçma” diye düşündü. Bir *iğne battı*, **irkildi**. (HA16B1A-1665) (It is stupid to put on a bridal dress after the age of 30,” she thought. *A pin pricked her* and she **flinched / got startled**) (no further appraisals necessary about the nature of the source)
- (37)...bulunduğu ortama alışmaya çalışıyordu. Midesine *saplanan sancıyla* **irkildi**. (SA16B4A-3367) (...he was trying to get used to the environment. He **was startled** by a *pang/pain striking* his stomach) (some further worrisome appraisal may follow to find out the source of the pain)

In these examples’ Turkish is understood to express with *irkil-* what English prefers *flinch* or *wince* for. The collocates of *irkil-* from the tactile domain include *sars-* (shake), *sıvazla-* (give a pat), *yumruk vur (yumrukla-)* (punch), *iğne bat-* (of a pin, to prick), *şaplak/tokat at-* (deliver a slap), *sancı saplan-* (pang striking) and *zıpkin ye-* (be struck with a harpoon). *Tokat yemiş gibi* (as if slapped), *iğne batmış gibi* (as if pricked with a pin) and *zıpkin yemiş gibi* (as if struck with a harpoon) are used to describe the intensity of the *irkil-* (startle) reaction.

The sensorimotor reaction of *irkil-* can sometimes result from *COGNITIVE* stimuli. A sudden thought that occurs to us, if it portends threat/trouble for us or if it makes us curious, may evoke the startle reaction. The statements that express mental state usually given in quotation marks often include the colligates “(ya ... -sA/-(y)sA)” (what if...),

modal adverbs *acaba* (roughly “I wonder if”) and *yoksa*, (roughly “then”). These colligates directly signal that the utterance expressing sudden thoughts has elements of *worry* or *curiosity* for the experiencer. However, the linguistically decoded content of the thought in the concordance is lexically various because what is worrisome or curious depends on the experiencer’s personality or current goals. As a result, we cannot list a certain list of repeating collocates, but we could say that thoughts suddenly inducing worry/curiosity have various lexical items expressing unpleasant potentials like trouble or difficulty. Here again the indispensable factor inducing the *irkil-* reaction – suddenness or unexpectedness – should be borne in mind. In addition to the examples given in the colligation section above, the following can also be considered:

- (38) Birden **irkildi**. **Yoksa** Hayali’nin dükkana gelişi, olup biten her şey tezgah mıydı? (TA16B4A-0090) (She suddenly **got startled**. Was it a plot **then** that Hayali came to the shop, and what was all that happened?)
- (39) Evlerinin kapısına geldiğinde içinde bir endişe duydu. “**Acaba** ben o şifreyi çözebilecek miyim?” Birden **irkildi**. (TI42E1B-2942) (When she reached the door of her house, she felt anxious. “**I wonder if** I will ever be able to decipher that code?)
- (40) Bir süre sonra sokakta yürümeye korkacağım, *düşünceyle* **irkildi**. (QA16B4A-0152) (He **was startled** by the *thought* that he would soon be afraid to walk in the street)

On the right side of the node *irkil-*, we see post-reflex behaviour or attitude of the experiencer. The startle (*irkil-*) reflex makes the experiencer *hypervigilant* to scan the environment to understand what is happening, and the true nature of the source of the *irkil*. However short the intervening time is between the startle reaction and understanding its potential for fear or surprise / astonishment, it seems to be spent with *curious* and *inquisitive appraisals*. If the trigger is a very loud sound or sudden touch from behind which portends fear, we see post- startle anxious curiosity about how pertinent it is to the experiencer. Non-reflex reactions such as “curiosity, surprise, attentiveness and “the orienting reaction” (Lazarus, 1991:54) will follow. The results of such appraisals can prove to be “harmful, threatening or beneficial” (ibid:54). If the trigger of the startle is understood to be non-threatening, the experiencer’s anxious curiosity ends in relief, which corresponds to what Ortony et al. (1988:110) describe as *relief* – “pleased about the disconfirmation of the prospect of an undesirable event.” If the trigger which rings the doorbell of the fear module with the initial reaction of *irkil-* is understood to be really dangerous or threatening, then we feel “fear confirmed” – “displeased about the confirmation of the prospect of an undesirable event” (Ortony et al., 1988:110). In terms of *irkil*’s collocation selections, universal facts about the whole startle/*irkil-* event schema are important for our lexical profiling efforts because the facts about post-reflex feelings, action tendencies, appraisal patterns etc. *should naturally dictate a lexical environment with certain collocates expressing them*.

Below are sample concordance lines that display post-startle scanning of one’s surrounding as part of automatic orienting reaction. The trigger of *irkil-* is probably a sound which can come from any direction, so that the source needs to be unravelled:

- (41) Koşarken sağ tarafından gelen *sesle irkildi*. “Allah kahretsin.” *O yöne döndüğünde ...* (RA16B3A-0257) (While running he **was startled** by a noise coming from his right. “God damn it” When he *turned in that direction...*)
- (42) Kadın korkuyla *irkilip etrafına bakındı*. Bebekle kendisinden başka kimse yoktu. (PI42E1B-2938) (The lady **was startled** in fear and *looked around*. There was nobody other than the baby and her)

Some other collocates that express scanning the surrounding or orientation towards the source include *dön-* (turn), *kafasını/ başını çevir-* (turn one’s head), *bakışlarını dolaştır-* (direct one’s look), *etrafını incele-* (examine the surrounding), *o yöne dön-* (turn in the direction of), *başını kaldır-* (look up), *bak-* (look) and *bakın-* (look around). Indirect scanning phrases include *pencereye koş-* (rush to the window), *dışarı çık-* (go out to look), *fırlayıp sokağa çık-* (rush out into the street to see what’s happening) etc.

The following are examples for lexical or phrasal collocates that express post-startle *anxious curiosity* or *fear anticipation*. Fear may be confirmed or disconfirmed.

- (43) Apartmanın balkonunda oturan yaşlı aile, sert fren sesiyle *irkiliyor*. Çaresiz ihtiyarlar, “*Bakalım ne olacak?*” diye bekliyorlar. (MA16B1A-0689) (The elderly couple sitting in the balcony of the apartment **get startled** by a driver’s standing on the brakes. The poor elderly couple wonder “*What will happen next?*”)
- (44) Duasını bitirmişti ki gelinin baba diyen sesiyle *irkildi*. Yataktan sıçrayıverdi. –*Ne var ne oldu kızım?* (KA16B2A-0784) (He had just finished his praying when he was startled by his daughter-in-law’s calling ‘father’. He jumped out of the bed. “*What’s the matter, what happened, daughter?*”)
- (45) Dışarıdan gelen ikinci *patlamayla* bir kez daha *irkildi*. Öylece *donup kaldı*. Bir süre *devamını bekledi*. (RA16B3A-0257) (He **was startled** again by the second *explosion* outside. He *was just frozen*. He *expected other explosions*)

It is misleading to think of startle (*irkil-*) as always connoting worry or fear. It can also be activated by something surprising or astonishing. As Izard (1977:280) says, “...surprise and fear have similar or overlapping components at the neurophysiological level.” These are manifested in *irkil*’s lexical environment by words or phrases expressing *curiosity*, *interest* or *inquisitiveness*. The trigger tends to be pleasant, impressive or awesome. The experiencer gets startled by a sudden appearance, a sudden occurrence or utterance of something surprising or astonishing.

- (46) ...sekerek kapıya gitti, kapının aralığından içeri baktı. Gördüğü *güzel yüzle irkildi*. Yataktaki bu kız Tarık beyin karısı olamayacak kadar gençti. *Kızı olmalıydı yada yeğeni* gibi bir şey. (KA16B2A-0879) (He tiptoed to the door and looked through the door ajar. He **was startled** by the *beautiful face* he saw. The girl in the bed was too young to be Mr Tarık’s wife. She *must have been his daughter* or someone like his niece) (unexpected perception of beauty + startle + astonishment + interest)

- (47)...dağınık saçların o örtünün altında nasıl gizlendiğini düşünürken *güzelliğiyle irkildim*. *Büyülenmiş* bir durumda neler olabileceğine bakıyordum. (PA16B3A- 0686) (...thinking how her unkempt hair was hidden under the cover, I **was startled** by her beauty. I was enchanted and curious about what would happen) (unexpected perception of beauty + startle + astonishment + interest)
- (48)Annesi başını gökyüzüne kaldırıp, uzun uzun içini çekti. “*Babanla...*” Aylin **irkildi**. Annesi pek babasından söz etmezdi. *Soluğunu tutarak bekledi*. (PA16B2A-0748) (Her mother looked up into the sky and sighed deeply (and said). “*With your father...*” Aylin **was startled**. (Because) Her mother did not use to speak of her father very often. She *waited holding her breath*) (Unexpected utterance + startle + curiosity)
- (49)Birdenbire duyduğum bu ses bir kadına ait. Sesi duyunca *şaşkınlıkla irkiliyorum*. *Yoksa yanlış mı duydum? Pür dikkat sesin yeniden gelmesini bekliyorum*. (FI09C2A-0715) (That voice I heard all of a sudden probably belongs to a woman. Hearing the voice, I **get startled in surprise**. May I have been mistaken about it? I *wait in all ears* (highly attentively) for the voice to come again) (sudden unidentified voice + startle + curiosity/interest)

Especially when the surprising or astonishing trigger is related to humans, collocates / colligates expressing *inquisitiveness* about the trigger are displayed in the form of inner talk or explicitly questioning the person whose surprising words or actions evoke the startle reaction *irkil-*. Naturally we notice plenty of co-occurrences of question words with *irkil-*.

- (50)...bir türlü çıkaramıyordum ama bir ara Türkçe “bronz” kelimesini duyunca **irkildim**. “*Ne konuşuyorlar?*” diye Mustafa’ya *sordum*. (CG22C2A-0424) (...I couldn’t understand at all but I **was startled** to hear the Turkish word “bronz.” “*What are they talking about?*” I *asked* Mustafa) (startle + inquisitiveness)
- (51)Mustafa söyledi. İTÜ’lü bir arkadaşı. Paşa bir anda **irkildi**. –Aha, *hangi* Mustafa bu lan? Galatasaray mezunu filan olmasın? (TA16B3A-0450) (Mustafa said that. A friend from İTÜ (University Name). Paşa suddenly **got startled**. – Aha, *which* Mustafa is that? Can he be a graduate of Galatasaray University by any chance?) (startle + inquisitiveness)
- (52)...kesik kesik bir hıçkırık sesiyle **irkildi**. Ağlayan Şebnem’di. *Niye* ağlıyordu acaba? (RA16B2A-0840) (...she was startled by someone sobbing intermittently. It was Şebnem that was crying. *Why* was she crying, who knows?) (startle + inner questions)

In such cases we observe collocates / colligates of question words *ne (what)*, *neler (what on earth)*, *ne var (what’s the matter)*, *niçin (why)*, *neden (why)*, *hangi (which)*, *ne zaman (when)*, *nerede (where)*.

There is a special case of the startle schema where we see *irkil-* (startle) collocates with *korkuyla* (in fear, 12 times), and *dehşetle* (in horror, 17 times) at –N1 position. In such cases we do not observe the typical tendency of anxious and vigilant detection until realising whether the trigger is threatening or not. Fear and startle are simultaneous startle

is not a pre-emotion then if the sudden trigger is clearly and readily frightening. These collocates also disambiguate sentences with *irkil-* about whether the reflex is to be associated with fear or surprise. *İrkil-* is readily associated with fear or worry rather than surprise. However, in some cases *dehşetle* simply suggests the strength of the startle reflex.

- (53) Ateşli başıma elini koyuyor. *Dehşetle irkiliyor*. Sonra dereceyle ateşimi ölçüyor. Telaşı daha da artıyor. (EA16B2A-1205) (He puts his hand on my hot forehead. He **gets startled in horror**. Then he takes my temperature. He becomes even more worried)
- (54) Cesur olmaya çalışarak perdeyi araladılar. Bir anda, *korquyla irkilerek* gerilediler. Net seçilemiyordu, ama bahçedeki yaşlı çınar ağacının üzerindeki, dev bir kuş vardı sanki! QI22E1C-2910) (Trying to pluck up their courage, they drew the curtains a little open. Suddenly, they **got startled in fear** and stepped back. It was not clear, but there seemed to be a huge bird on the old oak tree in the yard)

Table 4. Collocational Behaviour of *İrkil-* (*startle reaction*) on the Basis of Its Event Schema and Semantic Domains

PART OF THE SCHEMA OF <i>İRKİL-</i>	Pre-Startle Situation	Triggers by Domain	Post-Startle Actions or Feelings	Others
SEMANTIC DOMAIN	Absence, Engrossment, Thoughtfulness, Silence	Auditory Visual Tactile Cognitive	Hypervigilance Visual Scanning Orienting Reaction Curiosity Interest Inquisitiveness	Fear Horror

According to the table, collocates from *pre-startle situation* are from the semantic domains of Absence, Engrossment, Thoughtfulness and Silence. Typical collocates in the concordance are *dalgin, dalginca, dalgin dalgin* [absent(ly), thoughtful(ly)], *dalginligından sıyrılarak* (leaving one's thoughtfulness aside), *dalmışken, dalmışım dalmışlardı, dalmış olan* (various forms of the verb *dal-* which means engrossment or absorption in some activity/thought), *kapıldım* (get lost, absent in something), *düşünceli düşünceli* (thoughtfully), *tembel tembel* (lazily), *kendinden geç-* (be entranced).

Collocates from *triggers* of the startle reaction are from the semantic domains of: 1) **Auditory domain** with collocates like *ses* (sound, voice, noise), *patırtı* (clatter), *çalma* (ringing), *gürleme* (roaring), *gürültü* (noise), *çatırdama* (crunch), *patlama* (explosion), *zil* (bell), *siren* (siren), *çığlık* (cry, scream), *kahkaha* (horse laugh), *seslenme* (shouting), *homurtu* (grunting); 2) **Visual domain** with collocates such as *gör-* (see), *bak-* (look), and *göz at-* (have a look); indirect verb phrases expressing visual events like *gözlerine rastla-* (meet one's eyes), *karşısına dikil-/ çık-* (appear just before one's eyes), *önünde belir-* (emerge/come into sight before one); and nouns expressing (sudden) visual stimuli like *siluet* (silhouette), *uyarı ışıkları* (warning lights), and *patlayan flaşlar* (popping flashes); 3) **Tactile domain** with collocates like *sars-* (shake), *sıvazla-* (give a pat), *yumruk vur* (*yumrukla-*) (punch), *iğne bat-* (of a pin, to prick), *şaplak/tokat at-* (deliver a slap), *sancı saplan-* (pang striking). *Tokat yemiş gibi* (as if slapped), *iğne batmış gibi* (as if picked with

a pin) and *zıpkin yemiş gibi* (as if struck with a harpoon) are used to describe the intensity of the startle reflex; and 4) **Cognitive domain** involves diversely worded thoughts whose significance depends on the emoter's personality or current goal. In such cases, *irkil-* typically colligates with *acaba, yoksa, ya...-sa/-(y)sa*. See the colligation analysis above.

Post-Startle actions or feelings in the event schema of *irkil-* dictate a lexical environment where we often see collocates from the semantic domains of *hypervigilance, visual scanning* and *orienting reaction*. The typical collocates are *dön-* (turn), *kafasını/başını çevir-* (turn one's head), *bakışlarını dolaştır-* (direct one's look), *etrafını incele-* (examine the surrounding), *o yöne dön-* (turn in the direction of), *başını kaldır-* (look up), *bak-* (look) and *bakın-* (look around). Phrases of motion to scan include *pencereye koş-* (rush to the window), *dışarı çık-* (go out to look), *fırlayıp sokağa çık-* (rush out into the street to see what's happening) etc. **Post-Startle actions or feelings** also involve the selection of collocates from the semantic domains of *curiosity, interest* and *inquisitiveness* with typical collocates like *donup kalma* (frozen astonishment), *büyülenmiş* (enchanted), *soluğunu tut-* (hold one's breath), *seyret-* (watch), *şaşır-* (get surprised), *pür dikkat* (in all ears). We see *evaluative phrases* like *güzel* (beautiful), *muhteşem* (magnificent, pre-node). Also, we see *question words* to satisfy curiosity such as *ne* (what), *neler* (what on earth), *ne var* (what's the matter), *niçin* (why), *neden* (why), *hangi* (which), *ne zaman* (when), *nerede* (where).

Finally, **other** collocates include *korkuyla* (in fear), *dehşetle* (in horror). They suggest either that fear or horror is a trigger of *irkil-* or the intensity of the startle reaction.

Semantic Preference of İrkil-

From the concordance analyses having been made so far about *irkil-*'s collocational and colligational patterns, it can be concluded that the universal startle reflex, expressed by the Turkish verb *irkil-*, has an event schema which manifests itself in a linguistic schema to be filled by certain paradigmatic and syntagmatic choices. Like many words, *irkil-* has a semantic frame which is a collection of facts that specify "characteristic features, attributes, and functions of a denotatum [*irkil-*, here], and its characteristic interactions with things necessarily or typically associated with it" (Alan, 2001: 251).

As for the semantic preferences of *irkil-*, the corpus TNC revealed a very clear picture, demonstrating that *irkil-* (the startle reflex) has a highly schematic nature. The schema is made up of by what triggers the startle reflex, how the experiencer responds to instigators, cognitive processes involved in evaluating the stimuli, collecting oneself, curious scanning of one's environment, hypervigilance and the ensuing emotion or feeling after the stimulus has been appraised. Thus the whole event of the startle reflex is not just a sudden body movement as a reaction to a sudden stimulus. The following figure both shows the schema of an *irkil-* event and points to the semantic domains for which this lexical item has semantic preferences. The prototypical *irkil-* schema especially for a sudden acoustic trigger which takes a while to unravel is as follows:

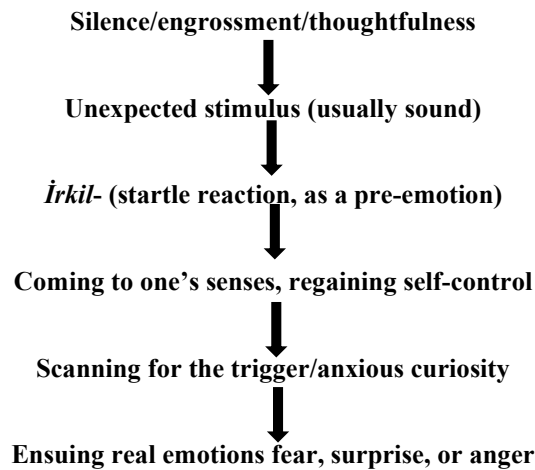


Figure 1. The Event Schema of *İrkil-* and Semantic Domains Dictated by the Schema in Its Lexical Environment

This schema quite naturally dictates a lexical environment in which each step in the schema is expressed by lexical or phrasal collocates from the appropriate semantic domains. Then *irkil-* has semantic preferences for domains of 1) THOUGHTFULNESS, (mental) absence/engrossment, 2) SUDDENNESS, abruptness, unexpectedness, 3) ACOUSTIC, VISUAL, TACTILE and COGNITIVE STIMULI, 4) ORIENTATION, HYPERVIGILANCE and 5) (ANXIOUS) CURIOSITY, surprise, interest.

Semantic Prosody of *İrkil-*

Unless evoked by a stimulus already portending fear or immediately accompanied by fear, *irkil-* has a neutral prosody because the trigger could be intrinsically bad or good and the resultant affective state might be fear/worry or astonishment/amazement. On the other hand, our focus here will be on this word's pragmatic function; that is, the reason why *irkil-* is chosen rather than other fear type tokens (i.e. korkmak, tırsmak, ürkmek, ürpermek, kaygılanmak, dehşete düşmek etc). What motivates the language user to use *irkil-* in his / her utterances. That is what Sinclair (1994/2004; 2000) and Stubbs (2002) regard as *discourse prosody*.

In a typical case when a sudden loud sound is heard, the individual gets startled as a first reaction to that sudden stimulus. If the suddenly heard sound needs unravelling and careful appraisals before an emotion is actually evoked, then *irkil-* (startle) is like knocking the door of the fear or surprise module. Because appraisals are made by milliseconds, it is still too early for a full-fledged fear for example. The experiencer becomes highly vigilant and scans the environment for the appraisal of the sound in somewhat anxious curiosity. If the stimulus is found to be threatening, the door to the fear module opens and the person begins to feel certain intensities of fear depending on the gravity of the situation. If the stimulus is identified as non-threatening, the worrisome anticipation turns into relief and the door to the fear mechanism remains closed; if it is already ajar with the effect of fear anticipation, it closes. Then surprise synonyms like interest, curiosity, astonishment or amazement will ensue.

For visual and tactile stimuli, the experiencer who suddenly gets startled needs a very short time to understand the valence of the stimulus. Therefore, fear or surprise/astonishment is evoked without a long-lasting vigilant scanning. In such contexts, the discursive function of the use of *irkil-* is *sudden awareness of fear or surprise/astonishment* stimuli. Therefore, while default prosody of *irkil-* is *neutral*, the ensuing emotion astonishment or amazement with positive connotations or fear with negative connotations can spray *positive* or *negative* aura on this verb.

For unfamiliar and sudden acoustic stimulus, grasping the valence of the stimulus as to whether it is threatening or not lasts longer compared to visual tactile stimuli. Then the function of *irkil-* is *becoming ready for anxious hypervigilance*. In terms of bipolar assignment of a prosody, *irkil-* is neither negative nor positive, but neutral. As for its discourse function, *irkil-* suggests a discourse prosody of *entry into anxious hypervigilance* (sudden stimulus + *irkil-* reaction + anxious scanning). The resultant emotion may have positive or negative prosodies.

If the sound *already portends fear* like a bomb, the startle reaction and fear are temporally adjacent or even concurrent. Then the discourse function of *irkil-* is not only expressing the startle reflex but also the fear felt simultaneously or just after it. (sudden clear fear stimulus + *irkil-* reaction + fear). In such contexts, *irkil-* has a *negative* prosody and the word can be used metonymically for fear.

For cognitive stimuli, a sudden thought or idea which the experiencer thinks to be relevant to their goal pursuit crosses their mind. However, a sudden unpleasant idea of a possible threat for one's present or future situation is likely to evoke a less intense *irkil-* reaction as compared to a reaction to a sudden loud sound or a painful touch. *İrkil-* colligates with modal adverbs *yoksa* (marking negative expectation) and *acaba* (I wonder if...). These sentence-initial words spray the sentence or utterance under their effect with anxiety. We have an *unfavourable* prosody for *irkil-*. Then it could be said that the language user selects it as indicator of a person's entry into a state of worry. Collocates and colligates are co-selected under a frame in our collective mental lexicon – *sudden worrisome thought+physically less intense irkil- reaction+entry into a state of worry*

In conclusion, whereas *irkil-* is as simple as a first reaction to a sudden stimulus – usually acoustic, the semantic frame of the *irkil-* event is rather complicated. *İrkil-* is not an emotion, but a pre-emotion reaction which clears the neural channels to prepare a person for a hypervigilant assessment of the nature of the stimulus only after which fear, surprise, astonishment, anger or embarrassment are evoked. As Lazarus (1991:54) states, “the startle (*irkil-*) is *neutral* emotionally until the personal significance of the eliciting stimulus has been appraised.” He also states that “startle does not involve emotion without added meaning.” In this part we have demonstrated these “added” meanings oozing from *irkil-*.

The Placement of *İrkil-* in Cognitive Appraisal Pattern for Fear

It may seem that *irkil-* can be used metonymically for *kork-* (fear). However, this must be limited to contexts where a sudden stimulus already portends fear like a bomb explosion. In such cases this startle reaction occurs because a person fears or the reaction and fear are concurrent. Therefore, in certain contexts, due to the metonymic principle for

emotions – THE PHYSIOLOGICAL EFFECTS OF AN EMOTION (FEAR) STAND FOR THE EMOTION (FEAR) (Kövecses, 1990:69), *irkil-* can be considered to point to the emotion verb kork-(fear).

However, *irkil-* (the startle reflex) is not an emotion but an initial reaction to a sudden stimulus, therefore, Scherer's (2001) table of cognitive appraisal patterns for emotions do not include a separate column for *irkil-*. Nevertheless, while discussing the *novelty* check/criterion for any emotion, Scherer (1984:306) states that “a startle reaction to a sudden loud noise may be the immediate result of such a basic check.” Then *irkil-* often suggests only a (startle) reaction that takes place as part of the cognitive appraisal check of *novelty* for *fear* or surprise, preceding these emotional states. Therefore, in the second (*irkil-*) column of the table below, all the other stimulus evaluation checks after the novelty check is irrelevant for *irkil-* because we do not know what emotion or whether any emotion will follow the reflex. *İrkil-* just licences *eventual* reading –an event that takes place in time, but *not* an *emotive state* that obtains in time per se.

Table 5. Predicted Cognitive Appraisal Pattern of *İrkil-* in Comparison with *Fear* (*kork-*)

Stimulus Evaluation Checks (SECs)	FEAR	İRKİL- (startle)
RELEVANCE		
Novelty		
Suddenness	high	very high
Familiarity	low	open
Predictability	low	low
Intrinsic pleasantness	low	open
Goal/need relevance	high	open
IMPLICATIONS		
Cause: agent	other/nature	other/nat.
Cause: motive	e	open
Outcome probability	open ³	open
Discrepancy from expectation	high	open
Conduciveness	dissonant	open
Urgency	obstruct	open
	very high	
COPING POTENTIAL		
Control		open
Power	open	open
Adjustment	very low	open
	low	
NORMATIVE SIGNIFICANCE		
External		open
Internal	open	open
	open	

³ The evaluation “open” means that different appraisal results are compatible with the emotion in terms of that stimulus check or the check is irrelevant for that emotion compared to other emotions for which the same criteria of cognitive appraisal checks above are applied.

From the table it is clear how cognitive appraisal patterns for emotions apply to *irkil-* (startle) reaction. As can be seen above, *irkil-* is only relevant to the appraisal of *novelty* sub-checks. For example the only and most pertinent factor is *suddenness*. It is the necessary condition for the reflex to occur. While *familiarity* is *low* for fear, it is open for *irkil-* because as we discussed in this section, a *familiar* stimulus can evoke *irkil-* as long as it is sudden. For example, we are habituated to the ringing of a telephone or a doorbell – we have “stored schemata that match the input” (Ellsworth and Scherer, 2003:576). However, if we are engrossed in an activity or psychologically absent or thoughtful, the ringing of a phone or a doorbell is “sudden” and evokes the *irkil-* reflex. While *intrinsic pleasantness* of the stimulus is *low* for fear, it is *open* for *irkil-* because we have examples from the corpus TNC above that reveal that one can *irkil-* (get startled by) with a suddenly appearing beauty. While *goal/need relevance* is *high* for fear, it is *open* for *irkil-* because *irkil-* can occur when we suddenly perceive something surprising or astonishing. Both pleasant and unpleasant triggers are involved with differing results for the experiencer.

To sum up, corpus-driven analyses should be made so as to identify context-dependent semantic and pragmatic differences of seemingly synonymous lexical items (Ersoylu, 2011:255). As one digs through the corpus for the fear type words in our doctoral dissertation (*kork-*, *tirs-*, *ürk-*, *irkil-* and *ürper-*), presented as synonymous in some Turkish dictionaries, it is highly likely that one will come across many idiosyncratic facts about each item. This corpus-driven article has unearthed the profile of the lexical item *irkil-* in terms of its semantic, psychological, and cognitive entrenchment in Turkish speakers’ mental lexicons.

Conclusion

As a corpus-driven study about lexical profiling of one of the Turkish fear-related verb *irkil-*, the study revealed from corpus (the TNC) data the schematic nature of the *irkil-* (startle) event. Stubbs’ (2002) *model of extended lexical units*, was employed which involves “successive analysis of collocations, colligations, semantic preferences and discourse (semantic) prosodies” (McEnery and Hardie, 2012:132). As the Cognitive Commitment requires in cognitive linguistics, the study on the lexical unit *irkil-* combines cognitive, psychological, physiological and behavioural aspects of the startle event in the analyses of the concordance data. As emotions emerge as a result of cognitive appraisal of a stimulus, the identification of the lexical profiling of *irkil-* also adequately enabled us to place it the cognitive appraisal pattern of *korku* (fear) determined by Scherer (2001: 115).

İrkil-, the startle reflex, is evoked in response to sudden, novel stimuli. It was found that *irkil-* has a clearly delineated schematic event nature which the corpus (the TNC) successfully unearthed. As required by its schematic nature, *irkil-* occurs when the experiencer is thoughtful/absent, engrossed in another activity or when there is silence. Then a stimulus, usually a sound, suddenly evokes this ‘what is it?’ reaction of the body (Lazarus, 1991: 54). The experiencer becomes hypervigilant, scanning the environment for the (nature of the) source. Then anxious curiosity ensues. This schematic nature of *irkil-* dictates a lexical environment in which it collocates with certain words or phrases expressing absence/thoughtfulness, engrossment or silence [*dalgın*, *dalgınca* (absently/thoughtfully), *düşünceli düşünceli* (in deep thoughts)]. *İrkil-* was found to

collocate with words or phrases about four groups of triggers –auditory, visual, tactile and cognitive domains. On the right of the node *irkil-*, we see collocates expressing the experiencer’s post-startle behaviour such as hypervigilance, visual scanning and orienting reaction. *İrkil-* is not truly a word that describes an emotion. Rather, it is the experiencer’s first bodily reaction to a sudden novel stimulus. Therefore, it is called a pre-emotion (Lazarus, 1991). *İrkil-* functions “to alert the person to a condition whose personal significance is hinted at but is not yet evident, and which will be subsequently appraised as irrelevant, harmful, threatening, or beneficial” (Lazarus, 1991:54). Hence, it is also possible to observe collocates in its post-node lexical environment concerning how the reaction ends up – surprise, astonishment or fear. The whole schematic nature of the *irkil-* (startle) event dictates a lexical environment in which *irkil-* is semantically primed to occur with certain words.

It is needless to say that the event schema of *irkil-*, which is very richly complex, causes the word to have specific semantic preferences for its collocates. Pre-startle situation of the individual characterised by engrossment/thoughtfulness/silence; triggers classified as auditory, tactile, visual and cognitive; and the experiencer’s post-startle action tendency characterised by anxious or curious scanning (hypervigilance) reflect the semantic domains to prefer collocates from.

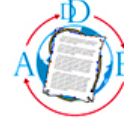
As for discourse prosody of *irkil-*, default prosody value is neutral, but any negativity or positivity depends on whether the startle reaction is followed by fear or amazement/astonishment/surprise, or whether the stimulus already portends fear. When the trigger is cognitive (marked by negative modal adverbs *yoksa* or *acaba*) *irkil-* has an unpleasant prosody.

References

- Adıgüzel, M. F. (2018). *Corpus-driven lexical profiles of Turkish fear verbs and metaphorical profiles of somatic fear idioms in Turkish* (Unpublished Doctoral Dissertation), Mersin University, Mersin.
- Aksan, Y., Duran, N., Ersen, D., Hızarcı, Ç., Korkmaz, S., Sever, B. & Sezer, T. (2008). Türkçede yakın anlamlı sözcükler: Bir derlem çalışması. *22.Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri, Van*. 558-567
- Alan, K. (2001). *Natural Language Semantics*. Blackwell Publishers Ltd, Oxford
- Amodio, D. M. & Harmon-Jones, E. (2011). Trait emotions and affective modulation of the startle eyeblink: On the unique relationship of trait anger. *Emotion*. *11* (1), 47–51.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Volume 2, Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Darwin, C. R. (1965). *The expression of emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press (originally published in 1872).
- Ekman, P., Levenson, R. W. & Friesen, W. V. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes between emotions. *Science* *221*, 1208–1210
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, *99*(3), 550–553.
- Ellsworth, P. C. & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R. J. Davidson, H. Goldsmith, & K. R. Scherer (eds), *Handbook of affective sciences*, (pp.572-595). New York/Oxford, UK: Oxford University Press

- Ersoylu, H. (2011). Eş anlamlılık mı, yabancı kaynaklı karşılık oluş mu? *Türk Dili, Mart* 250-256, TDK Yay. Ankara.
- Göksel, A. & Kerlake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.
- Izard, C. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Publishing Corporation.
- Izard, C. E. (2007). *Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. Perspectives on Psychological Science, 2(3)*, 260–280.
- Johnson-Laird, P. N. & Oatley, K. (1992). Basic emotions, rationality, and folk theory. *Cognition and emotion, 6:3-4*, 201-223
- Kövecses, Z. (1990). *Emotion concepts*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, M. (2008). The emergence of human emotions. In M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Feldman Barret (eds). *Handbook of emotions, 3rd edition*, (pp.304-319), New York: The Guilford Press
- Louw, B. (2000). Contextual Prosodic Theory: bringing semantic prosodies to life. In Chris Heffer and Helen Sauntson (eds.), *Words in context. In honour of John Sinclair*. Birmingham: ELR, (pp.48–94)
- McEnery, T. & Hardie, A. (2012). *Corpus Linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, G. A. & Charles, W.G. (1991). Contextual correlates of semantic similarity. *Language and Cognitive Processes, 6 (1)*, pp.1-28
- Ortony, A., Clore, G. L. & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Canada: Cambridge University Press.
- Partington, A. (2004). Utterly content in each other's company: Semantic prosody and semantic preference. *International Journal of Linguistics, 9 (1)*, 131-156.
- Russell, J. A. & Barrett, L. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 805-819.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. In Klaus, R Scherer and Paul Ekman (eds), *Approaches to emotion*, (pp. 293-317). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Scherer, K. R. (1999). Appraisal Theory. In T. Dalgleish & M. Power (eds), *Handbook of cognition and emotion*, (pp.637-663). New York: Wiley and sons ltd.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking. In K.R. Scherer, A.Schorr, & T. Johnstone (eds), *Appraisal processes in emotion: Theory, Methods, Research*, (pp.92-120). New York and Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1996/2004). The search for units of meaning. *Textus 9*, 75-106.
- Sinclair, J. (1998). The lexical item. In E. Weigand (ed), *Contrastive Lexical Semantics*. (pp. 1-24). Amsterdam: Benjamins.
- Sinclair, J. (2000). Lexical Grammar. *Darbai in dieonos, 24*, 191-204.
- Sinclair, J. M. (2004). *Trust the Text*. London: Routledge.
- Stubbs, M. (2002). *Words and phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Tognini-Bonelli, E. (2004). Working with corpora: issues and insights. In C. Coffin, A. Hewings, K. O'Halloran (eds), *Applying English Grammar: Functional and Corpus Approaches*, (pp. 11- 24). The Open University: Arnold.
- Tribble, J. (2010). What are concordances and how they are used? *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, pp.167-183. London: Routledge
- Wildman, F. (2013). *The startle reflex: Our source of Chronic Pain and Stress*. http://www.huffingtonpost.com/frank-wildman-gcft-phd/chronic-pain_b_3661734.html. Access time: 5 March 2017 10:00 p.m.



Araştırma Makalesi / Research Article

An Investigation on Children's Magazines

Çocuk Dergileri Üzerine Bir İnceleme

Derya Yıldız*

Şura Karaca**

Geliş / Received: 13.04.2020

Kabul / Accepted: 14.06.2020

ABSTRACT: Children's books and children's magazines are used to develop emotions, thoughts and imaginary worlds of children. Children's magazines are periodical publications including written and visual texts according to interests and needs of children to support developmental stages of children. Stylistic and content factors of children's magazines appealing to children must be included within the principle of suitability for children. In this study, external structure elements including size, paper, page layout, typesetting, pictures and cover, and internal structure elements including chapters, texts, activities, themes, language and style of the magazines of "Araştırmacı Çocuk", "Bilge Çocuk", "Kafa Çocuk ve Bilim" and "Mavi Kırılmaç" were studied through the document review method.

Keywords: Children's literature, children's magazines, internal and external structure elements.

ÖZ: Çocuğun duygu, düşünce ve hayal dünyasını geliştirmek amacıyla çocuk kitapları ve çocuk dergilerinden yararlanılmaktadır. Çocuk dergileri, çocukların gelişim süreçlerini desteklemek amacıyla ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yazılı ve görsel metinlerin yer aldığı süreli yayınlardır. Çocuklara hitap eden dergilerin biçimsel ve içerik unsurlarının çocuğa görelilik ilkesi kapsamında olması gerekir. Bu çalışmada "Araştırmacı Çocuk", "Bilge Çocuk", "Bilim Çocuk", "Kafa Çocuk ve Bilim" ve "Mavi Kırılmaç" dergilerinin; boyut, kâğıt, sayfa düzeni, yazı düzeni, resimler ve kapaktan oluşan dış yapı unsurları ile bölümler, metin, etkinlik, tema, dil ve üsluptan oluşan iç yapı unsurları doküman incelemesi yöntemiyle ele alınmıştır.

Anahtar sözcükler: Çocuk edebiyatı, çocuk dergileri, iç ve dış yapı unsurları.

* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5419-8986>, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, dcyildiz@erbakan.edu.tr
Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8135-5692>, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, surakaraca@hotmail.com

Giriş

Edebiyat insan ruhunu besleyen, ona estetik zevk kazandıran, bilgilendiren, hayal gücünü geliştiren bir sanat alanıdır. İnsanlığın ilk zamanlarından beri gelişmeye devam eden bu sanat dalında ilk başta çocuk, genç ve yetişkin şeklinde bir ayırım yapılmayıp yetişkinlere yönelik kitaplar gazeteler ve dergiler çıkarılmıştır. Çocukların yetişkin kitaplarını okuduğu fark edilince çocuklar ve gençler için özel kitaplar dergiler ve gazeteler çıkarılmaya başlanmıştır. Çıkarılan yayınlarda zamanla çocukların gelişim özelliklerine dikkat edilmiş, yayın özellikleri onlara uygun hale getirilmeye çalışılmıştır.

TDK'ye göre çocuk, "Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız."; edebiyat ise "Olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı"dır. Bu tanımlardan yola çıkarak çocuk edebiyatı; 0-16 yaş arasındaki kişilerin duygu, düşünce ve hayallerine hitap eden onlara yönelik geliştirilmiş edebiyat sanatının alt dalıdır.

Çocuklar ilk başta sözlü edebiyat ürünlerinden yararlanmışlardır. Destan, ninni, masal gibi sözlü edebiyat ürünleri daha sonra derlenerek yazıya geçirilmiş, yazıya geçirilen bu eserleri çocuklar da dinlemeye veya okumaya başlamıştır.

Aytaş ve Yalçın'a (2016) göre; yazının kullanılmasıyla birlikte çocuk edebiyatında ders kitabı mahiyetinde kullanılan öğretmen ve öğrencinin karşılıklı konuşmasına dayanan eğitim amaçlı kitaplar ortaya çıkmıştır. Latince yazılan bu kitaplar kilisenin baskısı sebebiyle dini içeriklidir. Bu kitapların içerisinde tekerleme, çocuk şarkıları ve soru cevap öğretim tekniğinin kullanıldığı metinler yer almaktadır. 13. yüzyılın başında Latince olarak yazılan bu metinler daha sonra İngiliz Edebiyatçıları tarafından düzenlenmiştir.

Reform ve Rönesans ile birlikte birçok alanda değişimler ortaya çıkmış, "çocukluk" kavramı üzerinde düşünölmeye başlanmıştır. Postman'a (1995) göre de çocukluk fikri Rönesans ile ortaya çıkmış ve Rönesans'ta yapılan en insani icat olmuştur. Bu değişimlerle çocuk edebiyatı farklı bir boyuta girmiştir. Bütün bu süreç matbaanın bulunmasıyla birlikte gerçekleşmiştir. Matbaa ile eserler çoğaltılıp birçok yere ulaştırılmıştır.

Aytaş ve Yalçın'a (2016) göre Avrupa'da matbaa önce Hollanda ve Almanya'da yaygınlaşmıştır. Bu dönemde alfabe öğretimi ile ilgili bazı kitapların basıldığı ve ilk basılan kitaplar arasında Ezop Masalları'nın yer aldığı bilinmektedir. Matbaanın bulunmasıyla birlikte kutsal kitaplar da basılmış buradaki öğretiler çocuklara sunulmuştur. Bu şekilde dini eğitim 17. yüzyılın ortalarına kadar devam etmiştir.

Geçgel ve Güleç Çakmak'a (2006) göre; Çocuklar için yazılmış kitaplara 16. yüzyılda rastlanmaktadır. Bu yüzyıla kadar çocuklar, edebiyat gereksinimlerini yetişkin için yazılmış kitaplardan ya da halk edebiyatı ürünleriyle karşılamaktadır. 17. yüzyıldan sonra çocukların da ilgi ve beğenisine göre kitap okuduğu keşfedilmiş, onların gelişimine yönelik yayınlar çıkarılmaya başlanmıştır.

17. yüzyıl; çocuk edebiyatının başlangıcı sayılmakta, La Fontaine'in fablları ile Charles Perrault'nun yazdığı Kül Kedisi, Kırmızı Başlıklı Kız, Çizmeli Kedi gibi masalları çocuk edebiyatının ilk ürünleri olarak kabul edilmektedir.

Türk edebiyatında da ilk başlarda çocuklara yönelik eserler yazılmamış olsa da dönemin çocuklarının okuduğu eserler vardır. Dede Korkut masalları, Kutadgu Bilig, Nabi'nin Hayriyye'si, Sünbülzade Vehbi'nin Lütfiyye'si bu eserlere örnektir.

Bazı uzmanlar, çocuk edebiyatını incelemek için dönemlere ayırmıştır. Örneğin Saryüce (2010), Türk çocuk edebiyatını beş döneme ayırmıştır: “1) Klasik Dönem (1070/1858), 2) Hazırlık Dönemi (1858/1911), 3) Kuruluş Dönemi (1911/1945), 4) Doğan Kardeş Dönemi (1945/1970), 5) Gelişme ve Yaygınlaşma Dönemi (1970-2010).”

Saryüce'ye (2010) göre çocuklara yönelik yazıların yazılması Hazırlık Dönemi ile başlamaktadır. Bu dönemin Kayserili Doktor Rüştü'nün Nuhbet'ül Eftal adlı alfabe kitabıyla başladığı kabul edilmektedir. Şinasi'nin La Fontaine'den çevirdiği fablların yer aldığı Tercüme-i Manzume ve kendi fabllarının bulunduğu Müntahabatı Eş'ar eserleri ile çocuklara yönelik eser yazılmaya devam edilmiştir. Ayrıca bu dönemde ilk çocuk gazete ve dergileri de çıkarılmaya başlanmıştır.

Çocuk dergileri, çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla yaşları ve gelişimleri doğrultusunda ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bilgilerin, eğlenmelerini amaçlayan bulmacaların, edebi zevklerini geliştirecek metinlerin yer aldığı süreli yayınlardır. Aynı zamanda Chick ve Hunter'a (2009) göre çocuk dergileri, yetişkinlere ait değerleri onların gelişimlerine uygun bir şekilde çocuklara sunmaktadır. Dünyadaki ilk çocuk dergisi Leipzig'de 1722 yılında yayınlanan Leipziger Wochenblatt für Kinder'dır. Türk edebiyatındaysa ilk çocuk gazetesi 1869'da yayınlanan Mümeyyiz'dir.

Çocuk edebiyatının içeriğinin çocukların gelişimine uygun olabilmesi için yayınlarda bulunması gereken bazı kriterler geliştirilmiş, bu kriterler iki ana başlık altında toplanmıştır: Biçim ve İçerik. Geçgel ve Güleç Çakmak (2006), bu kriterleri alt başlıklarıyla şu şekilde ifade etmiştir:

Tablo 1. Dergilerde Bulunması Gereken Özellikler

Biçimsel Özellikler	İçerik Özellikleri
1. Şekil	1. Konu
2. Boyut	2. Tema
3. Ciltleme	3. Karakterler
4. Kapak	4. Üslup ve Dil
5. Kâğıt	5. Ortam (Yer ve Zaman)
6. Sayfa Düzeni	6. Plan
7. Harf Karakteri Punto	

Bu çalışmada incelenecek başlıklar şu şekildedir:

Tablo 2. Dergilerin İncelenmesinde Kullanılan Kriterler

Biçimsel Özellikler	İçerik Özellikleri
1. Boyutlar ve Sayfalar	1. Derginin Bölümleri
2. Kâğıt	2. Metin
3. Sayfa Düzeni	3. Etkinlik
4. Yazı Özellikleri	4. Tema
5. Resimler	5. Dil ve Üslup
6. Kapak	

Bu çalışmada 2019 yılının Kasım ayında çıkan 5 çocuk dergisinin biçimsel ve içerik özellikleri incelenmiştir. İncelenecek dergiler hakkında genel bilgiler şu şekildedir:

Tablo 3. Dergilerin Genel Tanıtımı

	Araştırmacı Çocuk	Bilim Çocuk	Bilge Çocuk	Kafa Çocuk ve Bilim	Mavi Kırlangıç
İlk Sayının Tarihi	Haziran-Ağustos 2013	Ocak 1998	Eylül 2016	Eylül 2019	Ocak 1969
İncelenecek Sayısı	32	263	39	2	237
Yayınlanma Süresi	2 Aylık	Aylık	Aylık	Aylık	Aylık
Fiyatı	11 TL	6 TL	10 TL	12 TL	8 TL
Hedef Kitlesi	8-12 yaş	7+ yaş	7-12 yaş	7+	6-10 yaş
Hediye	Var	Var	Var	Var	Var

İncelenen dergiler arasında ilk çıkan dergi Mavi Kırlangıç'tır. İlk sayısı gazete ebatlarında çıkarılan derginin 1980 yılında yayımı durmuş, 2015 yılında yeniden yayım hayatına başlamıştır. En fazla sayısı olan dergi kesintisiz yayımlandığından dolayı Bilim Çocuk dergisidir. En az sayısı olan dergi ise Eylül 2019'da çıkmaya başlayan Kafa Çocuk ve Bilim'dir. Araştırmacı Çocuk dergisi iki ayda bir, onun dışındaki dergiler ise ayda bir çıkmaktadır. Bilim Çocuk dergisi her ayın on beşinde, diğer dergilerse ayın başında yayımlanmaktadır. Dergilerin fiyatları benzer aralıklarda seyretse de en ekonomik dergi TÜBİTAK destekli Bilim Çocuk dergisidir. Dergilerin yanında maket, bulmaca, oyun, poster gibi hediyeler de verilmektedir. Kasım ayında Araştırmacı Çocuk, roket maketi ve 16. sayılı dergisini; Bilge Çocuk, karton pulları içinde barındıran zekâ oyunu; Bilim Çocuk, bilgi kartları, çocuğun yapacağı bilgi kartlarının koyulabileceği bir kutu, çocuğun yapacağı oyuncak; Kafa Çocuk ve Bilim, oyun, arkalı önlü poster, belirlenen tema ile ilgili 13 sayfalık bulmaca kitapçığı, yapıştırıcılar ve Atatürk ile ilgili kart; Mavi Kırlangıç; Yavru Kırlangıç dergisi, kartpostal, yapıştırma ve bilgi kartları vermiştir.

İncelenecek dergilerin kapak resimleri aşağıda verilmiştir.

**Şekil 1.** İncelenecek Dergilerin Kapak Resimleri

Alan yazında çocuk kitaplarını iç ve dış yapı bakımından inceleyen çalışmalar [Bishop ve Orden, (1998); Demircan, (2006); Yıldız, (2016)] ve çocuk dergilerini inceleyen çalışmalar [Dedeoğlu, Ertem, Şahin ve Ulusoy, (2011); Demiryürek, (2012); Gezmen, (2019); Henderson, (2006); Kuyucu, (2016) ve Sarı ve Öztürk Samur (2018)] vardır. Ancak bu çalışmada çok sayıda çocuğa ulaşan beş farklı derginin yapısal unsurları bütüncül olarak ele alınmıştır.

Bu çalışmada şu soruların cevabı aranmaktadır:

1. İncelenen dergiler, hedef kitleye göre belirlenen içerik özelliklerine uygun mu?
2. İncelenen dergiler, hedef kitleye göre belirlenen biçimsel özelliklere uygun mu?

Yöntem

Verilerin Toplanması ve Analizi

“Araştırmacı Çocuk”, “Bilim Çocuk”, “Bilge Çocuk”, “Kafa Çocuk ve Bilim”, “Mavi Kırlangıç” dergileri biçimsel ve içerik özellikleri belirlenen kriterler doğrultusunda incelenmiş doküman taraması yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. (Şimşek & Yıldırım, 2018: 189)

Elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel’e (2013) göre içerik analizi, bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir.

Örneklem

Çalışmanın evrenini çocuklar için yayınlanan dergiler oluştururken örneklemini basım sayılarının çokluğu, yaş sınırı (7 yaş ve üzeri), herhangi bir çocuk kanalının dergisi olmaması, bağımsız bir kurum ya da kuruluşun dergisi olması ve takip sayısının çokluğu dikkate alınarak seçilen 2019 yılında yayınlanan 5 farklı derginin Kasım ayı sayıları oluşturmaktadır. Seçilen dergilerin hepsi 7 yaş ve üzeridir. Araştırmacı Çocuk dergisinin Araştırmacı Çocuk Merkezi, Bilim Çocuk dergisinin TÜBİTAK, Mavi Kırlangıç dergisinin Yeşilay tarafından çıkarılması dergilerin seçilmesinde etkili olmuştur. Aynı zamanda Bilim Çocuk ve Mavi Kırlangıç dergilerinin sayısı 200’ü geçmiştir. Ayrıca dergilerin sosyal medya hesapları da kontrol edilmiştir. Araştırmacı Çocuk dergisinin tanıtımı Araştırmacı Çocuk Merkezinin 26 bin takipçisi olan sosyal medya hesabında, Mavi Kırlangıç dergisinin tanıtımı ise Yeşilay’ın 45 bin takipçisi olan sosyal medya hesabında yapılmaktadır. Bilim Çocuk’un 29 bin, Bilge Çocuk’un 33 bin ve Kafa Çocuk ve Bilim’in 29 bin takipçisi vardır.

Çalışma yapılırken çalışmanın bütüncül olmasını sağlamak adına iç ve dış yapı kriterlerinde sınırlamalar oluşturulmuştur. Dergiler dış yapıda boyut, kâğıt, sayfa düzeni, yazı düzeni, resimler ve kapak ve içyapıda; bölümler, metin, etkinlik, tema ve dil ve üslup açısından incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Creswell (2003), nitel çalışmalarda geçerliğin elde edilmesi için veri kaynaklarının doğrudan aktarımının önemine değinir. Bu sebeple çalışmada geçerliğin sağlanması için dergilerden sıkça görsel ve yazılı alıntılar yapılmıştır. Morrow (2005) ve Kan (2015) nitel araştırmalarda güvenirliliğin sağlanması için farklı alan uzmanlarının araştırmanın bulgularını teyit etmesi gerektiğini belirtir. Bu bakımdan araştırma verileri iki farklı alan uzmanının onayına sunulmuştur. Alan uzmanları ile araştırmacıların bulguları % 95 uyumludur.

Bulgular

1. Dergilerin Dış Yapısı

1.1. Boyutlar (Büyükük) ve Sayfalar / En Ağır Dergi Bilge Çocuk

Tablo 4. Dergilerin Ebatları ve Sayfaları

Sorular	Araştırmacı Çocuk	Bilim Çocuk	Bilge Çocuk	Kafa Çocuk ve Bilim	Mavi Kırlangıç
Derginin ebatı ne kadardır?	20X26,5	21X29,5	21X29,5	20,5X27	21X27
Dergi taşınabilir mi?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Dergi kaç sayfadan oluşmaktadır?	52	64	72	48	32
Dergide kaç sayfa reklam vardır?	1	3	6	2	Yok

İncelenen dergilerin ebatları birbirine yakın, Bilim Çocuk ve Bilge Çocuk'un eni ve boyu aynıdır. Bu dergiler çocuğun taşıyabileceği büyüklükte olup, sırt çantalarına da sığabilecek niceliktedir. Dergilerin kalın olmaması ağırlığını hafifletmekte çocuğun taşımaması kolaylaştırmaktadır. Bu kapsamda en hafif ve taşınması en kolay derginin en az sayfaya sahip olması sebebiyle Mavi Kırlangıç olduğu söylenebilir. En ağır dergi ise Bilge Çocuk'tur.

Her bir derginin sayfa sayısı farklılık göstermektedir. En az sayfası olan dergi Mavi Kırlangıçken en fazla sayfası olansa Bilge Çocuk'tur. Bu dergilerden Mavi Kırlangıç'ın reklam sayfası yokken en fazla reklam veren dergi Bilge Çocuk, en az reklam veren dergi Araştırmacı Çocuk olmuştur. Kafa Çocuk ve Bilim dergisinin reklam sayfasının biri boyama etkinliğine dönüştürülerek işlevsel hale getirilmiştir.

1.2. Dergilerde Kullanılan Kuşe Kâğıdı

Tablo 5. Dergilerde Kullanılan Kâğıtlar

Sorular	Araştırmacı Çocuk	Bilim Çocuk	Bilge Çocuk	Kafa Çocuk ve Bilim	Mavi Kırlangıç
Dergide kullanılan kâğıt nedir?	Kuşe	Kuşe	Kuşe	Kuşe	Kuşe
Derginin sayfaları parlak mı mat mı?	Mat	Parlak	Parlak	Mat	Parlak
Derginin sayfalarına yazı yazılabilir mi?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Derginin sayfaları yazılan yazıları düzeltmek için uygun mu?	Kısmen	Kısmen	Kısmen	Kısmen	Kısmen

İncelenen dergilerin hepsi kuşe kâğıdından oluşmaktadır. Derginin kolayca zarar görmemesi, sayfalarının yırtılmaması için kapak kalınlığının iyi olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında bütün dergilerin kapağı kuşe kâğıdı olsa da en sert kapak Araştırmacı Çocuk'a, en ince kapaksa Kafa Çocuk ve Bilim'e aittir. Dergilerin sayfalarında kullanılan

kuşe kâğıtları Araştırmacı Çocuk ile Kafa Çocuk ve Bilim dergilerinde matken diğer dergilerde parlaktır. Mat olan dergiler ışık altında rahatlıkla okunabilirken parlak sayfalı dergiler çocukların gözlerini yorabilmektedir. Bu dergilerdeki etkinlikler doldurulurken kurşun kalem kullanıldığında kalemin rengi normal kâğıda göre belirsiz çıkmaktadır. Hataları düzeltmek için kurşun kalemle yazılan yer silinse de yazının izi kaldığı, kâğıttaki resimler silindiğindeyse resimlerin renklerinin solduğu tespit edilmiştir. Tükenmez kalem kullanıldığında kâğıttaki mürekkep kurumadığında herhangi bir dokunuşla etrafa dağılmaktadır.

1.3. Sayfa Düzeni

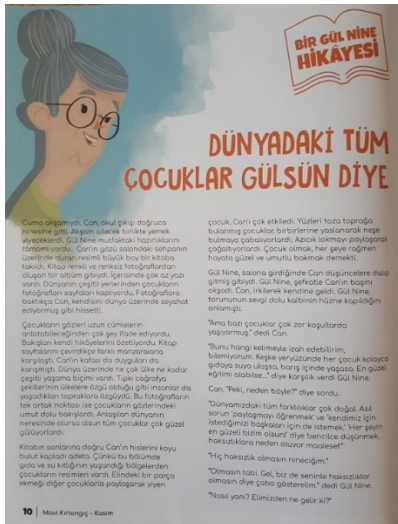
Tablo 6. Dergilerin Sayfa Düzeniyle İlgili Bilgi

Sorular	Araştırmacı Çocuk	Bilim Çocuk	Bilge Çocuk	Kafa Çocuk ve Bilim	Mavi Kırılmaç
Sayfa kenarlarında boşluklar bırakılmış mı?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Yazılarda satır aralarında yeterince boşluk bırakılmış mı?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Yazılar yerleştirilirken kaç sütundan yararlanmış?	Bir ve iki sütun	Bir ve iki sütun	Bir ve iki sütun	Bir, iki ve üç sütun	Bir ve iki sütun
Yazılarda hizalama yapılmış mı?	Sola ve ortaya hizalı	Sola, ortaya ve sağa hizalı	Sola, ortaya ve sağa hizalı	Sola, ortaya ve sağa hizalı	Sola ve ortaya
Paragraflar kısa tutulmuş mu?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Zemin ile yazı rengi okuma kolaylığı sağlıyor mu?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet

İncelenen dergilerde yazıların yer aldığı kısımlarda sayfa kenarlarında ve yazıların satır aralarında uygun boşluk bırakılmıştır. Bazı sayfalarda yazılar tek sütundan oluşurken incelenen tüm dergilerde ağırlıklı olarak iki sütunlu yazılara yer verilmiştir. Kafa Çocuk ve Bilim dergisinin 35. sayfasında üç sütunlu yazıya da rastlanmıştır.

Aşağıda Mavi Kırılmaç dergisinden iki sütunlu ve Kafa Çocuk ve Bilim dergisinden üç sütunlu sayfa düzenine örnek verilmiştir.

Fotoğraf 1. Mavi Kırılmaç



Fotoğraf 2. Kafa Çocuk ve Bilim 35. Sayfa



Yazıların kolaylıkla okunabilmesi için ve sayfada düzeni sağlamak adına başlıklar ve paragraflar hizalanmaktadır. 4 tane hizalama yöntemi bulunmaktadır. Bunlar: Sola hizalama, sağa hizalama, her iki tarafa da hizalama ve ortalama. Araştırmacı Çocuk ve Mavi Kırılmaç dergisinde yazıları hizalamak için sola dayandırma ve ortalama yöntemleri kullanıldığı tespit edilmiştir. Diğer dergilerdeyse sola hizalama, sağa hizalama ve ortalama yöntemleri kullanılmıştır. İncelenen dergilerin hiçbirinde her iki tarafa hizalama görülmemiştir.

Paragraflar genel itibariyle 4-6 cümleden oluşmamaktadır. Dergilerde paragrafların uzun tutulmamasına dikkat edilmiştir.

Yazıların yer aldığı zemin ile yazı renkleri okunabilirliği kolaylaştırmaktadır. Buradan yazı zemin ilişkisine dikkat edildiği çıkarımı yapılmaktadır.

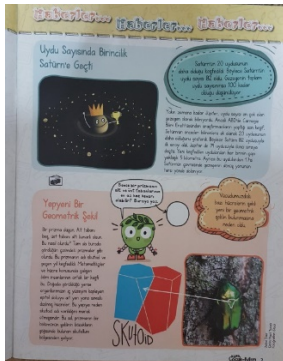
1.4. Yazı Özellikleri

Tablo 7. Dergide Yer Alan Yazı Özellikleri

Sorular	Araştırmacı Çocuk	Bilim Çocuk	Bilge Çocuk	Kafa Çocuk ve Bilim	Mavi Kırılmaç
Yazı puntosu çocuklar için uygun mu?	+	+	+	+	+
Yazılar okunabiliyor mu?	+	+	+	+	+
Yazıda önemli yerlerde vurgulama yapılmış mı?	+	+	+	+	+
Yazıda imla kurallarına dikkat edilmiş mi?	+	+	+	+	+
Yazıda noktalama işaretlerine dikkat edilmiş mi?	+	+	+	+	+
Yazıda büyük küçük harf kullanımına dikkat edilmiş mi?	+	+	Kısmen	+	+

Dergilerde sabit bir yazı puntosu bulunmamakla birlikte başlıklar ve vurgulanmak istenen yerler diğer bölümlere nazaran büyük puntuyla, okuma metinleri normal puntuyla, çizgi öykülerse daha küçük puntuyla yazılmıştır. Bu dergilerde genel itibariyle 14 punto kullanılmış olsa da puntosu 14'ten küçük veya büyük yazılar da yer almaktadır. Özellikle Kafa Çocuk ve Bilim dergisinin bazı bölümlerinin puntosu 11'e kadar düşmektedir. Genel duruma bakarak dergilerdeki yazı puntolarının çocuklar için uygun olduğu söylenebilir. Bilim Çocuk dergisinde yer alan çizgi öyküde de derginin geneline oranla yazı puntosu küçüktür. Aynı zamanda sayfanın geneli küçük yazılarla doldurulmuştur. Küçük yazıların yer aldığı sayfalar aşağıda örneklendirilmiştir.

Fotoğraf 3. Kafa Çocuk ve Bilim



Fotoğraf 4. Bilim Çocuk Çizgi Öykü



Bir yazının rahat okunabilmesi için puntosunun yanında yazı stili de önemlidir. Yazı stiline taraksız olması okumayı kolaylaştırmaktadır. İncelenen dergilerde bazı başlıklarda taraklı yazı stili kullanılmıştır. Birkaç kelimedeki kullanılan bu yazı stilleri derginin bütününde yer almadığı ve metinlerde taraksız yazı stili kullanıldığı için göz ardı edilebilir.

Önemli bilgilerin akılda kalması veya bir konuya dikkat çekilmesi amacıyla yazıların kalın, italik, tırnak içinde, farklı punto, farklı yazı stili ve farklı renklerle yazılmasına vurgu denir. İncelenen dergilerde de bu hususların hepsi ya da birkaçı kullanılmıştır. Bu vurgular farklı bir kavramı belirtmek, dikkat çekmek, talimat vermek gibi amaçlarla başlıklarda, yeni kavramlarda, tanım cümlelerinde, paragraflarda kullanılmıştır. Dergilerde uyarıcılardan hem biri hem de aynı andan birkaçı kullanılmıştır. Örneğin Araştırmacı Çocuk dergisinde tanımlanan kelime kalın ve metne göre farklı bir renkte yazılmıştır.

İncelenen dergilerde noktalama işaretlerine ve imla kurallarına dikkat edilmiş bununla ilgili bir hata çıkmamıştır. Aynı zamanda Bilge Çocuk dergisi haricinde büyük küçük harf kullanımına da özen gösterilmiştir. Bilge Çocuk dergisinde başlıklar küçük harfle başlamıştır.

Bir metnin tamamının büyük harflerle yazılması okumada zorluk oluşturabilir. Bilge Çocuk ve Mavi Kırangıç dergilerinde yer alan çizgi öykülerdeki yazıların tamamı büyük harflerle yazılmıştır.

1.5. Resimler

Tablo 8. Dergideki Resimlerin İncelenmesi

“Sorular	Araştırmacı Çocuk	Bilim Çocuk	Bilge Çocuk	Kafa Çocuk ve Bilim	Mavi Kırangıç
Dergide ağırlıklı olarak yazı mı resim mi kullanılmıştır?	Resim	Resim	Yazı	Yazı	Resim
Dergide fotoğraf mı çizim mi daha fazladır?	Çizim	Fotoğraf	Çizim	Fotoğraf	Çizim
Dergideki resimler içerik ile uyumlu mu?	+	+	+	+	+

Dergilerin sayfa düzeninde resim ve yazıların belli oranları vardır. Hitap ettiği grubun yaş seviyesi yükseldikçe sayfalardaki resim oranı azalmakta, yazı oranı artmaktadır. Araştırmacı Çocuk, Bilim Çocuk ve Mavi Kırangıç dergilerinin sayfalardaki resim oranı fazlayken, Bilge Çocuk ile Kafa Çocuk ve Bilim dergilerinin yazı oranı fazladır.

Dergilerde kullanılan resimler çizim ve fotoğraf şeklinde ikiye ayrılabilir. İncelenen dergilerde resim olarak hem çizim hem de fotoğraf kullanılsa da Araştırmacı Çocuk, Bilge Çocuk ve Mavi Kırangıç dergilerinde çizim; Bilim Çocuk ve Kafa Çocuk ve Bilim dergilerindeyse fotoğraf ağırlıktadır. Aynı zamanda kullanılan resimler içerikle de uyumludur. Resim ve fotoğraflar aşağıdaki dergilerin sayfalarıyla örneklendirilmiştir.

Fotoğraf 5. Araştırmacı Çocuk Dergisi



Fotoğraf 6. Bilim Çocuk Dergisi



1.6. Kapak

Tablo 9. Dergi Kapaklarının İncelenmesi

Sorular	Araştırmacı Çocuk	Bilim Çocuk	Bilge Çocuk	Kafa Çocuk ve Bilim	Mavi Kırlangıç
Derginin kapağı içerik hakkında bilgi veriyor mu?	+	+	+	+	+
Derginin yayımlandığı ay kapağında belirtilmiş mi?	+	+	+	+	+
Derginin fiyatı kapağında belirtilmiş mi?	+	+	+	+	+
Derginin sayısı kapağında belirtilmiş mi?	+	+	+	+	+
Derginin hitap ettiği grup belirtilmiş mi?	+	-	-	-	-
Derginin iç kapakları değerlendirilmiş mi?	+	-	-	+	+

Dergi alışverişinde kapaklar içerik hakkında bilgi vermektedir. Bilge Çocuk, Kafa Çocuk ve Bilim, Mavi Kırlangıç dergilerinin kapaklarında metin başlıkları verilmiş, Araştırmacı Çocuk dergisinde metindeki içerikler hakkında merak uyandırabilecek sorular

sorulmuş, Bilim Çocuk dergisinin kapağındaysa derginin içeriği hakkında bilgi veren sadece bir başlık bulunmaktadır. Bu dergilerin kapak resimleri incelendiğinde her birinin içerik ile uyumlu olduğu görülmektedir. İçerik hakkında fazla ipucu vermeyen Bilim Çocuk dergisinde 26-30. sayfalar arasında bahsettiği kuşun resmi kapakta verilmiştir. Dergilerin üzerinde sayıları, çıktığı ay ve fiyatları bulunmaktadır. Bilim Çocuk ve Kafa Çocuk ve Bilim dergileri yanında verdiği hediyeleri de ön kapağında yazmıştır. Araştırmacı Çocuk dergisi hitap ettiği yaş grubunu derginin kapağında belirtirken diğer dergilerde hitap ettiği yaş düzeyine ilişkin bir açıklama bulunmamaktadır. Araştırmacı Çocuk, Kafa Çocuk ve Bilim ve Mavi Kırlangıç dergileri derginin iç kapaklarını değerlendirmiş, Bilim Çocuk ve Bilge Çocuk dergileri iç kapaklara reklam koymayı tercih etmiştir.

2. Dergilerin İç Yapısı

2.1. Metin Ağırlıklı Dergiler

Seçilen dergiler incelenip ortak bölümler oluşturulmaya çalışılmıştır.

Tablo 10. Derginin Bölümleri

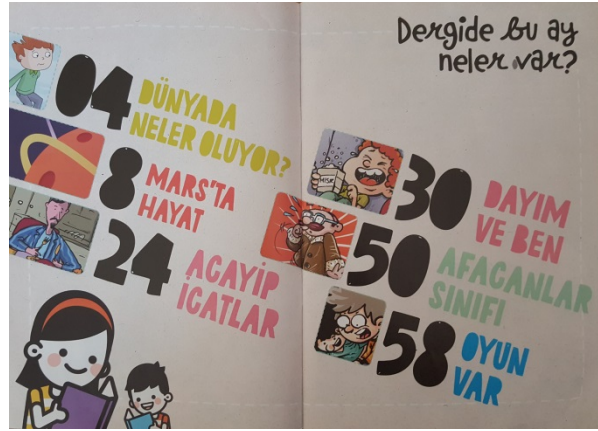
Derginin Bölümleri	Araştırmacı Çocuk	Bilim Çocuk	Bilge Çocuk	Kafa Çocuk ve Bilim	Mavi Kırlangıç
Dergi	+	+	+	+	+
Çalışanlarının Adları					
İçindekiler	+	+	+	+	+
Metin	+	+	+	+	+
Kültür ve Sanat	-	+	-	+	+
Belirli Gün ve Haftalar	-	-	-	+	+
Tavsiye ve Öneri	-	-	-	+	-
Etkinlik	+	+	+	+	+
Sizden Gelenler	+	+	+	+	+
Poster	-	+	-	+	-
Cevap Anahtarı	-	+	+	-	+

İncelenen dergilerin hepsinin girişinde derginin sahibinin, yazarlarının, resimleyenlerin isimleri yer almaktadır. Bilim Çocuk, Bilge Çocuk ve Kafa Çocuk ve Bilim dergilerinin bölümlerinde bölümü hazırlayanlar, yazarlar ve resimleyenler yer alırken Araştırma Çocuk dergisinde sadece resimleyenler belirtilmiş, Mavi Kırlangıç'ta ise bunların hiçbiri belirtilmemiştir. Araştırmacı Çocuk dergisinin imtiyaz sahibi Dr. Derya Şahhüseyinoğlu, Bilim Çocuk'un Prof. Dr. Hasan Mandal, Bilge Çocuk'un Mustafa Albayrak, Kafa Çocuk ve Bilim'in Candaş Tolga Işık, Mavi Kırlangıç'ın Prof. Dr. Mücahit Öztürk'tür.

Derginin bölümlerine kolaylıkla ulaşabilmeyi sağlayan "İçindekiler" bölümü incelenen dergilerin ilk sayfalarında yer almaktadır. Bilim Çocuk ile Kafa Çocuk ve Bilim dergilerinin "İçindekiler" bölümünde tüm bölümlerin sayfaları bulunurken Bilge Çocuk'ta sadece 6 bölümün sayfa numarası verilmiştir. Araştırmacı Çocuk dergisindeyse 2 ??bölüm İçindekiler bölümünde yer almamaktadır. Mavi Kırlangıç dergisinde "Öğrenelim (sy. 26) bölümü İçindekiler'de yazılmamış, "Biraz Eğlenelim" bölümünün sayfa numarası Öğrenelim

bölümünden başlatılmıştır. Aşağıda Bilge Çocuk dergisinin “İçindekiler” bölümünün resmi verilmiştir.

Fotoğraf 7. Bilge Çocuk Dergisi’nin İçindekiler Bölümü



Yapılan etkinliklerde dönüt almak hatanın düzeltilmesi açısından önemlidir. Dergilerde de dönüt “Cevap Anahtarı” ile yapılmaktadır. Bilim Çocuk ve Bilge Çocuk dergilerinde “Cevap Anahtarı” bölümü bulunmakta, Mavi Kırangıç dergisinde bir önceki ayın sorularının cevapları yayımlanmaktadır. Araştırmacı Çocuk ile Kafa Çocuk ve Bilim dergilerinde cevap anahtarı bölümü bulunmamaktadır. Fakat Kafa Çocuk ve Bilim’de bir bulmacanın cevabı arka sayfalarda (40) verilmiştir. Etkinliklerin duygu düşünce ve yoruma yönelik olması cevap anahtarının olmayışını etkilemektedir.

“Cevap Anahtarı” ve “İçindekiler” bölümü dahil edilmeden Araştırmacı Çocuk 16, Bilim Çocuk 24, Bilge Çocuk 23, Kafa Çocuk ve Bilim 24, Mavi Kırangıç 16 bölümden oluşmaktadır.

İncelenen dergilerde en fazla “Metin” bölümünün yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırmacı Çocuk’ta 11, Bilim Çocuk’ta 11, Bilge Çocuk’ta 14, Kafa Çocuk ve Bilim’de 18 ve Mavi Kırangıç’ta 10 tane “Metin” bölümü bulunmaktadır. Bilge Çocuk dergisinde yer alan metinlerden birinde “Hodak” adlı oyunun tanıtımı yapıldığından “Etkinlikler” bölümü yerine “Metin” bölümüne dahil edilmiştir.

İncelenen dergilerde Metin bölümünden sonra en fazla “Etkinlik” bölümü yer almaktadır. Etkinlik bölümlerine metinlerin sonunda bulunan ve derginin yanında ek olarak verilen etkinlikler dahil edilmemiştir. Araştırmacı Çocuk dergisinde 4, Bilim Çocuk’ta 6, Bilge Çocuk’ta 8, Kafa Çocuk ve Bilim’de 2, Mavi Kırangıç’ta 3 tane “Etkinlik” bölümü bulunmaktadır.

“Kültür ve Sanat” bölümünde çocuklara yönelik kitap, film ve tiyatro tavsiyeleri bulunması beklenmektedir. Bu bölüm Bilim Çocuk, Kafa Çocuk ve Bilim ve Mavi Kırangıç dergilerinde mevcuttur. Bilim Çocuk’ta “Yeni Bir Kitap”, Kafa Çocuk ve Bilim’de “Kafa Çocuk Kulübü”, Mavi Kırangıç’ta “Kültür ve Sanat” olarak adlandırılmıştır.

Yılın belirli zamanlarında kutlanan veya anılan günler ya da haftalar vardır. Bu gün veya haftalar incelenen dergilerden Kafa Çocuk ve Bilim ile Mavi Kırangıç dergilerinde verilmiştir. Bu bölüm Kafa Çocuk ve Bilim dergisinde “Bugün Günlerden”, Mavi Kırangıç dergisinde “Bu Ay Neler Var?” olarak adlandırılmıştır. Mavi Kırangıç dergisinde ayın 2 önemli olayı aktarılmıştır. Kafa Çocuk ve Bilim dergisi Kasım ayı takvimini vererek özel

günleri işaretlemiş, o günlerle ilgili yapılabilecekleri belirtmiş ve bazı günleri boş bırakarak o günleri çocuğun önemli bir gün ilan etmesini isteyerek çocuğu aktif kılmıştır. Belirli Gün ve Haftalar bölümü aşağıdaki resimlerle örneklendirilmiştir.

Fotoğraf 8. Kafa Çocuk ve Bilim



Fotoğraf 9. Mavi Kırlangıç



İncelenen dergilerde yalnızca Kafa Çocuk ve Bilim dergisinde “Tavsiye ve Öneri” bölümü mevcuttur. Bu bölüm “Farkındalık Atölyesi” olarak adlandırılmış çocuklara ele alınan konuyla ilgili tavsiyelerde bulunulmuştur.

Poster, bir konuya dikkat çekmek, konu hakkında fikir vermek için hazırlanmış resim veya resimli yazılardır. Yalnızca Bilim Çocuk dergisinde poster bölümüne yer verilmiştir. Verilen poster dergide bahsedilen firkateyn kuşunun fotoğrafıdır. Kafa Çocuk ve Bilim dergisi ise Ek’te bir poster vermiştir.

Derginin içeriği, okuyucunun katkıda bulunmasıyla güçlenmektedir. İncelenen dergilerde de çocukların çeşitli açılardan dergiye destek verdiği görülmektedir. Araştırmacı Çocuk dergisinde “Sizden Gelen” bölümünde çocukların çizimleri, Bilim Çocuk dergisinde “Gözlem Defteriniz” bölümüyle gözlemleri, “Mektup Kutusu” bölümüyle duygu ve düşünceleri, “Sorun Söyleyelim” bölümüyle merak ettikleri, “Sizden Gelenler” bölümüyle çizimleri; Bilge Çocuk dergisinde “Mars’ta Hayat” bölümüyle yarışmada dereceye giren hikayeleri; Kafa Çocuk ve Bilim dergisinde “Her Kafadan Bir Ses” bölümüyle paylaşmak istedikleri; Mavi Kırlangıç dergisinde “Sizden Gelenler” bölümüyle fotoğrafları yayımlanmıştır. Okuyucunun verdiği dönütlerden en fazla bölüm oluşturan dergi Bilim Çocuk dergisidir.

2.2. Dergilerde En Fazla Yer Alan Metin Türü: Bilgilendirici Metin

Tablo 11. Dergilerde Yer Alan Metin Türleri

Metin Türleri	Araştırmacı Çocuk	Bilim Çocuk	Bilge Çocuk	Kafa Çocuk ve Bilim	Mavi Kırlangıç
Bilgilendirici Metin	7	9	6	15	8

Olaya Dayalı Metin	4	2	8	3	2
Şiir	-	-	-	-	-
Toplam	11	11	14	18	10

İncelenen dergilerde metin türleri üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Metine en fazla yer veren dergi Kafa Çocuk ve Bilim'dir. Bilge Çocuk dergisinde olaya dayalı metinler daha fazlayken diğer dergilerde bilgilendirici metinler daha fazladır. Mavi Kırlangıç dergisi gibi bazı dergilerde yer yer şiirsel üslup kullanılsa da hiçbir dergi şiire örnek vermemiştir. Araştırmacı Çocuk ve Bilge Çocuk'un metin tür sayıları birbirine yakındır. Olaya dayalı metinlerden Bilim Çocuk'ta 1'i, Bilge Çocuk'ta 2'si, Kafa Çocuk ve Bilim'de 1'i, Mavi Kırlangıç'ta 1'i çizgi hikâyesidir.

Bilimi kaynağından öğrenmek daha iyidir. Röportaj sayesinde birinci ağızdan bilgi ve tecrübe okuyucuya sunulmaktadır. İncelenen dergilerden Bilim Çocuk ile Kafa Çocuk ve Bilim dergisi bilgilendirici metin türlerinden röportaja yer vermiştir.

2.3. En Fazla Etkinliğe Sahip Dergi: Kafa Çocuk ve Bilim

Tablo 12. Dergilerdeki Etkinlik Bölümleri

Etkinlik	Araştırmacı Çocuk	Bilim Çocuk	Bilge Çocuk	Kafa Çocuk ve Bilim	Mavi Kırlangıç
Etkinlik Bölümü	4	6	8	2	3
Metin Sonu Etkinlikler	5	1	1	12	2
Derginin Ekindeki Etkinlikler	1	2	-	11	2
Reklamdan etkinlik	-	-	-	1	-
Toplam	10	9	9	26	7

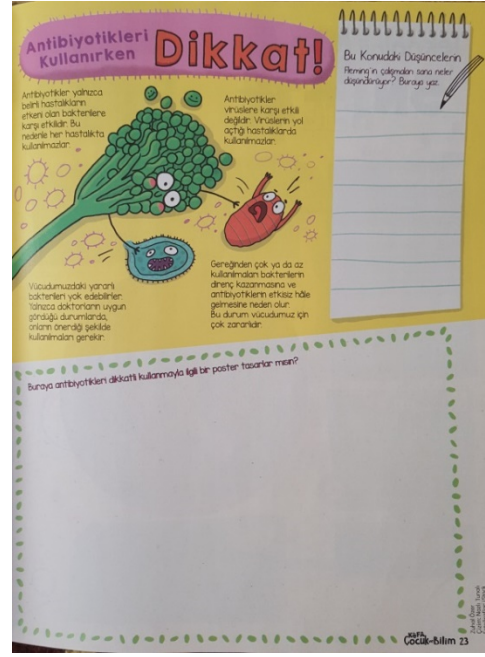
Derginin içerisinde en fazla bağımsız etkinlik Bilge Çocuk dergisine, en az bağımsız etkinlik Kafa Çocuk ve Bilim dergisine aittir. Metinlere bağlı en az etkinlik yapan dergiler Bilim Çocuk ve Bilge Çocuk dergileri en fazla etkinlik yaparsa Kafa Çocuk ve Bilim dergisidir. Derginin eklerinde en az etkinliği olan Araştırmacı Çocuk'ken en fazla etkinliği olan Kafa Çocuk ve Bilim'dir. Bilge Çocuk dergisinin ise dergi içerisinde verilen oyunun pulları dışında bir eki yoktur. Toplamda en az etkinliğe sahip olan dergi 7 etkinlikle Mavi Kırlangıç; en fazla etkinliğe sahip olan dergiyse 26 etkinlikle Kafa Çocuk ve Bilim dergisidir.

Aşağıda Kafa Çocuk ve Bilim dergisinin bulmaca kitapçığı ve dergi içerisindeki etkinliğe örnek verilmiştir.

Fotoğraf 10. Bulmaca Kitapçığı



Fotoğraf 11. Derginin Etkinliği



2.4. Dergideki Metin Temaları: Uzay ile Bilim ve Teknoloji

Tablo 13. Dergilerde Yer Alan Temalar

Temalar	Araştırmacı Çocuk	Bilim Çocuk	Bilge Çocuk	Kafa Çocuk ve Bilim	Mavi Kırlangıç	Toplam
Uzay	3	2	3	1	-	9
Hava Olayları	3	-	-	-	-	3
Hayvanlar Alemi	1	2	2	1	-	6
Doğa ve Çevre	3	1	-	1	1	6
Resim/ Sanat	1	-	-	2	-	3
Gelişmeler	-	1	1	1	1	4
Sağlık	-	2	3	1	1	7
Dans	-	2	-	-	-	2
Bilim ve Teknoloji	-	1	2	6	-	9
Din	-	-	1	-	-	1
İyilik	-	-	1	-	-	1
Oyun	-	-	1	-	-	1
Tarih	-	-	-	1	1	2
Bakteri	-	-	-	1	-	1
Sabır	-	-	-	1	-	1
Hak	-	-	-	-	3	3
Meslek	-	-	-	-	1	1
Ülke	-	-	-	-	1	1
İletişim	-	-	-	-	1	1
Toplam	11	11	14	18	10	64

İncelenen dergilerde en fazla “Uzay” ile “Bilim ve Teknoloji” temaları kullanılmıştır. Dergilerde belirli bir temaya yer verilmemiş birçok temadan yararlanılmıştır. Araştırmacı Çocuk 5, Bilim Çocuk 7, Bilge Çocuk 8, Kafa Çocuk ve Bilim 11, Mavi Kırlangıç 8 farklı

temadan oluşmaktadır. Bu verilere göre farklı temalara en fazla yer veren Kafa Çocuk ve Bilim’ken en az yer veren Araştırmacı Çocuk dergisidir. Uzay temasını en çok işleyen dergiler Araştırmacı Çocuk ile Bilge Çocuk; en az işleyen Kafa Çocuk ve Bilim’dir. Mavi Kırılmaç dergisi ise bu temaya yer vermemiştir. Bilim ve Teknoloji temasını en fazla işleyen dergi Kafa Çocuk ve Bilim’ken en az işleyen dergi Bilim Çocuk’tur. Araştırmacı Çocuk ve Mavi Kırılmaç dergileri en fazla kullanılan temalardan biri olan Bilim ve Teknoloji temasına yer vermemiştir. Aşağıda “Uzay” ve “Bilim ve Teknoloji” temalarının yer aldığı sayfalardan örnekler verilmiştir.

Fotoğraf 12. Araştırmacı Çocuk Dergisi Uzay Teması



Fotoğraf 13. Bilge Çocuk Dergisi Bilim ve Teknoloji Teması



2.5. Hedef Kitleye Yönelik Dil ve Üslup

İncelenen dergilerde kullanılan üslup derginin hitap ettiği seviyeye uygundur. Yazılarda noktalama ve imlaya dikkat edilmiş, bu konuda yanlış yapılmamıştır. Cümleler genel itibariyle kurallıdır. Bütün bunlar çocuğa dil sevgisini ve bilincini kazandırmaya yöneliktir. Dergide birçok metin türüne yer verilmiş bu metin türleri de türün üslubuna göre yazılmıştır. Bu sebeple incelenen dergilerde dilin farklı anlatım olanaklarından yararlanıldığı da söylenebilir. Dergilerde verilen terimlerin açıklaması yapılmış, aynı zamanda cümle içerisinde de kullanılmıştır. Araştırmacı Çocuk dergisinden bir örnek verilecek olursa:

“Bulutsularda bulunan gaz ve toz atomlardan* oluşur.” (*Atom: maddenin en küçük yapı taşıdır.) (s. 6) Kullanılan terim sözcükler çocukların kelime hazinesini geliştirmeye yöneliktir.

Sonuç ve Tartışma

Makalede beş dergi seçilmiş bu dergiler biçimsel ve içerik ana başlıkları doğrultusunda incelenmiştir. Dış Yapı başlığın altında derginin boyutları, sayfalarda kullanılan kâğıdın cinsi sayfa düzenleri, yazı özellikleri, dergi resimleri ve dergi kapakları; İç Yapı başlığının altında derginin bölümleri, dergideki metin türleri, dergideki etkinlik bölümleri, metinlerde kullanılan temalar ve dil ve üslup incelenmiştir. İnceleme sonucunda Araştırmacı Çocuk, Bilge Çocuk, Bilim Çocuk, Kafa Çocuk ve Bilim ve Mavi Kırangıç dergilerinin genel itibariyle hedef kitleye uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir.

İncelenen dergilerin ebatları birbirine yakındır. Bu dergiler çocuğun taşıyabileceği büyüklüktedir. Dergilerin kalın olmaması ağırlığını hafifletmekte çocuğun taşımamasını kolaylaştırmaktadır. Demiryürek (2012) de incelediği TRT Çocuk dergisinin çocuğun taşıyabileceği ebatta olduğunu sayfa sayısının fazla görünse de içeriğinin hafif olduğunu belirtmektedir.

Her bir derginin sayfa sayısı farklılık göstermektedir. Bu sayfaların bazıları reklam içermektedir. Lindquist (1979) çocuk dergilerini reklam aracı olarak görmektedir. Mavi Kırangıç dergisi dışındaki diğer dergilerde de Lindquist’i destekler nitelikte, en az 1 sayfa olmak üzere, reklam bulunmaktadır. Kafa Çocuk ve Bilim dergisi reklam sayfasının birini boyama etkinliğine dönüştürerek reklam sayfasını işlevsel hale getirmiştir.

Aytaş ve Yalçın’a (2016) göre dergi kâğıdı mat, birinci hamur olmalıdır. Kuşe kâğıdı ışığı yansıttığından sağlıklı bulunmamaktadır. İncelenen dergilerin hepsi kuşe kâğıdından oluşmaktadır. Derginin kolayca zarar görmemesi, sayfalarının yırtılmaması için kapak kalınlığının iyi olması gerekmektedir. Bu da kuşe kâğıdının dayanıklılığı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple bütün dergilerin kapağı kuşe kâğıdından yapılmıştır. Dergilerin sayfalarında kullanılan kuşe kâğıtları 2 dergide matken, 3 dergide parlaktır. Çocukların sağlığı için mat kuşe kâğıtları tercih edilmelidir. Demiryürek (2012) yaptığı çalışmada TRT Çocuk dergisinde kuşe kâğıdının kullanılması sebebiyle çocuklara uygun olmadığını söylemiştir.

Geçgel ve Güleç Çakmak’a (2008) göre sayfa kenarlarında geniş boşluklar bırakılmalı, yazıların iç içe geçmesini önlemek için satır aralarına normal veya normalden daha geniş aralıklar bırakılmalıdır. Bunlara ek olarak Sever (1995) çocuk kitaplarında sayfaların tek sütundan oluşturularak çocuklara okuma kolaylığının sağlanmasından bahsetmektedir. İncelenen dergilerde yazıların yer aldığı kısımlarda sayfa kenarlarında ve yazıların satır aralarında uygun boşlukların bırakılmasına dikkat edilmiştir. Bazı sayfalarda yazılar tek sütundan oluşurken incelenen tüm dergilerde ağırlıklı olarak iki sütunlu yazılara yer verilmiştir. Kafa Çocuk ve Bilim dergisinin 35. sayfasında üç sütunlu yazıya da rastlanmıştır. Yazıların kolay okunabilmesi için tek sütunlu olması gerekmekte sütun sayısı arttıkça okuma güçlüğü artmaktadır. Fakat incelenen dergilerde yazıların genelde iki sütunlu olması derginin ebadından dolayı okumanın önüne geçmemektedir. Demiryürek (2012) de TRT Çocuk dergisinin birkaç sayısında yazıların tek sütundan oluşmadığını fakat sütunların yakınlığının okumaya engel olmadığını tespit etmiştir.

2 dergide yazıları hizalamak için sola dayandırma ve ortalama yöntemleri kullanıldığı, 2 dergideyse sola hizalama, sağa hizalama ve ortalama yöntemlerine yer verildiği tespit edilmiştir. İncelenen dergilerde her iki tarafa hizalama görülmemiştir. Sayfaların daha düzenli olması için her iki tarafa hizalama yöntemine de yer verilmesi gerekmektedir. Yazının soldan sağa doğru yazıldığı düşünülürse yazıyı sağa hizalamanın okumayı zorlaştıracağı düşünülmektedir.

Aytaş ve Yalçın'a (2016) göre paragraflar ve cümleler çocuğun seviyesine uygun olmalıdır. İncelenen dergilerde paragrafların uzun tutulmamasına dikkat edilmiştir. Bu da çocukların dikkatinin dağılmaması açısından oldukça önemlidir.

İncelenen dergilerde yazının rengi ile zeminin rengi arasındaki uyum göz önünde bulundurulmuş, bu uyuma aykırı olan ve okuma güçlüğüne neden olan sayfaya rastlanmamıştır.

Dergilerdeki yazı puntolarının genel itibarıyla çocuklar için uygun olduğu tespit edilmiştir. Farklı yazı puntolarının kullanılması monotonluğun önüne geçmektedir. Gezmen (2019) de incelediği Mavi Kırlangıç dergisinde yazı puntolarının çocukların seviyesine uygun olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda dergilerde taraksız yazı stili tercih edilmiş bu da okumayı kolaylaştırmıştır. Kaptan ve Sürmeli (2011) incelediği Diyanet Çocuk, Türkiye Çocuk ve Ebe Sobe dergilerinin yazı stillerinin oldukça süslü ve okunabilirliği zayıf harf karakterlerinin bulunduğunu tespit etmiştir.

Dergilerin hepsinde farklı yöntemlerle de olsa vurgulama yapıldığı tespit edilmiştir. Bu vurgulamalar çocuğun dikkatini çekmesi ve önemli yerleri gözden kaçırmaması açısından oldukça önemlidir. Demircan (2006) yaptığı çalışmada incelediği çocuk kitaplarında vurgulamanın yetersiz olduğunu ve vurgulamanın farklı yazı stilleriyle yapıldığını saptamıştır. İncelenen dergilerdeyse vurgulama farklı yazı stilleri, farklı renkler, italik ve kalın yazma yöntemleri, farklı puntolar veya tırnak işareti kullanılarak yapılmıştır. Vurgulamanın bu denli çeşitli olması çocuğun dikkatini çekmesi açısından oldukça önemlidir.

Oğuzkan'a (2001) göre; çocuk yayınlardaki yazıların dilbilgisinde, yazımında, noktalama işaretlerinde hata olmamalıdır. İncelenen dergilerde noktalama işaretlerine ve imla kurallarına dikkat edilmiştir. Çocukların bunların doğru kullanımlarını görmeleri ve doğru kullanımı öğrenmeleri açısından oldukça önemlidir. Ayrıca 1 dergi haricinde büyük küçük harf kullanımına da özen gösterilmiştir. Bilge Çocuk dergisinde başlıklar küçük harfle başlamıştır. Bu da çocuğun başlıklarla ilgili yazım kuralını yanlış öğrenmesine neden olabilir. 2 dergide yer alan çizgi öykülerdeki yazıların tamamı büyük harfle yazılmıştır. Bir metnin tamamının büyük harflerle yazılması okumada zorluk oluşturabilir.

Dergilerin sayfa düzeninde resim ve yazıların belli oranları vardır. Hitap ettiği grubun yaş seviyesi yükseldikçe sayfalardaki resim oranı azalmakta, yazı oranı artmaktadır. 3 dergide sayfalardaki resim oranı fazlayken, 2 dergide yazı oranı fazladır. Fakat hitap ettiği grup hemen hemen aynı yaş aralıklarındaki çocuklardır.

Dergilerde kullanılan resimler çizim ve fotoğraf şeklinde ikiye ayrılabilir. İncelenen dergilerde resim olarak hem çizim hem de fotoğraf kullanılsa da 2 dergide çizim; 3 dergideyse fotoğraf ağırlıktadır. Somut bir konudan bahsediliyorsa metni fotoğraflarla destelemek daha iyidir. Aynı zamanda kullanılan resimler içerikle de uyumludur. Resimlerin içeriği

desteklemesi çocuğa içerik hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir. Dedeoğlu, Ertem, Şahin ve Ulusoy'a (2011) göre dergilerde fotoğrafların kullanılacağı yerlerde çizimlerin kullanılması eksiklik olarak görülmüştür. İncelenen National Kids dergisinde gerçek resimlerin kullanılmasını canlıların dünyasının anlaşılabilir kılması açısından önemli olduğu belirtilmiş, Bilim Çocuk'ta ise canlılar dünyasını fotoğraflanması ve fotoğraflarına ulaşılacak şeylerin gerçeğine yakın çizilmesi olumlu özellik olarak kabul edilmiştir.

Şimşek (2007) çocukların yayınlarda kapaklara dikkat ettiğini, kapaklardaki renklere, resimlere, kapağın sağlamlığına, kompozisyonuna önem verdiğini savunmaktadır. İncelenen dergilerde kapaklar içerik hakkında bilgi vermektedir. Böylece alıcı hoşuna giden içeriği alabilecektir. Araştırmacı Çocuk dışındaki dergilerin kapağında hedef kitle yazmamaktadır. Derginin hedef kitlesinin yazılması alıcıya kolaylık sağlayacaktır. Diğer dergilere nazaran Bilim Çocuk dergisi de içerik hakkında fazla ipucu vermemektedir. Demiryürek (2012) incelediği TRT Çocuk dergisi kapaklarının bazılarında içerik hakkında yeterince bilgi vermediğini, hitap ettiği hedef kitlesinin dergi kapağı ve içinde bulunmadığını tespit etmiş, bu hususlara dikkat edilmesi gerektiğini savunmuştur.

İncelenen dergilerin hepsinin girişinde derginin sahibinin, yazarlarının, resimleyenlerin isimleri yer almaktadır. Yazıların veya etkinliklerin kimin hazırladığının bilinmesi veya çizerlerin tanınması çocuk için önemli olabilir. Hoşuna giden bir yazarı veya çizeri kendisine rol model yapabilir.

Evans'a (2006) göre dergiler; eğlendiren, faydalı bilgiler veren ve ürün tanıtımı yapan yayınlardır. Carus'a (1996) göre bir dergide yalnızca eğlenceye yönelik bölümlerin yanında çocuğun edebi yönünü geliştirecek metinlere de yer verilmelidir. Bunlara yer veren dergiler kıymetlidir. İncelenen dergilerin de çeşitli bölümlerde olduğu tespit edilmiştir. Bu bölümler şu şekildedir: Dergi Çalışanlarının Adları, İçindekiler, Cevap Anahtarı, Metin, Kültür ve Sanat, Belirli Gün ve Haftalar, Tavsiye ve Öneri, Etkinlik, Sizden Gelenler, Poster ve Cevap Anahtarıdır.

Derginin bölümlerine kolaylıkla ulaşabilmeyi sağlayan "İçindekiler" bölümü incelenen dergilerin ilk sayfalarında yer almaktadır. İncelenen 2 derginin İçindekiler bölümü tam olarak derginin içeriğini yansıtmaktadır. İçindekiler bölümünün tam olarak verilmesi çocuğun işini kolaylaştıracak, istediği bölüme daha çabuk ulaşabilmesini sağlayacaktır.

Yapılan etkinliklerde dönüt almak hatanın düzeltilmesi açısından önemlidir. Dergilerde de dönüt "Cevap Anahtarı" ile yapılmaktadır. 2 dergide cevap anahtarı bölümü bulunmakta, 2 dergide de cevap anahtarı bulunmamaktadır. 1 dergideyse cevap anahtarı önceki aya aittir. Soruların cevaplarının verilmesi çocuğun yanlış bilgi edinmesini önlemektedir. Diğer aya kalması çocuğun merakının kaybolmasına, yanlış bilgi edinebilmesine yol açmaktadır.

Metin bölümünden sonra dergilerde en fazla yer alan Etkinlik bölümüdür. Bu da dergilerin metin ağırlıklı olduğunu fakat etkinliklerin de yadsınamayacak kadar çok olduğunu göstermektedir. Duran ve Özkul'a (2018) göre de dergide bilgilendirici metinlerle etkinliklerin yeteri kadar olması derginin niteliğini artırmakta ve dergiyi sıkıcılıktan kurtarmaktadır.

İncelenen 3 dergide Kültür Sanat bölümü vardır. Bu bölüm çocukların sanatsal ve kültürel becerilerini geliştirdiği için oldukça önemlidir. Çocuğun estetik gelişimi açısından dergilerde daha fazla kitap, film, tiyatro önerileri bulunmalıdır. Aynı zamanda dergide yılın belirli zamanlarında kutlanan veya anılan günler ya da haftalara da yer verilmelidir. Bu gün veya haftalar incelenen dergilerin 2'sinde verilmiştir. Çocuklara önemli gün ve haftaların hatırlatılması ve o gün ve haftalar için farkındalık oluşturulması açısından önemlidir.

İncelenen dergilerde yalnızca Kafa Çocuk ve Bilim dergisinde “Tavsiye ve Öneri” bölümü mevcuttur. Bu bölüm “Farkındalık Atölyesi” olarak adlandırılmış çocuklara ele alınan konuyla ilgili tavsiyelerde bulunulmuştur.

Poster, bir konuya dikkat çekmek, konu hakkında fikir vermek için hazırlanmış resim veya resimli yazılardır. Yalnızca Bilim Çocuk dergisinde poster bölümüne yer verilmiştir. Verilen poster dergide bahsedilen firkateyn kuşunun fotoğrafıdır. Kafa Çocuk ve Bilim dergisinin ekinde de bir poster vermiştir. Verilen poster çocuklara görselle bilgi sunması açısından oldukça başarılı bulunmuştur.

Derginin içeriği, okuyucunun katkıda bulunmasıyla güçlenmektedir. İncelenen dergilerde de çocukların çeşitli açılardan dergiye destek verdiği görülmektedir. İncelenen dergilerin hepsinde bu bölüme yer verilmiş, çocukla etkileşim desteklenerek çocuğun dikkati çekilmiş ve çocuğun kendini önemli hissetmesi sağlanmıştır. Kuyucu (2016) yaptığı çalışmada TRT Çocuk dergisinde de “Küçük Sanatçılar” bölümünde okuyuculardan gelen resimlerin yayımlandığını söylemektedir. Sarı ve Samur Öztürk (2018) de incelediği dergilerin çoğunluğunda dergiye okuyucunun katkıda bulunduğunu tespit etmiş ve bu sayede çocukların kendini değerli hissedip dergiye yöneldiğini ve dergiyi takip etmelerini istekli hale getirdiğini savunmuştur.

İncelenen dergilerde metin türleri üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Metine en fazla yer veren dergi Kafa Çocuk ve Bilim'dir. 1 dergide olaya dayalı metinler daha fazlayken diğer dergilerde bilgilendirici metinler daha fazladır. Fortna'ya (2001) göre dergiler öğrencilerin öğretmenlerindedir. Dergilerde bilgilendirici metinlerin ağırlıkta olması bu görüşü destekler niteliktedir. Bilgilendirici ve olaya dayalı metinlere yer verilmesine karşın şiir türüne yer verilmemiştir. Taş'ın (2008) incelediği Milliyet Kardeş dergisinin her sayısında şiire yer verildiğini belirtmektedir. Ulus'un (2014) incelediği Talebe Dergisi'nde de incelenen hemen her sayıda bir şiirin bulunduğu tespit edilmiştir.

Bilimi kaynağından öğrenmek daha iyidir. Röportaj sayesinde birinci ağızdan bilgi ve tecrübe okuyucuya sunulmaktadır. İncelenen dergilerden 2'sinde bilgilendirici metin türlerinden röportaja yer vermiştir. Röportaj da çocukların dikkatini çekmesi ve farkındalık oluşturması açısından önemli metin türlerindedir. Ural (2008), dergi kapaklarında müzisyen, tiyatro oyuncular, komedyenlerin yer almasını savunmuş, dergi sayesinde çocukların dikkatini bu kişilere yönlendirerek çocuklara örnek teşkil etmek istemiştir. Bu görüş röportaja da uygulanabilir. Farklı sanatçı, müzisyen, bilim adamları vb. ile röportaj yapılarak ya da hayat hikâyeleri anlatılarak çocuklara örnek olunabilir.

Etkinlikler çocuğun eğlendiği, eğlenirken öğrendiği bölümlerden biridir. Çocuğu aktif kılması açısından da oldukça önemlidir. İncelenen dergiler arasında en fazla etkinliğe sahip derginin Kafa Çocuk ve Bilim olduğu tespit edilmiştir.

Duran ve Özkul'un (2018) yaptığı çalışmada öğrencilerin en beğendiği konu alanı Sağlık, Spor ve Oyun'dur. En beğenilen konu alanlarını Bilim ve Teknoloji ile Dünya ve Çevre konu alanları takip etmektedir. İncelenen dergilerde de bu konu alanlarına yer verilmiş, "Uzay" ile "Bilim ve Teknoloji" temaları en fazla kullanılan temalar olmuştur.

Oğuzkan'a (2001) göre çocuk yayınlarında hedef kitlenin dil özellikleri, okuma yetenekleri, sözcük dağarcıkları, kavrayış güçleri göz önüne alınmalı, terim kullanmak yerine kavramlar anlaşılır bir şekilde açıklanmalıdır. İncelenen dergilerde kullanılan üslup derginin hitap ettiği seviyeye uygundur. Yazılarda genel itibarıyla noktalama ve imlaya dikkat edilmiş, kurallı cümleler kullanılmış, metin türleri türünün üslubuna göre yazılmış ve bilinmeyen kelimelerin anlamları açıklanmıştır. Bunlar çocuğa dil sevgisini ve bilincini kazandırmaya yöneliktir. Aynı zamanda dilin farklı anlatım olanaklarından yararlanıldığı söylenebilir. Kısacası incelenen dergiler dil ve üslup kriterlerine uygundur. Demiryürek (2012) Trt Çocuk dergisinin; Gezmen (2019) Mavi Kırlangıç dergisinin dil ve üslup açısından çocuğa uygun olduğunu tespit etmiştir. Günümüzde çocuk dergileri hazırlanırken "dil ve üslup" dikkat edilen kriterler arasındadır.

İncelenen dergilerin iç ve dış yapısı hedef kitlenin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak geliştirildiği söylenebilir. Fakat bazı dergilerin sayfaların matlığına dikkat etmesi, hedef kitlesini dergi kapağına yazması, dergi kapağında içerik hakkında ipuçları vermeye dikkat etmesi, her bölümü içindkiler kısmında yer vermesi ve soruların cevaplarının mutlaka derginin bir bölümünde verilmesi gerekmektedir. Çizgi romanlardaysa metinlerin tamamı büyük harflerle yazılmamalıdır. Aynı zamanda yazıların yoğunluğuna da dikkat edilmeli karmaşık bir görüntü oluşturulmamalıdır. Başlıklarda ve metinlerde imla ve yazım kurallarına uyulması gerekliliği tavsiye edilmektedir. Son olarak dergilerde metin türlerinin çeşitliliğinin artırılması, şiir türlerine yer verilmesi, çocuklara örnek olabilecek kişilerle röportaj yapılması ya da onların başarı hikâyelerinin anlatılması, kitap, film ve etkinlik önerilerinin yer alması önerilmektedir.

İncelenen Dergiler

Araştırmacı Çocuk Dergisi: 32. Sayı, Ekim- Kasım 2019.

Bilge Çocuk Dergisi: 39. Sayı, Kasım 2019.

Bilim Çocuk Dergisi: 263. Sayı, Kasım 2019.

Kafa Çocuk ve Bilim Dergisi: 2. Sayı, Kasım 2019.

Mavi Kırlangıç Dergisi: 237. Sayı, Kasım 2019.

Kaynakça

Aytaş, G. & Yalçın, A. (2016). *Çocuk edebiyatı (8. baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Bishop, K. & Orden, P. V. (1998). Reviewing children's books: a content analysis. *The Library Quarterly* 68(2), 145-182.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (14. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi

Carus, M. (1996). Children's magazines. P. Hunt (Ed.) içinde, *International companion encyclopedia of children's literature* (ss. 438-452). London: Routledge.

- Chick, K. A. & Hunter, M. W. (2009). An Analysis of Human Images and Advertisements. *Language and Literacy*, 11 (1), 1-25.
- Creswell, J. W. (2003). Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. California: Sage Publications.
- Dedeoğlu, H., Ertem, İ. S., Şahin, A. E. & Ulusoy, M. (2011). Çocuk dergileri üzerine bir içerik analizi: Bilim Çocuk ve National Kids. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 27-38.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.
- Demiryürek, G. (2012). TRT Çocuk Dergisi'nin yapısal özellikler bakımından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 1017-1034.
- Duran, E. & Özkul Dolaylar, İ. (2018). Türk çocuk dergileri ile ilgili öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7 (1), 467-478.
- Evans, P. (2016). *Exploring publication desing*. USA: Thomson Delmar Learning.
- Fortna, B. C. (2001). Learning to read in the late otoman empire and early turkish republic. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 21 (1-2), 33-41.
- Geçgel, H. & Güleç Çakmak, H. (2006). *Çocuk edebiyatı (2. baskı)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gezmen, B. (2019). Bir eğitim aracı olarak çocuk dergileri: Mavi Kırlangıç çocuk dergisi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 59-80.
- Henderson, L. (2006). Ebony Jr.!: the rise and demise of an African American children's magazine. *The Journal of Negro Education*, 75 (4), 649-660.
- Kan, A. (2015). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılğan (Ed.) içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 24-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaptan, A. Y. & Sürmeli, K. (2011). Çocuk dergilerinde karşılaşılan tipografi sorunları ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1 (2), 183-197.
- Kuyucu, M. (2016). Çocuk Dergilerinde İçerik Çeşitliliği: TRT Çocuk Dergisi Örneği. Proceedings of ADVED 2016 2nd International Conference on Advances in Education and Social Sciences 10-12 october 2016- İstanbul-Turkey (yazımı?)
- Lindquist, J. D. (1979). Childres's Attitudes Toward Advertising on Television and Radio and Magazines and Comic Books. In NA- Advances in Consumer Research. 06, eds. 407-421, William L. Wilkie, Ann Abor, MI: Association for Consumer Research.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250-260.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı (7. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. (K. İnal. Çev.). Ankara: Simge Yayınevi.
- Sarı, T. & Öztürk Samur, A. (2018). Türkiye'de yayınlanan çocuk dergilerinin incelenmesi. Z. Karacagil & E. Anaz (Ed.) içinde, *Current debates on social sciences* (ss. 72-78). Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Sarıyüce, H. L. (2012). *Türk çocuk ve gençlik edebiyatı ansiklopedisi (1. baskı)*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, T. (2007). *Çocuk edebiyatı (4. baskı)*. Konya: Suna Yayınları.

- Ulus, G. (2014). II. Meşrutiyet döneminde bir çocuk ve gençlik dergisi: Talebe Defteri. Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ural, Y. (2008). Milliyet Kardeş Dergisi Konulu Görüşme. İstanbul.
- Taş Başaran, E. (2008). Türkiye’de çocuk dergilerinin çocuk eğitime katkısı ve Milliyet Kardeş Dergisi. *Marmara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- tdk.gov.tr/
- Yıldız, D. (2016). Popüler çeviri çocuk romanlarının içerik bakımından incelenmesi. *SEFAD*, 36, 435-466.



Araştırma Makalesi / Research Article

Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonları ve Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship between Pre-service Teachers' Reading Motivations and Social Media-Specific Epistemological Beliefs *

Hulusi Geçgel** Fatih Kana*** Nazife Esra Öztürk**** İlknur Yalçın Akkaş*****

Geliş / Received: 25.05.2020

Kabul / Accepted: 27.07.2020

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the relationship between reading motivation levels of Pre-Service Turkish teacher and their epistemological beliefs specific to social media. Relational screening model, which is one of the quantitative research models, was used in the research. The sample of the study studying at a state university located in the west of Turkey is located 209 Pre-Service Turkish teacher. In the research, "Social Media-Specific Epistemological Beliefs Scale" (validated by Çelik (2019)) and "Adult Reading Motivation Scale" that was validated and validated by Yıldız, Yıldırım, Ateş, and Çetinkaya (2013) were used. The data were analyzed through descriptive statistical analysis, t test, one way variance analysis (ANOVA), correlation analysis. It is observed that the pre-service teachers who participated in the study have read books in order to gain knowledge and relieve their curiosity, to have a pleasant time, to change their perspective and to enrich their vocabulary. It is seen that there is a positive and significant relationship between pre-service teachers' reading motivations and epistemological beliefs about social media.

Keywords: reading motivation, social media, epistemological belief.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonu düzeyleri ve sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunda Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 209 Türkçe öğretmeni adayı yer almaktadır. Araştırmada Çelik (2019) tarafından geçerliği ve güvenilirliği yapılmış Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançlar Ölçeği ve Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından geçerliği ve güvenilirliği yapılmış Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistik analizleri, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının genel olarak bilgi sahibi olmak ve merak duygusunu gidermek, keyifli zaman geçirmek, bakış açısını değiştirmek, söz varlığını zenginleştirmek için kitap okudukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarıyla sosyal medyaya ilişkin epistemolojik inançları arasında genel olarak pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: okuma motivasyonu, sosyal medya, epistemolojik inanç

* Çanakkale Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu, 16.04.2020, 03 nolu toplantı, başvuru protokol numarası: 2020/35

** Dr. Öğretim Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9277-6417>, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, hgecgel@comu.edu.tr

*** Dr. Öğretim Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1087-4081>, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, fatihkana@hotmail.com

**** Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8505-7118>, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, esraa9671@gmail.com

***** Türkçe Öğretmeni, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8497-9161>, Millî Eğitim Bakanlığı, ilknurakkas17@gmail.com

Giriş

Günümüzde bilgi ve bilgiye ulaşma araçlarının çeşitliliği her geçen gün artmaktadır. Bireyler için sadece okulda öğretilen bilgiler yeterli olmamakta (Şahin, 2019), çeşitli koşullar, pandemiler vb. nedeniyle okullar bile binaların dışına taşmış, eğitim ve öğretim evlerimizde uzaktan eğitimle gerçekleşir duruma gelmiştir. İnternet, sosyal medya, televizyon, telefon vb. birer eğitim aracı haline gelmiştir. Bu öğrenme araçları okuma motivasyonumuzu etkilemektedir.

Bilgiyi edinmede ve bilginin güvenilirliğini araştırmada en önemli yollardan biri okumadır. Bu özelliğiyle okuma, tüm öğrenmeler için kullanılması gereken bir beceridir. Okuma, basit bir süreç olmayıp gözün ve ses organlarının hareketleriyle başlayıp anlamaya kadar uzanan karmaşık bir süreçtir (Aktaş & Bayram, 2018). Gündüz ve Şimşek (2011: 13) okumayı kişiliğin gelişmesine, bireysel ve toplumsal yaşamın zenginleşmesine katkı sağlaması yönüyle ele almaktadır. Güneş (2009) okumayı, okuduğu yazının anlamını araştırdıktan sonra kendi zihninde yorumlayıp yapılandırmak olarak tanımlamaktadır. Okuduğu metne katkılar yapan, metni anlamlandıran ve metinden yeni anlamlar çıkaran ise okurdur.

Bireylerin, özellikle yetişkinlerin yaşamlarında önemli bir değişken olan okumaya yönelmede ve okumayı sürdürmede okuma motivasyonu temel bir etkidir. Kişilerin okuma amaçları, okuma istekleri, okumayla geçen vakitleri ve okumaya yönelme sebepleri birbiriyle ilişkilidir. Okuma motivasyonu “okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar” olarak ifade edilmektedir. Yetişkinleri etkileyen okuma motivasyonu boyutlarının içsel ve dışsal motivasyon süreçleriyle öz düzenleme sürecinden ne düzeyde etkilendiğinin belirlenmesi gerekir (Yıldız, Yıldırım, Ateş & Çetinkaya, 2013).

21. yüzyılda teknolojinin ilerlemesiyle beraber insanlar hayatlarının birçok bölümünde interneti kullanmaktadır. İnternet, insanların hayatlarını kolaylaştırmakla beraber insanlar için vazgeçilmez bir kaynak olmuştur (Kılıç Çakmak, Karaoğlan Yılmaz & Yılmaz, 2015: 59). İnternet sayesinde kullanılan sosyal medyanın kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır (Balcı & Ayhan, 2007; Govani & Pashley, 2007; Mazman & Usluel, 2009; Vural & Bat, 2010; Akyazı & Ünal, 2013; Otrar & Arın, 2014; Tektaş, 2014; Aydın, 2016). Özellikle lise ve üniversite öğrencileri arasında sosyal medya kullanımının diğer yaş aralıklarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Günümüzde sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte bilgiye ulaşabilmek oldukça kolaylaşmıştır. Çünkü sosyal medyada kullanıcıların hepsi sahip oldukları bilgileri paylaşma olanağına sahiptir. Sosyal medyadaki bilgilerin çeşitlilik göstermesinden dolayı sosyal medya kullanıcılarının bu bilgilerin hangilerinin doğru ya da yanlış olduğunu kavraması oldukça güçtür. Bu yüzden sosyal medyadan edinilen bilgilerin doğruluğunun sorgulanması bir hayli önemlidir. Sosyal medyayı kullananlar arasında öğretmen adayları da yer almaktadır.

Bilim, teknolojinin gelişmesiyle beraber sürekli kendini geliştirip değiştirmektedir (Terzi, 2005: 299). Çağdaş bilim anlayışında bilimsel bilginin değişilebilir olduğu, araştırmacıların öznel yaklaşımlarda buldukları da göz önünde tutulmalıdır (Yenice, Alpak Tunç & Yavaşoğlu, 2018: 133-134). Epistemoloji; bilimin kaynağını, koşullarını ve doğasını araştıran bir bilim dalıdır (Oksal, Şenşekerci & Bilgin, 2006: 372-373).

Epistemolojik inançlar ise bireylerin bilime karşı olan inançlarını (Terzi, 2005: 299) ve bilginin oluşum sürecindeki inançları kapsamaktadır (Deryakulu & Büyüköztürk, 2005: 58; Aypay, 2011: 1). Perry (1981) epistemolojik inançların zekâ, öğretme ve öğrenmeye bağlı olarak değiştiğini ileri sürmektedir (Aktaran, Oksal vd., 2006: 373). Reybold (2002) ise epistemolojik inancın var olma, ilgili davranış ve eylemleri geliştirme süreci olduğunu ifade etmektedir (Aktaran Başbay, 2013: 251). Bu bağlamda yapılan çalışmalar da göz önünde tutulduğunda epistemolojik inanç; bireyin bilgiyi tanımlayabilmesini, öğrendiği ve edindiği bilgilerin gerçek anlamda nereden geldiğini, bilginin nerede ve nasıl durduğunu sorgulayabilmesini ifade etmektedir.

Literatür incelendiğinde epistemolojiyle ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Deryakulu, 2002; Deryakulu & Büyüköztürk, 2005; Demir, 2012; Kılıç Çakmak vd., 2015: 59; Sezgin, Ayğar & Gündoğdu, 2019: 277). Öğretmen adaylarının, öğrenme konusunda öğrenciler ile iletişim içinde olacaklarından, bu konuda yeterli bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının belirlenmesi, onların gelişimi için önemlidir (Koç & Memduhoğlu, 2017: 120). Schommer'e (1994) göre olgunlaşmış inanç eğilimine sahip bireyler; eleştirel okurlar, deneyimlidirler, bilginin değişebileceğine inanırlar. Olgunlaşmamış inanç eğilimine sahip bireyler ise deneyimsizdirler, bilginin sadece küçük bir kısmının değişebileceğine inanırlar, etkilenmeye açıktırlar, okuduklarına eleştirel bir gözle yaklaşmazlar ve bilgiye sorgulayıcı gözle bakmadıkları için kolayca inandırılabilirler (Akt. Aypay 2011: 2). Buna göre gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bir birey, “öğreneceği bilgiyi nasıl öğrenmesi ve öğrenirken hangi stratejiyi kullanması gerektiğini bilir, öğrendiği bilgilerin doğruluğunu araştırabilir, bilginin değişebilir olduğu bilgisine ulaşabilir ve bilginin bir öğretici tarafından doğrudan aktarılamayacağını bilir” diyebiliriz. Epistemolojik inançlar konusunda biraz daha zayıf bireyler ise üst düzey düşünme becerilerini daha az kullanır, bilginin değişmez ve kesin olduğu bilgisine ve bilginin bir öğretici tarafından doğrudan aktarılabilirliğine inanır, öğrendiği bilgilerin doğruluğunu araştırmayı ve nasıl araştırması gerektiğini tam olarak bilmeyebilir ve bilgiyi öğrenirken kullanacağı stratejiyi tam olarak seçemeyebilir.

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonu düzeyleri ve sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Günümüzde öğretmen adaylarının okuma yaptıkları alanlar teknolojinin gelişmesiyle birlikte çoğalmaktadır. İnternet ve sosyal medya kullanımı oldukça arttığı için bireyler internette ve sosyal medyada zaman geçirirken istedikleri pek çok konuda okuyarak bilgi sahibi olmaktadır. Bu durumun onların okuma motivasyonlarını etkileyip etkilemediği sorusu akla gelmektedir. Ayrıca okuyucular tarafından bilgi çeşitliliğinden dolayı sosyal medyadaki bilgilerin ve bilgi kaynaklarının doğruluk açısından incelenmesi gerekmektedir. Sosyal medya kullanımı daha çok lise ve üniversite öğrencileri arasında yaygın olduğu için doğal olarak Türkçe öğretmeni adayları da sosyal medyayı çok kullanmaktadır ama okudukları, öğrendikleri bilgilerin doğruluğunu ne kadar araştırdıkları bilinmemektedir. Bu yüzden Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonu düzeylerinin ve sosyal medyaya özgü epistemolojik inançlarının belirlenmesi bu konuda bilgi sahibi olunmasını sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonu düzeyleri ve sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bir gruba ait özelliklerin tanımlayıcı analizler yoluyla belirlenmesine yönelik yapılan araştırmalara, tarama araştırması denir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018: 15). İlişkisel taramada ise değişkenlerle çalışmaya katkı sağlayanların görüşleri arasındaki ilişkiler incelenir (Karasar, 2007: 81). Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonu düzeyleri ve sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları arasındaki ilişki ve bu iki ölçek verileri ile değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunda, Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 209 Türkçe öğretmeni adayı yer almaktadır. Araştırmanın örneklem grubuna dair tanımlayıcı istatistik analizleri verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetleri ile İlgili Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	143	68,4
Erkek	66	31,6

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının %68.4'ünün kadın, %31.6'sının erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılanların Yaşamlarını Geçirdikleri Yerle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Yaşamın Geçirildiği Yer	<i>f</i>	%
Köy	30	14,4
Kasaba	30	14,4
Şehir	78	37,3
Büyükşehir	71	34,0

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşamının çoğunu %14.4'ünün köyde, %14.4'ünün kasabada, %37.3'ünün şehirde, %34'ünün ise büyükşehirde geçirdiği görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılanların Kardeş Sayısı

Kardeş Sayısı	<i>f</i>	%
1	15	7,2
2	97	46,4
3	57	27,3
4 ve üzeri	40	19,1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının %7.2'sinin tek, %46.4'ünün 2, %27.3'ünün 3, %19.1'inin ise 4 ve üzeri kardeş oldukları görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılanların Anne ve Babalarının Eğitim Durumu

Anne Eğitim Durumu		Baba Eğitim Durumu	
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%

Okur-Yazar Değil	12	5,7		
Okur-Yazar	11	5,3		
İlkokul Mezunu	126	60,3	86	41,1
Ortaokul Mezunu	23	11,0	53	25,4
Lise Mezunu	31	14,8	43	20,6
Üniversite Mezunu	6	2,9	27	12,9

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının annelerinin %5.7'sinin okur-yazar olmadığı; %5.3'ünün okur-yazar, %60.3'ünün ilkokul, %11'inin ortaokul, %14.8'inin lise, %2.9'unun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının babalarının ise %41.1'inin ilkokul, %25.4'ünün ortaokul, %20.6'sının lise, %12.9'unun üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılanların Sınıf Düzeyi ve Not Ortalaması

Sınıf Düzeyi			Not Ortalaması		
	f	%	f	%	
1	31	14,8	0-2,5	12	5,7
2	53	25,4	2,51-3,00	77	36,8
3	61	29,2	3,01-4,00	120	57,4
4	64	30,6			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin %14.8'inin 1., %25.4'ünün 2., %29.2'sinin 3., %30.6'sının 4. sınıf olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının not ortalamalarının ise %5.7'sinin 0-2.5 arasında, %36.8'inin 2.51-3.00 arasında, %57.4'ünün ise 3.01-4.00 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılanların Yıllık Okudukları Kitap Sayısı

Okunan Kitap Sayısı	f	%
0-5	35	16,7
6-10	59	28,2
11-15	51	24,4
16 ve üzeri	64	30,6

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının yılda %16.7'sinin 0-5 arası, %28.2'sinin 6-10 arası, %24.4'ünün 11-15 arası, %30.6'sının ise 16 ve üzeri kitap okuduğu görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılanların Bir Günde Sosyal Medya ve İnternette Geçirdikleri Süre

Zaman Dilimi	Sosyal Medyada Geçirilen Süre		İnternette Geçirilen Süre	
	f	%	F	%
0-1	41	19,6	24	11,5
2-3	92	44,0	67	32,1
4-6	70	33,5	89	42,6
7 üzeri	6	2,9	29	13,9

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının bir günde sosyal medyada geçirdikleri sürenin %19.6'sının 0-1 saat arasında, %44'ünün 2-3 saat arasında, %33.5'inin 4-6 saat arasında, %2.9'unun ise 7 saat üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bir günde internette geçirdikleri sürenin %11.5'inin 0-1 saat arasında, %32.1'inin 2-3 saat arasında, %42.6'sının 4-6 saat arasında, %13.9'unun ise 7 saat üzerinde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, öğretmen adaylarının cinsiyetine, yaşamını daha çok nerede geçirdiğine, anne ve babasının mesleğine, kardeş sayısına, sınıf düzeyine, anne ve babasının eğitim durumuna, not ortalamasına, yılda okudukları kitap sayısına, sosyal medya ve internette geçirdikleri günlük süreye, kitap okuma amaçlarına, kitabı daha çok nereden, ne zaman ve nerede okumak istediklerine yönelik sorular yer almaktadır.

Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada Yıldız, Yıldırım, Ateş & Çetinkaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan *Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği*, kendilerinden izin alınarak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yıldız vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, 19 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen verilere göre faktörler, kendinin bir parçası olarak okuma (benlik), okuma yeterliliği (yeterlilik), tanınmak için okuma (tanınma) ve diğer alanlarda iyi işler gerçekleştirmek için okuma (diğer) olarak isimlendirilmiştir. Ölçek uygulaması için gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacılar tarafından ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.89), Bartlett testi ($\chi^2=2007,657$; $sd=171$ ($p=.000$)) analiz sonucunda ölçeğin yapı geçerliğinin uygun olduğu görülmüştür. Ölçek, toplam varyansın 63.492'sini açıklamaktadır.

Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançlar Ölçeği

Araştırmada, Çelik (2019) tarafından geliştirilen *Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançlar Ölçeği* izin alınarak bir diğer veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmacı, sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları temsil ettiği düşünülen toplam 15 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçek elde etmiştir. Ölçek, sosyal medya tabanlı bilginin basitliği ve kesinliği, bilginin kaynağı ve bilmenin kanıtı olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek uygulaması için gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacılar tarafından ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.83), Bartlett testi ($\chi^2=1169,560$; $sd=105$ ($p=.000$)) analiz sonucunda ölçeğin yapı geçerliğinin uygun olduğu görülmüştür. Ölçek, toplam varyansın 57.212'sini açıklamaktadır.

Verilerin Analizi

Yetişkin Okuma Motivasyonu ve Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançlar Ölçeği'nden alınan puanların güvenilirliğini belirlemek için, Cronbach Alfa iç tutarlılık hesaplamaları yapılmıştır. Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin 19 maddelik hesaplanan Cronbach Alfa değeri 0.90 şeklindedir. Cronbach Alfa değerinin 0.80'in üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir denilebilir ($p<0.05$). Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançlar Ölçeği'nin 15 maddelik hesaplanan Cronbach Alfa değeri 0.76 şeklindedir. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Literatürde verilerin normal dağılım gösterebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında değişmesi gerektiği belirtilmektedir (Şencan, 2005). Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilere göre ölçeğin normallik şartını sağladığı görülmektedir.

Tablo 8. Ölçeklere Ait Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri

Ölçekler	Boyutlar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği	Benlik	-,767	-,093
	Yeterlilik	-,386	,215
	Tanınma	-,044	-,802
	Diğer	-,662	,152
Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançlar Ölçeği	Sosyal Medya Tabanlı Bilginin Basitliği ve Kesinliği	,708	1,398
	Bilginin Kaynağı	,744	,654
	Bilmenin Kanıtı	-,800	,576

Tablodan da görüleceği üzere araştırmanın verileri normal dağılım göstermektedir. Araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiği için analizlerde parametrik testler uygulanacaktır. Araştırmada elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi, tanımlayıcı istatistiksel analizler, t-testi ve ANOVA istatistiksel analizleri yapılmıştır. Araştırmada ayrıca korelasyon analizi yapılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının ve sosyal medyaya özgü epistemolojik inançlarının cinsiyet ve anne mesleği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız t-testi analizi ile; yaşamlarını nerede geçirdikleri, babalarının mesleği, kardeş sayısı, anne ve babalarının eğitim durumu, not ortalaması, sınıf düzeyi, kitap okuma sayısı, sosyal medyada ve internette geçirilen süre değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Veriler, SPSS25 paket programı yoluyla analiz edilmiştir. İki ölçek verileri arasında ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü ölçmede kullanılan analiz tekniğidir. Korelasyon analizinde korelasyon katsayısı “r” olarak gösterilmektedir. Bu analizde ilişki (-1) ile (+1) arasında olabilir. Değişkenler arasındaki r değerinin 0.00-0.29 arasında olması düşük, 0.30-0.69 arasında olması orta, 0.70 ve üzerinde olması ise “yüksek” düzeyde ilişkinin olduğu yönündedir (Ural ve Kılıç, 2006).

Etik Kurulu İzni

Araştırmada uygulanan ölçeklerle ilgili ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştiği için Eğitim Fakültesi’nden ölçeklerin uygulanmasıyla ilgili gerekli izinler alınmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu 16.04.2020 tarih, 03 numaralı toplantısında (Başvuru Protokol Numarası:2020/035) araştırmanın bilimsel etik kurallara uygun olduğu kararı verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen veriler analiz edilecek ve yorumlanacaktır.

Tablo 9. Araştırmaya Katılanların Kitap Okuma Amaçları

Kitap Okuma Amacı	f	%
-------------------	---	---

Bilgi Sahibi Olmak ve Merak Duygusunu Gidermek İçin	64	30,6
Keyifli Zaman Geçirmek İçin	43	20,6
Söz Dağarcığını ve Diksiyonu Geliştirmek İçin	39	18,7
Bakış Açısını ve Hayal Dünyasını Genişletmek İçin	27	12,9
Boş Zamanı Değerlendirmek ve Verimli Zaman Geçirmek İçin	21	10,0
Diğer	15	7,2

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının %30,6'sının bilgi sahibi olmak ve merak duygusunu gidermek için; %20,6'sının keyifli zaman geçirmek için; %18,7'sinin söz dağarcığını ve diksiyonunu geliştirmek için; %12,9'unun bakış açısını ve hayal dünyasını genişletmek için; %10'unun boş zamanını değerlendirmek ve verimli zaman geçirmek için; %7,2'sinin ise diğer sebeplerden dolayı kitap okudukları görülmektedir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılanların Daha Çok Nereden Okumayı Sevdikleri

Nereden Okumayı Sevdikleri	f	%
Kitap	147	70,3
Diğer	39	18,7
Telefon	23	11,0

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının %70,3'ünün kitaptan, 18,7'sinin diğer yerlerden, %11'inin ise telefonda okumayı sevdikleri görülmektedir.

Tablo 11. Araştırmaya Katılanların Daha Çok Ne Zaman Okumayı Sevdikleri

Ne zaman Okumayı Sevdikleri	f	%
Herhangi Bir Zamanda	61	29,2
Boş Zamanlarda	59	28,2
Diğer	46	22,0
Akşam	43	20,6

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının %29,2'sinin herhangi bir zamanda, %28,2'sinin boş zamanlarda, %22'sinin diğer zamanlarda, %20,6'sının akşam okumayı sevdikleri görülmektedir.

Tablo 12. Araştırmaya Katılanların Daha Çok Nerede Okumayı Sevdikleri

Nerede Okumayı Sevdikleri	f	%
Diğer	109	52,2
Evde-Odada-Yurtta	76	36,4
Sessiz Bir Ortamda	24	11,5

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının %52,2'sinin diğer yerlerde, %36,4'ünün evde-odada ya da yurtta, %11,5'inin ise sessiz bir ortamda okumayı sevdikleri görülmektedir.

Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği Analizleri

Tablo 13. Benlik Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Boyut Adı	Maddeler	\bar{x}	ss	Genel Ortalama
Benlik	Okuma olmasaydı hayatım aynı olmazdı.	4,36	0,9	3,87
	Okumak hayatımı daha anlamlı kılar.	4,28	0,79	
	Diğer etkinliklerle kıyaslırsak okuma benim için önemlidir.	4,09	0,94	
	Okuyarak diğer insanlara iyi örnek olurum.	3,92	1,02	

Hızlı okurum.	3,84	0,83
Arkadaşlarım ve ben, özellikle hoşumuza giden kitap ve makaleleri değiş tokuş etmekten zevk alırız.	3,34	1,23
Benim için okumaya vakit ayırmak önemlidir.	3,14	0,92
Bazen arkadaşlarım ne kadar çok okuduğuma şaşırırlar.	2,97	1,23

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adayları okumayı hayatının merkezine koydukları görülmektedir. Öğretmen adayları okumanın hayatlarını daha anlamlı kıldığını, diğer etkinliklere kıyasla önemli olduğunu, okuyarak örnek olduklarını, hızlı okuduklarını, hoşlarına giden kitap ve makaleleri arkadaşları arasında değiş-tokuş yaptıklarını, okumaya vakit ayırdıklarını ifade etmektedirler. Öğretmen adayları arkadaşlarını şaşırtacak kadar kitap okumadıklarını belirtmektedirler.

Tablo 14. Yeterlilik Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Boyut Adı	Maddeler	\bar{x}	ss	Genel Ortalama
Yeterlilik	Bir kitap veya makale ilgi çekiciyse, ne kadar zor okunduğu umurumda olmaz.	3,88	0,96	3,55
	İyi bir okuyucuyumdur.	3,72	0,95	
	Zor, düşündürücü kitap ve makaleleri severim.	3,37	1,12	
	Zor kitap ve makaleleri anlayabildiğimden eminim.	3,24	1,00	

Tablo 14 incelendiğinde öğretmen adayları okuma konusunda kendilerini yeterli görmekteirler. İlgi çekici bir makaleyi okumanın zor olmadığını; iyi bir okuyucu olduklarını; zor, düşündürücü kitap ve makaleleri sevdiğini ifade etmektedirler. Öğretmen adayları zor kitap ve makaleleri anlayabildiklerinden emin değildiler.

Tablo 15. Tanınma Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Boyut Adı	Maddeler	\bar{x}	ss	Genel Ortalama
Tanınma	Okuduklarım hakkında başkalarının bana soru sorması hoşuma gider çünkü bu sayede bilgimi gösterebilirim.	3,68	1,16	3,10
	Benim için okuduklarımdan edindiğim bilgiler hakkında övgü almak önemlidir.	3,11	1,29	
	Benim için diğer insanların ne kadar çok okuduğum hakkında yorum yapması önemlidir.	2,52	1,32	

Tablo 15 incelendiğinde öğretmen adayları tanınmak için okuduklarını, bu doğrultuda okuduklarıyla ilgili soru sorulmasının hoşlarına gideceğini, okudukları hakkında övgü almanın önemli olduğunu belirtmektedirler. Öğretmen adayları, diğer insanların okudukları hakkında yorum yapmasının önemli olmadığını ifade etmektedirler.

Tablo 16. Diğer Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Boyut Adı	Maddeler	\bar{x}	ss	Genel Ortalama
Diğer	Eğer okuduğum materyaldeki bilgiler bana daha sonra lazım olacaksa, bunların lazım olacağı zamandan çok önce okumayı bitiririm.	3,87	1,05	3,73
	İş veya üniversite performansımı geliştirmek için okurum.	3,79	,98	
	İş performansım veya üniversitede aldığım notlar, okuma etkililiğimin bir göstergesidir.	3,75	1,08	
	İşim veya üniversitedeki derslerim için gerekli tüm okumaları	3,51	1,03	

tamamlarım.

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen adayları, ihtiyaç olan bilgileri kısa sürede okuyup bitirdiklerini, performanslarını geliştirmek için okuduklarını, aldıkları notların okuma etkililiğinin bir göstergesi olduğunu, gerekli bütün okumaları tamamladıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 17. Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	df	p
Benlik	Kadın	143	3,95	,673	2,579	207	,011
	Erkek	66	3,68	,796			
Yeterlilik	Kadın	143	3,52	,717	-,718	207	,474
	Erkek	66	3,61	,917			
Tanınma	Kadın	143	3,06	1,02	-,763	207	,446
	Erkek	66	3,19	1,17			
Diğer	Kadın	143	3,84	,729	3,123	207	0,02
	Erkek	66	3,48	,916			

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeğinde yer alan yeterlilik ($t_{(207)} = -718$; $p > .05$) ve tanınma ($t_{(207)} = -,763$; $p > .05$) boyutlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Ölçekte yer alan benlik ($t_{(207)} = 2,579$; $p < .05$) ve diğer ($t_{(207)} = 3,123$; $p < .05$) boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre okumanın hayatın anlamı olduğunu, ne kadar çok okuduklarına bazen arkadaşlarının şaşırıldığını, hoşlarına giden makale ya da kitapları arkadaşlarıyla değiş tokuş ettiklerini, okumaya vakit ayırmanın önemli olduğunu, okuyarak diğer insanlara karşı örnek olduklarını, hızlı okuduklarını belirtmektedirler. Kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre ihtiyacı olan materyalleri zamanından önce okuduklarını, performans ve notlarının okuma etkililiğinin bir göstergesi olduğunu, iş ve üniversite için gerekli bütün okumaları yaptıklarını, performanslarını geliştirmek için okuduklarını belirtmektedirler.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yer ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Boyutları Arasındaki ANOVA Analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Benlik	Gruplar arası	2,213	3	,738	1,415	,239	
	Gruplar içi	106,865	205	,521			
	Toplam	109,077	208				
Yeterlilik	Gruplar arası	4,028	3	1,343	2,217	,087	
	Gruplar içi	124,124	205	,605			
	Toplam	128,152	208				
Tanınma	Gruplar arası	1,772	3	,591	,510	,676	
	Gruplar içi	237,548	205	1,159			
	Toplam	239,320	208				
Diğer	Gruplar arası	6,509	3	2,170	3,426	,018	C-D
	Gruplar içi	129,808	205	,633			
	Toplam	136,316	208				

A=Köy, B=Kasaba, C=Şehir, D=Büyükşehir

Tablo 18 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer ile diğer ($F = 3.426$; $p < .05$) boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre yaşamlarının çoğunu şehirde geçiren

öğretmen adayları, yaşamlarının çoğunu büyükşehirde geçiren öğretmen adaylarına göre eğer okudukları materyaldeki bilgiler kendi ihtiyaçlarıysa zamanından önce okumayı tamamladıklarını, iş performanslarının ve üniversitedeki aldığı notların okuma etkililiğinin bir göstergesi olduğunu, iş ve üniversitedeki dersleri için gerekli bütün okumaları tamamladıklarını, iş ve üniversitedeki performanslarını geliştirmek için okuduklarını belirtmektedirler.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yer ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Maddeleri Arasındaki ANOVA Analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Okuma olmasaydı hayatım aynı olmazdı	Gruplar arası	2,213	3	,738	1,415	,239	D-A
	Gruplar içi	106,865	205	,521			C-A
	Toplam	109,077	208				B-A
Zor kitap ve makaleleri anlayabildiğimden eminim	Gruplar arası	1,772	3	,591	,510	,676	
	Gruplar içi	237,548	205	1,159			C-D
	Toplam	239,320	208				

A=Köy, B=Kasaba, C=Şehir, D=Büyükşehir

Tablo 19 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer ile “Okuma olmasaydı hayatım aynı olmazdı” (F=1.415; p<.05) ve “Zor kitap ve makaleleri anlayabildiğimden eminim” (F=0.510; p<.05) maddelerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre yaşamlarının çoğunu büyükşehir, şehir, kasabada geçiren öğretmen adayları, yaşamlarının çoğunu köyde geçiren öğretmen adaylarına göre “okuma olmasaydı hayatlarının aynı olmayacağını” ifade etmektedirler. Aynı şekilde yaşamlarının çoğunu şehirde geçiren öğretmen adayları, yaşamlarının çoğunu büyükşehirde geçiren öğretmen adaylarına göre zor kitap ve makaleleri anlayabildiklerinden emindirler.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Babalarının Meslekleri ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Maddeleri Arasındaki ANOVA Analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Okuma olmasaydı hayatım aynı olmazdı	Gruplar arası	21,636	6	3,606	4,889	,000	A-B; C-B
	Gruplar içi	148,995	202	,738			D-B; E-B
	Toplam	170,632	208				F-B; G-B
Hızlı okurum	Gruplar arası	11,449	6	1,908	2,869	,011	
	Gruplar içi	134,340	202	,665			C-F
	Toplam	145,789	208				

A:Emekli, B:Çiftçi, C:Esnaf, D:İşçi, E: Serbest Meslek, F: Memur, G: Diğer

Tablo 21 incelendiğinde katılımcıların babalarının meslekleri ile “Okuma olmasaydı hayatım aynı olmazdı” (F=4.889; p<.05) ve “Hızlı okurum” (F= 2.869; p<.05) maddelerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre babalarının meslekleri emekli, esnaf, işçi, serbest meslek, memur ve diğer meslekler olanların, babalarının meslekleri çiftçi olanlara göre okumayı hayatlarının merkezlerine koydukları görülmektedir. Babalarının meslekleri esnaf olan öğretmen adaylarının babalarının meslekleri memur olanlara göre hızlı okuduklarını düşündükleri görülmektedir.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayıları ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Boyutları Arasındaki ANOVA Analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Benlik	Gruplar arası	1,955	3	,652	1,247	,294	
	Gruplar içi	107,122	205	,523			
	Toplam	109,077	208				
Yeterlilik	Gruplar arası	6,061	3	2,020	3,392	,019	D-A
	Gruplar içi	122,091	205	,596			
	Toplam	128,152	208				
Tanınma	Gruplar arası	8,463	3	2,821	2,505	,060	
	Gruplar içi	230,857	205	1,126			
	Toplam	239,320	208				
Diğer	Gruplar arası	3,062	3	1,021	1,570	,198	
	Gruplar içi	133,255	205	,650			
	Toplam	136,316	208				

A:1, B:2, C:3, D:4 ve üzeri

Tablo 21 incelendiğinde öğretmen adaylarının kardeş sayıları ile benlik ($F= 1.247$; $p>.05$), tanınma ($F= 2.505$; $p>.05$), diğer ($F= 1.570$; $p>.05$) boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının kardeş sayıları ile yeterlilik ($F=3.392$; $p<.05$) boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre 4 ve üzeri kardeş olan öğretmen adayları 2 kardeş olan öğretmen adaylarına göre kendilerini iyi okuyucu olarak gördüklerini; zor kitap ve makaleleri hem sevip hem de anlayabildiklerini; ilgi çekiciliğin kitap ve makale okumada etkisi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Durumu ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Maddeleri Arasındaki ANOVA Analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Bazen arkadaşlarım ne kadar çok okuduğuma şaşırırlar	Gruplar arası	14,295	3	4,765	3,250	,023	A-D
	Gruplar içi	300,585	205	1,466			B-D
	Toplam	314,880	208				
Hızlı okurum	Gruplar arası	8,241	3	2,747	4,094	,008	B-A
	Gruplar içi	137,548	205	,671			B-D
	Toplam	145,789	208				

A:İlkokul, B:Ortaokul, C: Lise, D: Üniversite

Tablo 22 incelendiğinde öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumu ile “Bazen arkadaşlarım ne kadar çok okuduğuma şaşırırlar” ($F=3.250$; $p<.05$), “Hızlı okurum” ($F= 4.094$; $p<.05$) maddelerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tukey çoklu karşılaştırma testine göre babası ilkökul ve ortaokul mezunu olan katılımcıların, babası üniversite mezunu olan katılımcılara göre daha çok kitap okuduğu görülmektedir. Babası ortaokul mezunu olan katılımcılar, babası ilkökul ve üniversite mezunu olan katılımcılara göre daha hızlı kitap okuduklarını ifade etmektedirler.

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Not Ortalamaları ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Boyutları Arasındaki ANOVA Analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Benlik	Gruplar arası	6,093	2	3,047	6,094	,003	C-A
	Gruplar içi	102,984	206	,500			
	Toplam	109,077	208				
Yeterlilik	Gruplar arası	,688	2	,344	,556	,574	
	Gruplar içi	127,464	206	,619			
	Toplam	128,152	208				

Tanınma	Gruplar arası	2,791	2	1,396	1,215	,299	
	Gruplar içi	236,528	206	1,148			
	Toplam	239,320	208				
Diğer	Gruplar arası	15,553	2	7,777	13,265	,000	B-A
	Gruplar içi	120,763	206	,586			C-A
	Toplam	136,316	208				C-B

A:0-2.50, B: 2.51-2.99, C: 3.00-4.00

Tablo 23 incelendiğinde katılımcıların not ortalamaları ile benlik ($F=6.094$; $p<.05$), ve diğer ($F=13.265$; $p<.05$) boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların not ortalamaları ile yeterlilik ($F=.556$; $p>.05$), ve tanınma ($F=1.215$; $p>.05$) boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Yapılan çoklu Tukey testine göre not ortalaması 3.00-4.00 arasında olan öğretmen adayları, not ortalaması 0-2.50 arasında not ortalamasına sahip öğretmen adaylarına göre okumayı hayatının merkezine koymakta, arkadaşlarını şaşırtacak kadar kitap okumakta, okumaya vakit ayırmakta, okuyarak diğer insanlara örnek olmakta, okumanın hayatını daha anlamlı kıldığını belirtmekte ve hızlı okuduğunu düşünmektedir. Not ortalaması 3.00-4.00 arasında olan öğretmen adayları, not ortalaması 0-2.50 ve 2.51-2.99 arasında not ortalamasına sahip öğretmen adaylarına göre ve not ortalaması 2.51-2.99 olan öğretmen adayları, 0-2.50 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarına göre okumayı bir ihtiyaç olarak görmekte, performansı ve üniversitedeki aldığı notları okumaya bağlamakta, gerekli bütün okumaları yaptığını düşünmekte, performansını geliştirmek için okumanın önemli olduğuna inanmaktadır.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Boyutları Arasındaki ANOVA Analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Benlik	Gruplar arası	3,687	3	1,229	2,391	,040	C-D
	Gruplar içi	105,390	205	,514			
	Toplam	109,077	208				
Yeterlilik	Gruplar arası	2,676	3	,892	1,457	,227	
	Gruplar içi	125,476	205	,612			
	Toplam	128,152	208				
Tanınma	Gruplar arası	9,350	3	3,117	2,778	,052	
	Gruplar içi	229,969	205	1,122			
	Toplam	239,320	208				
Diğer	Gruplar arası	1,914	3	,638	,973	,406	
	Gruplar içi	134,402	205	,656			
	Toplam	136,316	208				

A:1. sınıf, B: 2.sınıf, C: 3.sınıf, D:4.sınıf

Tablo 24 incelendiğinde katılımcıların sınıf düzeyleri ile benlik ($F=2,391$; $p<.05$) boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf düzeyleri ile tanınma ($F=2,778$; $p>.05$), yeterlilik ($F=1,457$; $p>.05$), diğer ($F=.973$; $p>.05$) boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre 3. sınıflar, 4. sınıflara göre okumaya vakit ayırmanın önemli olduğunu, okuyarak diğer insanlara örnek olabileceklerini, okuma olmasaydı hayatın anlamının olmayacağını, arkadaşlarını şaşırtacak kadar çok okuduklarını ve hızlı okuduklarını düşünmektedirler.

Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Sayıları ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Boyutları Arasındaki ANOVA Analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklılık
Benlik	Gruplar arası	36,609	3	12,203	34,52	,000	C-D
	Gruplar içi	72,468	205	,354			
	Toplam	109,077	208				
Yeterlilik	Gruplar arası	24,779	3	8,260	16,38	,000	D-A
	Gruplar içi	103,373	205	,504			
	Toplam	128,152	208				
Tanınma	Gruplar arası	8,335	3	2,778	2,46	,063	
	Gruplar içi	230,985	205	1,127			
	Toplam	239,320	208				
Diğer	Gruplar arası	11,513	3	3,838	6,30	,000	D-A
	Gruplar içi	124,804	205	,609			
	Toplam	136,316	208				

A:0-5 B: 6-10 C: 11-15 D:16 ve üzeri

Tablo 25 incelendiğinde öğretmen adaylarının kitap okuma sayıları ile benlik ($F=34,52$; $p<.05$), yeterlilik ($F= 16,38$; $p<.05$), diğer ($F=6,30$; $p<.05$) boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların kitap okuma sayıları ile tanınma ($F= 2,46$; $p>.05$) boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Tukey karşılaştırma testine göre 11-15 arası kitap okuyan öğretmen adayları 16 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarına göre okumaya vakit ayırmanın önemli olduğunu, okuyarak diğer insanlara örnek olabileceklerini, okuma olmasaydı hayatın anlamının olmayacağını, arkadaşlarını şaşkırtacak kadar çok okuduklarını ve hızlı okuduklarını düşünmektedirler. 16 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının 0-5 arası kitap okuyanlara göre ve 11-15 arası kitap okuyan öğretmen adaylarının 6-10 arası kitap okuyanlara göre ilgi makaleleri ve kitapları zor olsa da anlayarak okuyabildiklerini, zor düşündürücü kitap ve makaleleri sevdiklerini ve iyi bir okuyucu olduklarını ifade etmektedirler. 16 ve üzeri, 11-15 arası ve 6-10 arası kitap okuyan öğretmen adayları, 0-5 arası kitap okuyanlara göre bir ihtiyaç halinde zamanından önce okuyup bitirdiklerini, iş hayatında ve üniversitede aldıkları notların okuma etkililiğinin bir göstergesi olduğunu, işi veya üniversitedeki dersleri için tüm okumaları tamamladıklarını, iş veya üniversite performansını geliştirmek için okuduklarını ifade etmektedirler.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının İnternette Geçirdikleri Süre ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Boyutları Arasındaki ANOVA Analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklılık
İşim veya üniversitedeki derslerim için gerekli tüm okumaları tamamlarım.	Gruplar arası	12,983	3	4,328	4,240	,006	B-C
	Gruplar içi	209,237	205	1,021			
	Toplam	222,220	208				
İyi bir okuyucuyumdur.	Gruplar arası	7,661	3	2,554	2,848	,039	B-C
	Gruplar içi	183,793	205	,897			
	Toplam	191,455	208				

A:0-1, B:2-3, C:4-6, D: 7 ve üzeri

Tablo 26 incelendiğinde öğretmen adaylarının internette geçirdikleri süre ile tabloda yer alan maddeler maddelerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tukey karşılaştırma testi sonuçlarına göre 2-3 saat arası internette vakit geçiren öğretmen adayları, 4-6 saat internette vakit geçiren öğretmen adaylarına göre kendilerini iyi bir okuyucu olarak görmekte, ihtiyaçları için gerekli olan tüm okumaları tamamladıklarını belirtmektedirler.

Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Amaçları ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Boyutları Arasındaki ANOVA Analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Benlik	Gruplar arası	14,625	5	2,925	6,287	,000	C-A, C-B C-F, D-B D-F
	Gruplar içi	94,452	203	,465			
	Toplam	109,077	208				
Yeterlilik	Gruplar arası	12,077	5	2,415	4,224	,001	
	Gruplar içi	116,075	203	,572			
	Toplam	128,152	208				
Tanınma	Gruplar arası	3,602	5	,720	,620	,684	
	Gruplar içi	235,718	203	1,161			
	Toplam	239,320	208				
Diğer	Gruplar arası	8,605	5	1,721	2,736	,020	
	Gruplar içi	127,711	203	,629			
	Toplam	136,316	208				

A: Bilgi sahibi olmak ve merak duygusunu gidermek için, B: Boş zamanı değerlendirmek ve verimli zaman geçirmek için, C: Bakış açısını ve hayal dünyasını genişletmek için, D: Söz dağarcığını ve diksiyonu geliştirmek için, E: Keyifli zaman geçirmek için, F: Diğer

Tablo 28 incelendiğinde öğretmen adaylarının kitap okuma amaçları ile benlik (F=6.287; p<.05), yeterlilik (F=4.224; p<.05), diğer (F=2.736; p<.05) boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kitap okuma amaçları ile tanınma (F=.620;>.05) boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Tukey testi sonucuna göre bakış açısını ve hayal dünyasını genişletmek için kitap okuyan öğretmen adayları, bilgi sahibi olmak ve merak duygusunu gidermek için, boş zamanı değerlendirmek ve verimli zaman geçirmek için ve diğer grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre; söz dağarcığını ve diksiyonu geliştirmek için kitap okuyan öğretmen adayları, boş zamanı değerlendirmek ve verimli zaman geçirmek için okuyan ve diğer grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre kitap okumayı hayatın merkezine koymakta, kitap okumaya daha fazla vakit ayırmakta, örnek kitap okuyucu durumuna gelmek istemektedirler.

Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançlar Ölçeği Analizleri

Tablo 28. Sosyal Medya Tabanlı Bilginin Basitliği ve Kesinliği Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Boyut Adı	Maddeler	\bar{x}	ss	Genel Ortalama
Sosyal Medya Tabanlı Bilginin Basitliği ve Kesinliği	Sosyal medyada doğru olarak kabul edilip, beğenilip, paylaşılan bir bilginin zamanla değişebilme ihtimali her zaman vardır.	4,35	0,84	2,94
	Sosyal medyada tartışılan bir problemin birden çok doğru cevabı vardır.	3,75	1,02	
	Sosyal medyada bir konudaki detay, o konu ile ilgili diğer bilgilerden daha önemlidir.	2,94	1,2	
	Sosyal medyada paylaşılan bir bilginin doğruluğunun ve	1,85	1,21	

geçerliliğinin zamanla değişebileceğini düşünmem.

Sosyal medyadaki belli bir alana ait bilgiler değişmez ve kesindir. 1,81 1,15

Tablo 28 incelendiğinde öğretmen adayları sosyal medyadaki bilgilerin zamanla değişebileceğini, sosyal medyada tartışılan bir durumun zamanla değişebileceğini ifade etmektedir.

Tablo 29. Bilginin Kaynağı Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Boyut Adı	Maddeler	\bar{x}	ss	Genel Ortalama
Bilginin Kaynağı	Belli bir alanda uzman kişi tarafından paylaşılsa bile, sosyal medyada gördüğüm bilgiye eleştirel yaklaşırım.	3,99	0,85	
	Sosyal medya hesabımı takip ettiğim uzman kişinin paylaşmış olduğu bilgi, kişisel tecrübelerimle uyuşmasa bile, daha güvenilirdir.	2,85	1,11	
	Bir uzmanın sosyal medyada paylaştığı bilgiyi kendi hesabımda paylaşırken kendimi daha güvenilir hissedirim.	2,74	1,22	2,84
	Herhangi bir uzmanın sosyal medyada paylaştığı bilgiyi, kendi hesabımda paylaşmak için tereddüt etmem.	2,55	1,13	
	Sosyal medyada daha fazla takipçisi olan bir kişinin paylaştığı bir alandaki bilgi, benim için daha güvenilirdir.	2,05	1,22	

Tablo 29 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal medyadaki bilgilere eleştirel yaklaştıkları, sosyal medyadaki uzmanların paylaşımlarına genel olarak güvendiklerini, sosyal medyadaki diğer bireylerin paylaşımlarını çok güvenilir bulmadıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 30. Bilmenin Kanıtı Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Boyut Adı	Maddeler	\bar{x}	ss	Genel Ortalama
Bilmenin Kanıtı	Sosyal medyada birçok kişinin beğenip paylaşmış olduğu bilgi, benim için o bilginin doğru olduğu anlamına gelmez.	4,28	1,02	
	Sosyal medyada gördüğüm bilginin güvenilir olup olmadığını daha önce edindiğim bilgilerle ilişkilendirerek değerlendiririm.	4,08	0,84	
	Sosyal medyada paylaşılan bir bilgi için hislerim o bilginin doğru olduğunu söylese bile, başka kaynakları da incelerim.	4,07	0,98	4,09
	Sosyal medyada okuduğum bir bilginin mantıklı olup olmadığını farklı internet sitelerinden araştırırım.	4,06	0,97	
	Sosyal medyada karşılaştığım bilgiyi kendi hesabımda paylaşmadan önce farklı kaynaklardan kontrol ederim.	3,94	1,03	

Tablo 30 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal medyada paylaşılan bilginin güvenilir olup olmaması hakkında kanıtlara ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler.

Tablo 31. Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayıları ile Sosyal Medyaya Özgü Maddeler Arasındaki ANOVA Analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Herhangi bir uzmanın sosyal medyada paylaştığı bilgiyi, kendi hesabımda paylaşmak için tereddüt etmem.	Gruplar arası	11,105	3	3,702	2,958	,033	B-A
	Gruplar içi	256,512	205	1,251			
	Toplam	267,617	208				
Sosyal medyada gördüğüm bilginin güvenilir olup olmadığını daha önce edindiğim bilgilerle ilişkilendirerek değerlendiririm.	Gruplar arası	5,555	3	1,852	2,656	,050	D-A
	Gruplar içi	142,895	205	,697			
	Toplam	148,450	208				
Sosyal medyada okuduğum bir bilginin mantıklı olup	Gruplar arası	8,276	3	2,759	2,964	,033	D-A

olmadığını farklı internet sitelerinden araştırdım.	Gruplar içi	190,786	205	,931
	Toplam	199,062	208	

A:1, B:2 C:3, D:4 ve üzeri

Tablo 31 incelendiğinde öğretmen adaylarının kardeş sayıları ile “Herhangi bir uzmanın sosyal medyada paylaştığı bilgiyi, kendi hesabımda paylaşmak için tereddüt etmem” ($F=2,958$; $p<.05$), “Sosyal medyada gördüğüm bilginin güvenilir olup olmadığını daha önce edindiğim bilgilerle ilişkilendirerek değerlendiririm” ($F= 2,656$; $p<.05$), “Sosyal medyada okuduğum bir bilginin mantıklı olup olmadığını farklı internet sitelerinden araştırdım.” ($F= 2,964$; $p<.05$), maddelerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre 2 kardeş olan öğretmen adayları tek çocuk olan öğretmen adaylarına göre herhangi bir uzmanın sosyal medyada paylaştığı bilgiyi, kendi hesabında paylaşmak için tereddüt etmemektedir. 4 kardeş ve üzeri olan öğretmen adayları tek çocuk olan öğretmen adaylarına göre sosyal medyada gördükleri bilginin güvenilir olup olmadığını daha önce edindiği bilgilerle ilişkilendirip değerlendirmekte, sosyal medyada okudukları bir bilginin mantıklı olup olmadığını farklı internet sitelerinden araştırmaktadırlar.

Tablo 32. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri ile Sosyal Medyaya Özgü Boyutlar Arasındaki ANOVA Analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Sosyal Medya Tabanlı Bilginin Basitliği ve Kesinliği	Gruplar arası	2,511	3	,837	1,874	,135	
	Gruplar içi	91,529	205	,446			
	Toplam	94,040	208				
Bilginin Kaynağı	Gruplar arası	6,727	3	2,242	4,351	,005	B-D
	Gruplar içi	105,656	205	,515			
	Toplam	112,382	208				
Bilmenin Kanıtı	Gruplar arası	4,034	3	1,345	2,327	,076	
	Gruplar içi	118,435	205	,578			
	Toplam	122,469	208				

A:1. sınıf, B:2.sınıf, C:3.sınıf, D:4.sınıf

Tablo 32 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile sosyal medya tabanlı bilginin basitliği ve kesinliği ($F=1,874$; $p>.05$), bilmenin kanıtı ($F=2,327$; $p>.05$) boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Katılımcıların sınıf düzeyleri ile bilginin kaynağı ($F=4,351$; $p<.05$) boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tukey karşılaştırma sonucuna göre 2. sınıflar, 4. sınıflara göre sosyal medyada uzmanların paylaşımlarını daha güvenilir bulmaktadırlar.

Tablo 33. Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Sayıları ile Sosyal Medyaya Özgü Boyutlar Arasındaki ANOVA Analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Sosyal Medya Tabanlı Bilginin Basitliği ve Kesinliği	Gruplar arası	,527	3	,176	,385	,764	
	Gruplar içi	93,513	205	,456			
	Toplam	94,040	208				
Bilginin Kaynağı	Gruplar arası	1,841	3	,614	1,138	,335	
	Gruplar içi	110,541	205	,539			
	Toplam	112,382	208				
Bilmenin Kanıtı	Gruplar arası	5,435	3	1,812	3,173	,025	D-A

Gruplar içi	117,034	205	,571
Toplam	122,469	208	

A:0-5, B:6-10, C:11-15, D:16 ve üzeri

Tablo 33 incelendiğinde öğretmen adaylarının kitap okuma sayıları ile sosyal medya tabanlı bilginin basitliği ve kesinliği ($F=,385$; $p>.05$) ve bilginin kaynağı ($F=1,138$; $p>.05$) boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile bilmenin kanıtı ($F=3,173$; $p<.05$) boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tukey testi karşılaştırma sonucuna göre 16 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adayları, 0-5 arası kitap okuyan öğretmen adaylarına göre sosyal medyada paylaşılan bilgilerin güvenilirliğini sorgulamakta, farklı kaynaklardan bilginin doğru olup olmadığını kontrol etmektedir.

Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonları ile Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki

	Benlik	Yeterlik	Tanınma	Diğer alanlarda başarı için okuma	Sosyal Medya Tabanlı Bilginin Basitliği ve Kesinliği	Bilginin Kaynağı	Bilmenin Kanıtı
Benlik	1						
Yeterlik	,658**	1					
Tanınma	,280**	,320**	1				
Diğer alanlarda başarı için okuma	,664**	,525**	,257**	1			
Sosyal Medya Tabanlı Bilginin Basitliği ve Kesinliği	,185**	,210**	,390**	,322**	1		
Bilginin Kaynağı	,038	,149*	,433**	,248**	,629**	1	
Bilmenin Kanıtı	,375**	,360**	,106	,226**	,128	,065	1

** $p<0.01$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablo 34 incelendiğinde, sosyal medya tabanlı bilginin basitliği ve kesinliği boyutuyla tanınma ve diğer alanlarda başarı için okuma boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin, aynı boyutla benlik ve yeterlik boyutu arasında düşük ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların sosyal medyada kullandıkları bilginin güvenilir olmasıyla kendi amaçları için okuma yapmaları ve tanınmak için okumaları arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sosyal medyanın güvenilirliğiyle kendilerini iyi bir okuyucu görmeleri ve okumayı hayatlarının merkezine koymaları arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Bilginin kaynağı boyutuyla tanınma boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin; yeterlik ile diğer alanlarda başarı için okuma boyutu arasında düşük ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bilginin kaynağı ile benlik boyutu arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Sosyal medyada paylaşılan bilgilerin güvenilir kaynaklar elde edilip paylaşılmasıyla okudukları hakkında yorum yapılması, övgü alınması durumları arasında orta düzey bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sosyal medyada paylaşılan bilgilerin güvenilir hesaplardan yapılmış olmasıyla kendisini iyi bir okuyucu olarak nitelendirme ve gerekli olduğu için okuma arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal medyada bilgileri güvenilir bir kaynaktan elde etmeyle okumanın hayatı anlamlı kılması arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bilmenin kanıtı boyutuyla benlik ile yeterlik arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişkinin olduğu; diğer alanlarda başarı için okuma arasında düşük düzeyde ve pozitif

yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tanınma ile bilmenin kanıtı boyutu arasında bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Sosyal medyadan elde edilen bilgileri başka bilgilerle eşleştirme ve kaynağını tespit etme ile okumanın hayatı anlamlı kılması ve iyi bir okuyucu olma arasında orta düzey bir ilişkinin olduğu, kendi çıkarları için okuma arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının genel olarak bilgi sahibi olmak ve merak duygusunu gidermek, keyifli zaman geçirmek, bakış açısını değiştirmek, söz varlığını zenginleştirmek için kitap okudukları görülmektedir. Barata (2015) lise ve üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmasında öğrencilerin öğrenmek, alışkanlık, serbest zamanı değerlendirmek ve kişisel gelişim için okuduklarını tespit etmiştir. Yılmaz, Köse & Korkut (2009) ders amaçlı, boş zamanları değerlendirme dinlenme ve gerçeklerden kaçış, bilgilendirme, hoşlanma, kişisel gelişim için okuduklarını belirlemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en çok basılı materyallerden kitap okudukları görülmektedir. Türkiye okuma kültürü araştırmasına (OKUYAY, 2019) göre Türkiye’de sosyal medya kullanan gençlerin okuma oranlarının arttığı, dünyada ise tam tersi bir gidişin görüldüğü tespit edilmiştir. Dağtaş’ın (2013) araştırmasında ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, genelde basılı metinlerden okumayı seçtiklerini belirtmiştir. Koçak, Yıldırım, Kurşun ve Yıldırım (2016) Açıköğretim Fakültesi öğrencileriyle yaptıkları araştırmasında öğrencilerin genellikle ders çalışırken taşınabilir ve her türlü ortamda okunabilir olması sebebiyle e-kitaptan okumayı seçtiklerini; bilgisayar ve tablet tercih ettiklerini tespit etmiştir. Baştuğ ve Keskin (2012) beşinci sınıfa devam eden öğrencilerle yaptığı araştırmasında öğrencilerin ekran okumadan ziyade kâğıttan okumada; anlama, doğruluk ve hız bakımından daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Duran & Topbaşoğlu’nun (2015) araştırmasında 4. sınıf öğrencileri tablet ve bilgisayara karşı kitaba göre daha olumlu bir tutum geliştirmişlerdir. Tüm bunlardan yola çıkarak, okuma yaşı küçüldükçe e-kitap, tablet, bilgisayar kullanımının arttığı, öğretmenlerin ve Türkçe öğretmeni adaylarının kitaptan okumayı tercih ettikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okumak için belirli bir zaman dilimiyle kendilerini sınırlandırmadıkları görülmektedir. Bunun aksine Yılmaz (2009) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının akşam ve gece yarısı yatmadan önce okumayı tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları daha çok evde, yurttan, odada okumayı tercih etmektedirler. Bayat ve Çetinkaya (2018) araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının evde yatak odalarında okumayı seçtiklerini belirlemiştir. Okul ortamında ise fazla seçenek olmadığından öğrenciler sınıf ve kütüphanede okumaktadırlar. Öğrenciler kamusal alanda ise seyahat sırasında ve şehir kütüphanelerinde okumaktadırlar. Çoban, İleri & Temir (2018) öğrencilerin yarısından fazlasının üniversite kütüphanesini hiç kullanmadıklarını veya çok nadir kullandıklarını, şehir kütüphanesini ise hiç kullanmadıklarını belirlemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları okumayı hayatlarının merkezine koymakta ve okumanın hayatlarına anlam kattığını düşünmektedirler. Öğretmen adayları okumaya diğer etkinliklere göre daha çok önem vermektedirler. Araştırmaya katılan öğretmen

adayları okuma konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. İlgi çekici bir makaleyi okumanın zor olmadığını, iyi bir okuyucu olduklarını; zor, düşündürücü kitap ve makaleleri sevdiklerini ifade etmektedirler. Öğretmen adaylarının zor kitap ve makaleleri anlayabildiklerinden emin olmadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları tanınmak için okuduklarını, bu doğrultuda okuduklarıyla ilgili soru sorulmasının hoşlarına gittiğini, okudukları hakkında övgü almaya önem verdiklerini belirtmektedirler. Öğretmen adayları, diğer insanların, okudukları hakkında yorum yapmasını önemsememektedirler. Araştırmaya katılan öğretmen adayları ihtiyaç olan bilgileri kısa sürede okuyup bitirdiklerini, performanslarını geliştirmek için okuduklarını, aldığı notların okuma etkililiğinin bir göstergesi olduğunu düşündüklerini belirtmektedirler. Ülper & Çeliktürk (2013), öğretmen adaylarının %80'inin okuma güdüsünün yüksek olduğunu ifade etmiştir. Katrancı (2015) ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Yılmaz & Çalışkan (2017) ise yatılı ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin hem içsel hem de dışsal okuma motivasyonlarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Stutz, Schaffner ve Schiefele (2016), 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada dışsal motivasyon ile okuduğunu anlama becerileri arasında doğrudan ve olumsuz yönde ilişki tespit etmişlerdir. Aynı araştırmada okumaya ayrılan süre ile okuduğunu anlama becerileri ve içsel okuma motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmaya katılan kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre okumayı hayatın anlamı olarak görmektedirler. Yine kadın öğretmen adayları hoşlarına giden makale ya da kitapları arkadaşlarıyla değiş tokuş etmekte, okumaya vakit ayırmayı önemli bulmakta, okuyarak diğer insanlara karşı örnek olmaya çalışmakta ve hızlı okuduklarını belirtmektedirler. Kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre eğer okudukları materyal ihtiyaçsa bunları zamanından önce okumakta, performanslarının ve notlarının okuma etkililiğinin bir göstergesi olarak görmek, işi ve üniversite için gerekli bütün okumaları yapmakta, performanslarını geliştirmek için okuduklarını belirtmektedirler. Bu çalışmaya benzer şekilde Batur, Gülveren ve Bek (2010) yaptığı araştırmada kadın öğrencilerin okuma alışkanlığının erkek öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir. Kuşdemir ve Bulut (2018) ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada kız öğrencilerin okuma motivasyonunun erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Araştırmalarda (Gömleksiz, 2005; Hassell & Lutz, 2006; Smaragdi & Jonsson, 2006; Korkmaz, 2007; Arslan, Çelik & Çelik, 2009; Arslan, 2013) kadınların erkeklere oranla daha fazla okuduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan ve yaşamlarının çoğunu büyükşehir, şehir ve kasabada geçiren öğretmen adayları, yaşamlarının çoğunu köyde geçiren öğretmen adaylarına göre “okuma olmasaydı hayatlarının aynı olmayacağını” düşünmektedirler. Araştırmaya katılan ve yaşamlarının çoğunu şehirde geçiren öğretmen adayları, yaşamlarının çoğunu büyükşehirde geçiren öğretmen adaylarına göre kendi yeterlik düzeylerini arttırmak için okuduklarını ifade etmektedirler. Bu sonuca benzer olarak Türkiye okuma kültürü araştırması (OKUYAY, 2019) raporunda “okuyanlar” kümesini oluşturanların ağırlıklı olarak genç, eğitilmiş ve metropolde yaşayan kişiler olduğu fakat kırdaki yaşayan, eğitimi düşük ve 49 yaş üstü bireylerin de hatırı sayılır bir oranda “okuyanlar” kümesinin içinde yer aldığı görülmektedir. Bu görüşün tersine Batur, Gülveren & Bek (2010) öğrencilerin

ilköğretimi ve ortaöğretimi köy, kasaba ya da şehirde tamamlamalarının okuma alışkanlığını doğrudan etkilemediğini söylemektedir. Çoban, İleri & Temir'in (2018) araştırmaları gibi Batur, Gülveren & Bek'in (2010) araştırmaları da kitap sayısı değişiklik gösterse de her yerleşim biriminde kütüphane bulunmasının okuma alışkanlığını geliştirmek için yeterli olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından babalarının meslekleri emekli, esnaf, işçi, serbest meslek, memur ve diğer olanlar, babalarının meslekleri çiftçi olanlara göre okumayı hayatlarının merkezlerine koymaktadırlar. Babalarının meslekleri esnaf olan öğretmen adaylarının babalarının meslekleri memur olanlara göre daha hızlı okudukları görülmektedir. Bu sonucun tersine, Yıldız & Keskin (2016) araştırmasında anne baba mesleklerinin ergenlik dönemi öğrencilerinin dijital okuma düzeyleri üzerine etkisiyle ilgili anlamlı bir farklılık bulamazken Fidancı, Tekin, Uçkan, Arslan, Fidancı, Oğulluk, Aktürk ve diğerleri (2014) ise çalışmalarında baba mesleklerinin düzenli kitap okumayla birlikte ergenin iletişim, duygusal tepki verebilme, genel işlevsel fonksiyonları üzerinde etkili olduğu yönünde bu araştırmadaki sonuca paralel görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 4 ve üzeri kardeş olan öğretmen adayları, 2 kardeş olan öğretmen adaylarına göre kendilerini iyi okuyucu olarak görmekte, zor kitap ve makaleleri hem sevmekte hem de anlayabilmekte; ilgi çekiciliğin kitap ve makale okumada etkisi olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuca paralel olarak Çoban, İleri ve Temir (2018) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada üç ve üzeri kardeşi olanların ailelerinde okumanın davranış niteliği kazanarak yaygın bir etkiye sahip olduğunu söylemektedir. Bu görüşlerin tersi doğrultusunda Batur, Gülveren ve Bek (2010) kardeş sayısı dikkate alındığında tek kardeş veya çok kardeşli olmanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarında bir farklılık oluşturmadığını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan katılımcılar, babası üniversite mezunu olan katılımcılara göre daha çok kitap okumakta ve arkadaşları bu duruma şaşırılmaktadır. Babası ortaokul mezunu olan katılımcılar, babası ilkokul ve üniversite mezunu olan katılımcılara göre daha hızlı kitap okuduklarını ifade etmektedirler. Batur vd. (2010) araştırmasında öğrencilerin okuma alışkanlıklarıyla anne-baba eğitim düzeyi arasında anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir. Sadioğlu & Bilgin (2008) ise çalışmasında çocukların eleştirel okuma düzeyleri ile anne baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından not ortalaması diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek olanlar; okumayı hayatının merkezine koymakta, arkadaşlarını şaşırtacak kadar kitap okumakta, okumaya vakit ayırmakta, okuyarak diğer insanlara örnek olmakta, okumanın hayatını daha anlamlı kıldığını belirtmekte ve hızlı okuduğunu düşünmektedirler. Not ortalaması fazla olan öğretmen adayları not ortalaması biraz daha düşük olan öğretmen adaylarına göre daha fazla okumayı bir ihtiyaç olarak görmekte, performans ve üniversitedeki aldığı notları okumaya bağlamakta, gerekli bütün okumaları yaptığını düşünmekte, performansını geliştirmek için okumanın önemli olduğuna inanmaktadır. Kurnaz ve Yıldız (2015) ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmasında öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarının okuma motivasyonunu arttırdığını ifade etmiştir. Yılmaz ve Çalışkan (2017) yatılı ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada sınıf düzeyinin okuma motivasyonunu etkilemediğini

ifade etmektedir. Bıyık Ataş, Erdoğan ve Yıldız (2017) ise ilköğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 3. sınıflar, 4. sınıflara göre okumaya vakit ayırmanın önemli olduğunu, okuyarak diğer insanlara örnek olabileceklerini, okuma olmasaydı hayatın anlamının olmayacağını, arkadaşlarını şaşırtacak kadar çok okuduklarını ve hızlı okuduklarını düşünmektedirler. Şahin (2019) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada sınıf düzeyinin okuma motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ifade etmiştir. Yıldız (2013) ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıfta okuyan öğrencilerin okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarını ölçmek için yaptığı çalışmada öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu ama sınıf düzeyi arttıkça motivasyonun düştüğünü ifade etmektedir. Kurnaz ve Yıldız (2015) ise ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, 8. sınıfı hariç tutarak sınıf düzeyi arttıkça okuma motivasyonlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Koçak, Çermik, Polat ve Şahin (2016) ise öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile okumaya olan tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığını ifade etmişler ancak sıralamaya bakıldığında 1. sınıfta olan öğretmen adaylarının kitap okumaya olan tutum puanlarının en fazla, 4. sınıf öğrencilerinin ise en düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 11-15 arası kitap okuyan öğretmen adayları, 16 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarına göre okumaya vakit ayırmanın önemli olduğunu, okuyarak diğer insanlara örnek olabileceklerini, okuma olmasaydı hayatın anlamının olmayacağını, arkadaşlarını şaşırtacak kadar çok okuduklarını ve hızlı okuduklarını düşünmektedirler. Fazla kitap okuyan öğretmen adayları kendilerinden daha az kitap okuyan öğretmen adaylarına göre bir kitap ya da makale ilgi çekiciyse zor olsa da anlayarak okuduklarını, zor düşündürücü kitap ve makaleleri sevdiklerini ve iyi bir okuyucu olduklarını ifade etmektedirler. 0-5 arası kitap okuyarlardan daha fazla kitap okuyanlar, okumanın bir ihtiyaç olacaksa bunları zamanından önce okuyup bitirdiklerini, iş hayatında ve üniversitede aldıkları notların okuma etkililiğinin bir göstergesi olduğunu, iş veya üniversitedeki dersleri için tüm okumaları tamamladıklarını, iş veya üniversite performansını geliştirmek için okuduklarını ifade etmektedirler. Kurnaz ve Yıldız (2015) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada kitap okuma sayılarının arttıkça öğrencilerin okuma motivasyonlarının da artacağını ifade etmiştir. Şahin (2019) Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarını incelemek için yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının benlik, yeterlilik, diğer boyutlarında okunan kitap sayısı arttıkça okuma motivasyonunun da artacağını; tanınma boyutunda ise okunan kitap sayısı arttıkça okuma motivasyonunun düşeceğini tespit etmiştir.

Araştırmada, 2-3 saat arası internette vakit geçiren öğretmen adayları, 4-6 saat internette vakit geçiren öğretmen adaylarına göre kendilerini iyi bir okuyucu olarak görmekte, ihtiyaçları için gerekli olan tüm okumaları tamamladıklarını belirtmektedirler. Kurnaz ve Yıldız (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, okuma motivasyonunu internet kullanım amaçlarından ödev ve bilgi için kullanan öğrencilerin; oyun-eğlence, film, sosyal medya için kullananlara göre daha yüksek olduğunu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını; bilgisayarın başında geçirilen günlük sürenin

ise okuma motivasyonunu etkilediğini, özellikle bilgisayarda geçirilen sürenin günde 2-3 saat olmasının okuma motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunun bilginin değişebileceğine inandıkları, paylaşılan bilgiye kime ait olursa olsun eleştirel yaklaştıkları, aynı zamanda sosyal medyada gördükleri bir bilginin birden çok kişi tarafından beğenilip paylaşılsa da doğruluğunu sorguladıkları söylenebilir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının sosyal medyaya özgü epistemolojik inançlarının düşük olmadığı, aksine gelişmiş olduğu söylenebilir. Kanadlı ve Akbaş (2015) fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının gelişmiş aralıkta olduğunu ifade etmişlerdir. Eroğlu ve Güven (2006) ise öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının; öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğu inanç boyutlarına kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma yapılan çalışmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Yenice vd. (2018) ise ortaöğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının genel olarak gelişmiş düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 2 kardeş olan öğretmen adayları tek çocuk olan öğretmen adaylarına göre herhangi bir uzmanın sosyal medyada paylaştığı bilgiyi, kendi hesabında paylaşmakta tereddüt etmemektedir. 4 kardeş ve üzeri olan öğretmen adayları, tek çocuk olan öğretmen adaylarına göre sosyal medyada gördükleri bilginin güvenilir olup olmadığını daha önce edindiği bilgilerle ilişkilendirip değerlendirmekte, sosyal medyada okudukları bir bilginin mantıklı olup olmadığını farklı internet sitelerinden araştırmaktadır. Özel (2018) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada az kardeşe sahip öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına olan algılarının daha fazla kardeşi olan öğretmen adaylarına göre yüksek çıktığını tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 2. sınıf öğretmen adayları, 4. sınıf öğretmen adaylarına göre sosyal medya hesabını takip ettiği uzman kişinin paylaştığı bilgileri güvenilir bulmakta, bu bilgileri paylaşmakta bir sakınca görmemekte, daha fazla takipçisi olan bir kişinin paylaşımının daha güvenilir olduğunu düşünmektedir. Kalaman, Keklik ve Özkul (2019) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyleri ile internete yönelik epistemolojik inançları arasında az bir düzeyde anlamlı farklılığın olduğunu ifade etmiştir. Başer Gülsoy, Erol ve Akbay (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları arasında 5. sınıfta okuyan öğrencilerin bilginin kesin ve doğru olduğuna ilişkin inançlarının 6. sınıfta okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Faiz & Karasu Avcı (2019) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile sosyal medyaya olan tutumları arasında bir ilişki olmadığını ifade etmiş ancak 1. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre sosyal medyaya daha düşkün olduklarını tespit etmiştir. Aypay (2011) ise sınıf düzeyi düşük olan öğrencilerin bilginin kesin ve değişmez olduğuna olan inançlarının sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin bu konudaki inançlarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından daha fazla kitap okuyanlar, sosyal medyada paylaşılan bilgilerin güvenilirliğini sorgulamakta; farklı kaynaklardan bilginin doğru olup olmadığını kontrol etmektedirler. Faiz & Karasu Avcı (2019), sosyal bilgiler

öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada aylık okunan kitap sayısı ile sosyal medyaya olan tutumla ilgili; az kitap okuyan öğrencilerin sosyal medyaya ilgi boyutunda, fazla kitap okuyan öğrencilerin ise sosyal medyaya düşkünlük boyutunda tutumlarının olduğunu tespit etmiştir.

Öneriler

Pandemi sürecinde olduğu gibi e-kitap ve kaynak ulaşımları herkesin yararlanması için ücretsiz hale getirilebilir ya da bununla ilgili bir düzenlemeye gidilebilir.

Sosyal medya kullanıcılarının bilginin doğruluğunu sorgulamaları için kamu spotları oluşturulabilir. Bu sorgulamayı nasıl yapacaklarına ilişkin bilgilendirme videoları çekilebilir, kısa yazılar yayımlanabilir.

Bütün topluma uygun, teknolojiyi dikkate alarak uygun okuma ortamları oluşturmalıdır.

Kaynakça

- Aktaş, E. & Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3). 1401-1414. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/39594/335730>. (Erişim Tarihi: 20.04.2020)
- Akyazı, E. & Ünal, A. T. (2013). İletişim fakültesi öğrencilerinin amaç, benimseme, yalnızlık düzeyi ilişkisi bağlamında sosyal ağları kullanımı. *Global Media Journal Turkish Edition*, 3(6). 1-24. <https://globalmediajournaltr.yeditepe.edu.tr/sites/default/files/Erhan%20AKYAZI%20-%20Aylin%20TUTGUN%20U%CC%88NAL.pdf> (Erişim tarihi: 15.05.2020).
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265. DOI: 10.7884/teke.153.
- Arslan, Y., Çelik, Z. & Çelik, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *PÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113–124.
- Aydın, İ. E. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları üzerine bir araştırma: Anadolu üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 373-386. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/1256> (Erişim tarihi: 15.05.2020).
- Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15. <https://pdfs.semanticscholar.org/07ac/364d1f6cf4fb5602d509db7a58385d1b2d45.pdf> (Erişim tarihi: 16.05.2020).
- Balcı, Ş. & Ayhan, B. (2007). Üniversite öğrencilerinin internet kullanım ve doyumları üzerine bir saha araştırması. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 174-197. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19015/200730> (Erişim tarihi: 16.05.2020).
- Barata, B. (2015). *Gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüklerine bağlı gençlik merkezlerinin 15-29 yaş arasındaki gençler tarafından bilinirlik düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Başbay, M. (2013). Epistemolojik inancın eleştirel düşünme ve üstbilgi ile ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2033/512>. (Erişim tarihi: 16.05.2020).

- Başer Gülsoy, V. G., Erol, O. & Akbay, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 1-28. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19408/206386> (Erişim Tarihi: 20.04.2020).
- Baştuğ, M. & Keskin, H. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2831/38447>. (Erişim Tarihi: 20.04.2020).
- Batur, Z., Gülveren, H. & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: uşak eğitim fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 32-49. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksobil/issue/21651/232769>. (Erişim Tarihi: 20.04.2020)
- Bayat, N. & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *Elementary Education Online*, 17(2), 984-1001. DOI: 10.17051/ilkonline.2018.419349. (Erişim Tarihi: 20.04.2020)
- Bıyık Ataş M., Erdoğan, T. & Yıldız, M. (2017). The examining reading motivation of primary students in the terms of some variables. *International Journal of Progressive Education*. 13(3), 31-49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159916.pdf> (Erişim tarihi: 16.05.2020).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, İ. (2019). Social media-specific epistemological beliefs: A scale development study. *Journal of Educational Computing Research*. 58(2) 1-24. DOI:10.1177/0735633119850708.
- Çoban, A., İleri, T. & Temir, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına betimsel bir bakış: Amasya Üniversitesi örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 50-69. <https://www.researchgate.net/publication/322820396> (Erişim tarihi: 16.05.2020).
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 8(3), 137-161. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4390>.
- Demir, M. K. (2012). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25(2), 343-358. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16696/173555>. (Erişim Tarihi: 20.04.2020)
- Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 55-61. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7814/102600>. (Erişim Tarihi: 20.04.2020)
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 57-70. https://www.researchgate.net/profile/Deniz_Deryakulu2/publication/285660584 (Erişim tarihi: 16.05.2020).
- Duran, E. & Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Turkish Studies*, 10(11), 519-532. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8550>.
- Eroğlu, S. E. & Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/529/509> (Erişim tarihi: 16.05.2020).
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Faiz, M. & Karasu-Avcı, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumları. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 146-166. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbyy/issue/51418/645801>. (Erişim Tarihi: 20.04.2020)
- Fidancı, A., Tekin, O., Uçkan M. Ü., Arslan, İ., Fidancı, İ., Oğulluk, M., Aktürk, Oğulluk, Z., Cirit, E., Gümüş, E. & Dilber S. (2014). Ergen gruplarında baba mesleklerine göre aile fonksiyonlarının gözlenmesi. 8. *Aile Hekimliği Güz Okulu*. (24-28 Eylül 2014). file:///C:/Users/COMU/Downloads/aslhancifidanc%20(1).pdf Erişim Tarihi: 16.05.2020.
- Govani, T. & Pashley H. (2007). Student awareness of the privacy implications when using facebook. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.95.6108&rep=rep1&type=pdf>. (Erişim tarihi:02.05.2020).
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1), 1-21.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011). *Anlama Teknikleri-1 Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hassell, S. H. & Lutz, C. (2006). A survey of the habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading. *Young Adult Library Services*, 39-45.
- Kalamın, S., Keklik, C. & Özkul, R. (2019). Türkiye'nin Akdeniz Bölgesi'ndeki ortaokul öğrencilerinin internete yönelik epistemolojik inançları. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, (12), 33-43. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/euifdyhd/issue/51506/636883>. (Erişim Tarihi: 20.04.2020).
- Kanadlı, S. & Akbaş A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve LYS puanları arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 116-131. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17396/181893>. (Erişim Tarihi: 20.04.2020).
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Katranacı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62. DOI: 10.16916/aded.41165.
- Kılıç Çakmak, E., Karaoğlan Yılmaz, F. G. & Yılmaz, R. (2015). İnternete yönelik epistemolojik inanç ölçeğinin uyarlama çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*. 5(1), 53-71. DOI: 10.17943/etku.47870.
- Koç, S. & Memduhoğlu, H. B. (2017). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları: Bir karma yöntem çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 16(60),119-134. DOI: 10.17755/esosder.289655.
- Koçak, B., Çermik, F., Polat, S. & Şahin, N. (2016). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 395-411. DOI: 10.7884/teke.588.
- Koçak, Ö., Yıldırım, Ö., Kurşun, E. & Yıldırım, G. (2016). Investigating the status of tablet computers and e-books use of open education faculty students: A Case Study. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 14(2), 49-63. DOI: 10.4018 / IJDET.2016040104.
- Kolaç, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının okuyucu profilleri. *Anadolu Üniversitesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 27-29 Nisan 2007, 209-214.

- Korkmaz, İ. (2007). Üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin lise döneminde kitap okuma durumlarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 127-138.
- Kurnaz, H. & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70. <https://www.researchgate.net/publication/341251130> (Erişim tarihi: 16.05.2020).
- Kuşdemir, Y. & Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 97-110. DOI:10.11114/jets.v6i12.3595.
- Mazman, S. G. & Usluel, Y. K. (2009). *The usage of social networks in educational context. International Journal of Behavioral, Cognitive, Educational and Psychological Sciences*, 1(4), 224-228. <https://www.researchgate.net/publication/282701525> (Erişim tarihi:16.05.2020).
- Oksal, A., Şenşekerci, E. & Bilgin A. (2006). Merkezi epistemolojik inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(2), 371-381. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16684/173375>.
- OKUYAY (2019). Türkiye okuma kültürü araştırması. Erişim adresi file:///C:/Users/COMU/Downloads/okuma-kulturu-arastirmasi%20(1).pdf Erişim Tarihi: 16.05.2020.
- Otrar, M. & Argın, F. S. (2014). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının kullanım alışkanlıkları bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3). <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/01.otrar.pdf> (Erişim tarihi:16.05.2020).
- Özel, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi.). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Sadioğlu, Ö. & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 7(3), 814-822. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1782/1618> (Erişim adresi:17.05.2020).
- Sezgin, M., Bakır Ayğar, B. & Gündoğdu, M. (2019). Üniversite öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık ve epistemolojik inancın incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 276-289. DOI: 10.17860/mersinefd.331325.
- Stutz, F., Schaffner, E. & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022>.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 393-423. DOI: 10.26466 /opus.588759.
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Smaragdi, U. J. & Jonsson, A. (2006). Book reading in leisure time: Longterm changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519-540.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite Öğrencilerinin sosyal ağları kullanımlarına yönelik bir araştırma. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(XVII), 851-870. DOI:<http://dx.doi.org/10.14225/Joh474>.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 298-311. <https://sbd.aku.edu.tr/VII2/Terzi.pdf> (Erişim tarihi:15.05.2020).

- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. (11. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ülper, H. & Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı)*, 6(11), 1033-1057. DOI: 10.14520/adyusbd.451.
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Vural, Z. B. A. & Bat M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 20(5), 3348-3382. <https://www.researchgate.net/publication/338331180>. (Erişim tarihi:15.05.2020).
- Yenice, N., Alpak Tunç, G. & Yavaşoğlu N. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 132-152. DOI: 10.21764/maeuefd.334536.
- Yıldız, N. & Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 344-361. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.82485>.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1574> (Erişim tarihi:15.05.2020).
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.
- Yılmaz, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme (Cumhuriyet üniversitesi eğitim fakültesi Türkçe eğitimi bölümü örneği). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 144-167. <https://arastirmax.com/en/publication/cukurova-universitesi-egitim-fakultesi-dergisi/3/37/universite-ogrencilerinin-okuma-aliskanligi-uzerine-bir-inceleme-cumhuriyet-universitesi-egitim-fakultesi-turkce> (Erişim tarihi: 16.05.2020).
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Ö. Külcü, T. Çakmak, N. Özel, (Editörler), *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan* kitabı içinde (210-218). Ankara: Özyurt Matbaacılık. <http://bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/Y%C4%B1lmaz.pdf> (Erişim tarihi:16.05.2020).
- Yılmaz, B., Köse, E. & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe üniversitesi ve Bilkent üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48930/624184>. (Erişim Tarihi: 20.04.2020).
- Yılmaz, C. & Çalışkan, M. (2017). Yatılı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 573-588. DOI: 10.7827/TurkishStudies.12541.



Araştırma Makalesi / Research Article

Morphological Valency Errors of Arab Students Learning Turkish: A Frequency Study on the Verbs

Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Biçimbilgisel İstem Yanlışları: Fiiller Üzerine Bir Sıklık Çalışması*

Salih Kürşad Dolunay**

Hüseyin Karabuğa***

Ozan İpek****

Geliş / Received: 04.06.2020

Kabul / Accepted: 22.09.2020

ABSTRACT: The aim of the study is to determine the frequency of verb valency driven errors in the writings of Arab students who learn Turkish as a foreign language. The study is designed to be a case study, which employs a qualitative research approach. The sample of the study consists of 750 Arab students at the level of A1-C1 studying at the Turkish Education Application and Research Center in two universities in the Black Sea Region and the Marmara Region in 2019-2020 academic year. The written final exams were screened and compiled as the data of the study. In the study, revealed 2408 verb valency driven errors regarding 358 different verbs across the exam papers of 750 students. The verbs with the most common verb valency driven errors were as follows; git- (f = 296; to go), sev- (f = 158; to love), gel- (f = 78; to come), başla- (f = 56; to start) and oku- (f = 47; to read). The research findings revealed that Arab students were not able to use the formal forms of Turkish verbs valency correctly and effectively in their written products and that they made various mistakes even in the basic verbal verbs valency. It is estimated that research findings will contribute to curriculum designers, course material developers, educators and researchers.

Keywords: valency, morphological valency, grammar teaching, teaching Turkish as a foreign language

ÖZ: Araştırmanın amacı, Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığını tespit etmektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Karadeniz ile Marmara Bölgesi'ndeki iki TÖMER'de, 2019-2020 akademik yılında öğrenim gören A1-C1 düzeyindeki 750 Arap öğrencidir. Öğrencilerin biçimbilgisel istem yanlışları yaptıkları fiiller, yazılı ürünlerden tespit edilerek listelenmiştir. Araştırmada, veri toplanan 750 öğrencinin 358 farklı eyleme bağlı olarak toplam 2408 biçimbilgisel istem yanlışı yaptığı tespit edilmiştir. En sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiiller sırasıyla "git- (f=296), sev- (f=158), gel- (f=78), başla- (f=56), oku- (f=47)" olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları, Arap öğrencilerin Türkçe fiillerin biçimbilgisel istemlerini yazılı ürünlerinde doğru ve etkili kullanamadıklarını ve temel söz varlığına ait fiillerde bile çeşitli yanlışlar yaptıklarını ortaya koymuştur. Araştırma bulgularının öğretim programı tasarımcılarına, ders materyali geliştiricilerine, eğitimcilere ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: istem, biçimbilgisel istem, dil bilgisi öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

* Etik kurul izni: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, 15.04.2020 tarihli 2020/69 protokol numaralı izin

** Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2931-405X>, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, dolunay_k@ibu.edu.tr

*** Öğr. Gör., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9284-0204>, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, hsynkarabuğa@gmail.com

**** Arş. Gör., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2035-1049>, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ozan-ipek@hotmail.com

Giriş

L. Tesniere tarafından dilbilime kazandırılan istem terimi, dil birimlerinin kendi etraflarında anlamsal, mantıksal ve söz dizimsel boşluklar oluşturmasını ve bu boşlukların çeşitli dilsel yapılarla tamamlanmasını ifade etmektedir (Aydın Özkan, 2017a; Doğan, 2016b; Vardar, 2002). Başka bir deyişle istem, “dil kendi içinde sistemini sürdürebilmesi için kelime kategorilerinin başka biçimbirimlere ihtiyaç duymasındır” (Hirik, 2018: 125). “Sözlüksel bir unsurun doğal kapasitesi” (Doğan, 2011: 1) olarak da tanımlanan istem, aynı zamanda “bir tümcede bulunan adların, tümcede yönetici konumunda olan eylem, ad, önad ya da ilgece bağlanırken hangi durum işaretleyicisiyle işaretlendiğini, sözdizimsel açıdan hangi pozisyonda bulunduğunu ve anlamsal olarak hangi “rol”ü yüklendiğini anlatan çok yönlü bir kavramdır” (Aydın Özkan, 2017a: 184).

İstem, Türkoloji ve dilbilim çalışmalarında son yıllarda ilgi duyulan bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın Özkan, 2017b; Hirik, 2018). Bu terim, İngilizcede “valency, valence”, Almancada “valenz, wertigkeit”, Fransızcada “valence” kavramlarıyla karşılanırken Türkçede çok farklı adlandırmalarla karşılanmaktadır (Aydın Özkan, 2017b). Fiil rejimi (Korkmaz, 1995), durum ekli tamlayıcı (Kahraman, 1996), durum belirleyici (Uzun, 2004), valenz (Uğurlu, 2001), birleşim değeri (Vardar, 2002; Darancık, 2017), hâl eki nöbetleşmesi (Demirci, 2007), fiil-tamlayıcı ilişkisi (Özkan, 1991; Karahan, 1997; Ersoy, 2006; Yalkın, 2016) terimleri bunlardan sadece birkaçıdır (Dolunay, İpek & Karabuğa, 2018). Alanyazın incelendiğinde bu terimlerden en çok “fiil-tamlayıcı ilişkisi” teriminin tercih edildiği görülmektedir. Bunun nedeni istem teriminin genellikle fiillerle ilişkili olarak ele alınması ve yapılan çalışmalarda fiil istemlerinin ön plana çıkarılmasıdır (Doğan, 2011; Dolunay ve diğerleri, 2018). Buna karşın istem terimi, sadece fiillerle ilişkili bir terim değildir. İstem terimi; ad, önad, ilgeç vb. sözcük ulamları ile de ilişkili olduğu için istemle ilgili bir tanımlamada bu tür sözcük ulamlarına da yer verilmesi gerekmektedir (Karaca, 2011; Doğan, 2014; Doğan, 2015; Aydın Özkan, 2017c).

İstem; mantıksal, anlambilimsel ve sözdizimsel istem olmak üzere üç temel başlık altında ele alınmaktadır (Götz-Votteler, 2007; Doğan, 2011; Aydın Özkan, 2017b). Mantıksal istem, sözcük ulamlarının alabileceği istem sayısını işaret eden ve tümcenin merkezi konumundaki sözcük ulamlarının hangi boşluklara sahip olduğunu, bu boşlukların hangi unsurlarla doldurulması gerektiğini ifade eden bir terimdir (Doğan, 2011; Aydın Özkan, 2017b). Anlambilimsel ya da diğer adıyla anlamsal istem, tümcenin merkezi konumundaki sözcük ulamının anlamsal özelliğini inceleyerek bu sözcük ulamının alabileceği anlamsal bileşenleri izah eder ve sözcük ulamlarının tümcede üstlendikleri “eden, etkilenen, hedef” gibi rolleri de inceleyip bu rollerin tümce anlamına etkilerini dile getirir (Hirik, 2018). Sözdizimsel istem ise mantıksal ve anlamsal istemlerin yüzey yapıdaki görünümüdür (Doğan, 2011; Aydın Özkan, 2017a; Doğan, 2018). Helbig, sözdizimsel istemi katılanların seçimlik ve zorunluluklarına bağlı olarak sözdizimsel gerçekleştirmeleri ya da sözdizimsel konumlarıyla ilgili bir durum olarak kabul eder (Götz-Votteler, 2007: 38). Çünkü sözdizimsel istem, isteme ya da istemlere bağlı olarak tümcenin somutlaştırılmış, sınırlandırılmış ve mantıksal-anlambilimsel istem açılarından ele alınarak son şeklinin verilmiş olduğu; istemlerin tam anlamıyla görünür hâle geldiği bir yapıdır.

Biçimbilgisel İstem

Bu çalışmada konu edilen biçimbilgisel istem, sözdizimsel istem düzeyinin bir alt kategorisi olarak ele alınmaktadır. Biçimbilgisel istem, fiillerin kendi anlam özelliklerine göre açtıkları istem boşluklarını tamlayıcılara ulanan belirli durum ekli biçimbirimlerle işaretleme gücüdür (Dolunay ve diğerleri, 2018: 401). Öte yandan, daha önce açıklandığı gibi istem terimi Türkoloji alanında daha çok “fiil-tamlayıcı ilişkisi” terimi ile karşılanmaktadır. Ancak bu terim, aslında modern istem çalışmalarında “biçimbilgisel istem (morphological valency)” terimiyle ifade edilmektedir.

Fiillerin biçimbilgisel istemlerine ilişkin dikkat edilmesi gereken husus, aldıkları durum ekli tamlayıcılar ile biçimbilgisel istem özelliklerine sahip olmalarıdır. Her fiil, her durum ekli tamlayıcıyı alamaz ve yönetemez. Fiil, sözdizimsel düzeyde belli sayıda tamlayıcıyı belli durum biçimbirimleriyle yönetebilir (Doğan, 2011: 59; Doğan, 2018).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenmekte ve öğretmenlerin de öğretmekte en çok zorlandıkları konuların başında istem, biçimbilgisel istem konusu gelmektedir (İslioğlu, 2014). Ana dili Türkçe olan bireyler istem edincine sahiptir. Oysa Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler istem konusunda ayrıntılı bir öğrenme sürecinden geçerler (Solak, 2004; İslioğlu, 2014; Güler & Eyüp, 2016). Genel anlamda istem, özel anlamda biçimbilgisel istem, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde anlamlı, kurallı tümce yapıları oluşturabilmeleri için gereklidir. Biçimbilgisel istem yanlışları, çeşitli sözcük öbekleri ile fiiller arasındaki anlam bağının kopmasına; bunun sonucunda anlam ve yapı bakımından yanlış tümcelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Yılmaz & Temiz, 2015). Bu yüzden Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin biçimbilgisel istem yanlışlarının saptanması da ayrıca önem kazanmaktadır.

Diğer yandan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde istem ve biçimbilgisel istem konusunu ele alan çalışmalar da oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte, var olan yüksek lisans tezlerinde de (Özkan, 1992; Akdoğan, 1993; Güven, 2007; Yıldırım, 2011) istem konusu, daha çok durum ekleri boyutuyla ele alınmıştır. Öte yandan, yazılan makalelerde de istem konusunun fiil-tamlayıcı ilişkisi (Solak, 2004; Demirci & Dinçaslan, 2016) ve durum eklerinin kullanımı (İslioğlu, 2014; Yılmaz, 2015; Güler & Eyüp, 2016; Kan & Utlu, 2017) boyutlarıyla incelendiği görülmektedir. Alanyazında durum eklerinin öğretimi hususunda eğitimci (Melanlıoğlu, 2012) ve öğrenci (Yıldırım, 2011) görüşlerini inceleyen; durum eklerinin öğretimine dönük etkinliklere, izlenice tasarısına (Öz, 2002; Yılmaz & Temiz, 2015) yer veren çalışmalara da rastlanmaktadır. Yapılan çalışmalar bütünüyle gözden geçirildiğinde genel anlamda çalışmaların Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaptıkları durum eki yanlışlarının çözümlenmesi konusuna (Özkan, 1992; Akdoğan, 1993; Güven, 2007; Güler & Eyüp, 2016; Kan & Utlu, 2017; Yağmur Şahin, 2013) odaklandığı söylenebilir. Bu çalışmalarda biçimbilgisel istem konusuna, yani fiillerin durum ekli tamlayıcılarla olan ilişkisine ya kısmen değinilmiştir ya da hiç değinilmemiştir.

Yukarıda değinilen çalışmaların dışında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında Dolunay ve diğerleri (2018) tarafından biçimbilgisel istem konusuna yönelik ayrıntılı bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada 200 Arap öğrencinin yazılı ürünlerinden elde edilen verilerle öğrencilerin yaptıkları istem yanlışları belirlenmiş, Arap öğrencilerin

yaptıkları istem yanlışları; fiillere, durum eklerine ve yanlış türlerine göre ortaya konulmuştur. Araştırma kapsamında Arap öğrencilerin istem yanlışları yaptıkları fiiller ve bunların görülme sıklıkları tespit edilse de bunlar her kur düzeyi için 40 öğrenciyle sınırlı kalmıştır. Bu yüzden araştırma sonuçlarının genellenebilirlik açısından yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde çeşitli dil birimlerine ilişkin sıklık araştırmaları yapmak ders aracı hazırlamada, içerik ve materyal geliştirmede oldukça önemlidir. Sıklık çalışmaları, öğretimi yapılacak unsurların tespit edilmesi ve bu unsurların aşamalandırılmasına (Vardar, 2002) ve ders araçları için seçilecek sözcüklerin belirlenmesine (Aksan, 2004) katkı sağlar. Bu bilgiler göz önüne alınırsa yabancı öğrencilerin istem kullanımları ile ilgili bir sıklık çalışmasının da alana önemli katkılar sağlayacağı açıktır. Nitekim Doğan (2011) ve Panerova (2014) da istemin dil öğretimindeki önemini vurgulamışlardır. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin istem kullanımlarında en çok sorun yaşadıkları sözcükler saptanarak sıklık değerleri ortaya konulmalı, elde edilen veriler; oluşturulan ders araçlarına, öğretim programlarına, ders içeriklerine ve etkinliklere yansıtılmalıdır (Dolunay ve diğerleri, 2018). Görüldüğü üzere, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin istem bilgisinde en çok zorluk yaşadıkları fiillerin ve bunların sıklık değerlerinin tespit edilmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yukarıda anlatılanlardan hareketle bu araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada aşağıdaki probleme ve alt problemlere yanıt aranmıştır:

Problem

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığı nedir?

Alt Problemler:

1. A1 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığı nedir?
2. A2 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığı nedir?
3. B1 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığı nedir?
4. B2 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığı nedir?
5. C1 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığı nedir?

Yöntem

Araştırmanın Yaklaşımı ve Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Durum çalışması, araştırmacıların gerçek yaşamı, güncel bir ortam içerisindeki bir veya birkaç durumu, zaman sınırlandırmasına giderek farklı veri toplama araçları vasıtasıyla derinlemesine incelediği, durum veya durumları ortaya çıkan temalarla tanımladığı nitel araştırma yaklaşımıdır (Gliner, Morgan & Leech, 2015; Creswell, 2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığını belirlemek ve konuyu derinlemesine inceleyerek konunun önemini açıklamak amacıyla yapılan bu nitel araştırma, durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Araştırmada, araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuş olup araştırma öncesinde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılanlara gereken her türlü bilgi önceden verilmiş olup bu kişilere gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Karadeniz Bölgesi ile Marmara Bölgesi'ndeki iki TÖMER'de 2019-2020 akademik yılında öğrenim gören A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki 750 Arap öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kur düzeylerine göre dağılımları eşittir. Her kur düzeyinden yüz elliser öğrenci araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Veri Toplama

Araştırmanın verileri öğrencilerin kur sonu sınavlarında yazdıkları metinlerden belgesel tarama yoluyla elde edilmiştir. Belgesel tarama, belge ve kayıtlar incelenerek yapılan veri toplama tekniğidir (Karasar, 2014). Araştırmadan toplanan veriler yalnızca fiillerin istemiyle sınırlı tutulmuş; ad, önad, fiilimsi ve ilgeçlerin biçimbilgisel istemleri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmada önce, öğrencilerden alınan yazılı ürün örnekleri incelenmiş ve fiillerin biçimbilgisel istemleri ile ilgili yanlışların yer aldığı tümceler saptanmıştır. Bu aşamadan sonra ise veri çözümlemeye geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizinin alt tekniklerinden olan frekans analizi kullanılmıştır. Frekans analizi, en basit şekli ile birim veya öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal bir tarzda görünme sıklığını ortaya koymaktır (Bilgin, 2014: 18). Görünme sıklığını sayısal bir tarzda ortaya koymaya çalışan frekans analizlerinde, sayılabilecek nitelikteki birimler, örneğin sözcükler saptanır ve elde edilen veriler frekans türünde ifade edilir. Bu şekilde, belirli birimlerin yoğunluğu saptanarak bunların önemi ve etkileri açıklanabilmektedir (Bilgin, 2014). Bu tanıma uygun olarak araştırma sürecinde toplanan veriler, araştırma sorularının da temelini oluşturan fiillere göre sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin biçimbilgisel istem yanlışları yaptıkları fiiller, yazılı ürünlerden tespit edilerek listelenmiştir. Eylemlerin istemi; yalın durum, belirtme durumu, yönelme durumu, bulunma durumu, ayrılma durumu ve araç/birliktelik durumu olarak belirlenmiştir. Eşitlik

durumu, alanyazında tartışılan bir konudur. Nitekim Gencan (1979), Ediskun (1999), Demir (2004?), Göksel & Kerslake (2005), Bilgin (2006), Bilgegil (2009), Erguvanlı Taylan (2015) ve Demir (2017), çalışmalarında eşitlik durumu ve ekine yer vermemişlerdir. Boz (2015: 20), eylemin tümcede görev yüklediği zorunlu ögeler arasında eşitlik durumu eki taşıyan ögeler yer almadığından ekin durum ekleri içinde değerlendirilmemesi gerektiğini; Delice (2019: 58), -CA ekinin bir durum eki değil dönüştürme eki olduğunu belirtmiştir. Erdem (2011: 83)'e göre de eşitlik durumu eki -CA, zorunluluk ilkesi bakımından eksi değere sahiptir. Yine bu çalışmada yer verilmeyen ilgi durumu eki ise adların adlarla ilgisini kurmaktadır. Belirtilen nedenlerle eşitlik durumu ve ilgi durumu ekleri çalışma kapsamına alınmamıştır. Çalışmada, birleşik fiillerin tespitinde Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Türkçe Sözlük'ten (2005), Ayverdi'nin (2016) hazırladığı Misalli Büyük Türkçe Sözlük'ten (Kubbealtı Lugatı) ve Topaloğlu'nun (2014) hazırladığı Türkçe Sözlük: Güzel Türkçenin Sözlüğü'nden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında araştırmacılar, iki alan uzmanının görüşlerine başvurmuştur. Ayrıca verilerin çözümlenmesi sürecinde, araştırmacılar tarafından daha önce geliştirilmiş olan bir veri çözümlenme formu (Dolunay ve diğerleri, 2018) gözden geçirilip araştırma sorularına uygun şekilde düzenlenmiş ve bu formdan yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırma problemine ve alt problemlere yönelik olarak elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Aşağıda “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığı nedir?” sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Tüm Kur Düzeylerinde Arap Öğrencilerin Biçimbilgisel İstem Yanlışlarının Fiillere Göre Sıklığı

Sıra	Fiil	f	Sıra	Fiil	f	Sıra	Fiil	f
1	git-	296	121	den-	3	241*	eksik etme-	1
2	sev-	158	122*	elinden geleni yap-	3	242*	emin ol-	1
3	gel-	78	123	görüş-	3	243*	etki et-	1
4	başla-	56	124	götür-	3	244	faydalan-	1
5	oku-	47	125*	haber ver-	3	245*	faydalı ol-	1
6	çık-	46	126	iç-	3	246*	geç kal-	1
7	gör-	46	127*	ihtiyaç duy-	3	247	geliş-	1
8	özle-	44	128	kapat-	3	248	gerçekleştir-	1
9	yaşa-	41	129*	kontrol et-	3	249*	geri çevir-	1
10	bekle-	39	130	kork-	3	250	gezdir-	1
11	yap-	33	131*	mutlu et-	3	251*	gösteri yap-	1
12	kullan-	30	132	öde-	3	252	gül-	1
13	yaz-	30	133	öldür-	3	253*	gürültü yap-	1
14	anlat-	27	134	rahatlat-	3	254*	harap ol-	1
15	bin-	27	135*	resim yap-	3	255*	hasta ol-	1
16	ye-	26	136*	rica et-	3	256	hatırlat-	1
17	dön-	25	137*	seyret-	3	257	heyecanlan-	1
18	bak-	24	138	söndür-	3	258*	hizmet ver-	1

19	bil-	24	139*	teslim et-	3	259*	hoşuna git-	1
20*	yardım et-	24	140*	teşekkür et-	3	260*	ışık tut-	1
21	al-	23	141*	üye ol-	3	261*	iade et-	1
22	bit-	23	142	yıka-	3	262*	ihtiyacı ol-	1
23	izle-	23	143*	yürüyüş yap-	3	263	ilerle-	1
24	öğren-	23	144	açıkla-	2	264	in-	1
25*	davet et-	22	145*	arkasında bırak-	2	265*	israf et-	1
26	söyle-	20	146	ayır-	2	266	kaçır-	1
27	dinle-	19	147*	bahset-	2	267	kaldır-	1
28	kal-	19	148*	başarılı ol-	2	268*	karar al-	1
29	gez-	18	149	başvur-	2	269	karşılaş-	1
30	ol-	18	150	benze-	2	270	kavuş-	1
31	tanış-	18	151	boz-	2	271*	kayıt yaptır-	1
32	uyu-	18	152	cezalandır-	2	272*	kaynak oluştur-	1
33	iste-	17	153	çek-	2	273*	kendine gel-	1
34	bul-	16	154	dayan-	2	274*	kendini düşün-	1
35	ara-	15	155	değiş-	2	275	kes-	1
36	buluş-	15	156	dene-	2	276	kesil-	1
37*	ders çalış-	15	157	dolaş-	2	277	kestir-	1
38	etkile-	15	158*	dört gözle bekle-	2	278*	kiymetini bil-	1
39	geliştir-	15	159	dur-	2	279	kitle-	1
40	alış-	14	160	düzeltil-	2	280	konakla-	1
41	çalış-	14	161	düzenle-	2	281*	konser ver-	1
42	kalk-	14	162	eğlen-	2	282*	kul ol-	1
43	konuş-	14	163*	eşlik et-	2	283	kur-	1
44	anla-	13	164	evlen-	2	284	kurtul-	1
45	güven-	13	165*	fotoğraf çek-	2	285*	kuvvet ver-	1
46	hoşlan-	13	166	geçir-	2	286	küs-	1
47	otur-	13	167	genişlet-	2	287*	maç yap-	1
48	değiştir-	12	168	harca-	2	288*	meşhur ol-	1
49*	devam et-	12	169*	hayal et-	2	289*	misafir ol-	1
50	inan-	12	170*	hayatına gir-	2	290*	motive et-	1
51	gir-	11	171	hazırla-	2	291*	muamele et-	1
52*	arz et-	10	172*	hoş gel-	2	292*	mutlu ol-	1
53	bitir-	10	173	ilerlet-	2	293*	müdahale et-	1
54*	sohbet et-	10	174	indir-	2	294*	namaz kıl-	1
55*	ziyaret et-	10	175	kaç-	2	295*	nefes al-	1
56	at-	9	176*	kaybol-	2	296	odaklan-	1
57	giy-	9	177*	kaydet-	2	297*	önem ver-	1
58	katıl-	9	178*	kaydol-	2	298*	öz çekim yap-	1
59	oyna-	9	179	kız-	2	299*	plan kur-	1
60*	selam söyle-	9	180	kirlet-	2	300*	plan yap-	1
61*	alışveriş yap-	8	181	koy-	2	301*	puan al-	1
62	geç-	8	182*	kulak ardı et-	2	302*	riski azalt-	1
63	göster-	8	183	kullanıl-	2	303*	sahip çık-	1
64	koru-	8	184*	mağlup et-	2	304	sakla-	1
65*	merak et-	8	185*	memnun ol-	2	305	san-	1
66*	piknik yap-	8	186*	mezun ol-	2	306	sat-	1
67	tanı-	8	187*	ortaya çık-	2	307	satıl-	1
68	ulaş-	8	188	öl-	2	308*	sebebiyet ver-	1
69	ver-	8	189	öp-	2	309	sırala-	1
70	yürü-	8	190	planla-	2	310	sok-	1
71*	zarar ver-	8	191*	seyahat et-	2	311*	soru sor-	1
72	bulun-	7	192	sıkıl-	2	312*	sorun yaşa-	1
73*	dikkat et-	7	193*	sıkıntı yaşa-	2	313*	söz ver-	1
74*	hisset-	7	194*	sınav yap-	2	314	sür-	1
75*	iletişim kur-	7	195*	sınava gir-	2	315	şaşıır-	1
76*	keşfet-	7	196*	simgele-	2	316	şekillendir-	1

77	kolaylaştır-	7	197*	spor yap-	2	317*	tahammül et-	1
78	öğret-	7	198*	takdir et-	2	318	tanın-	1
79*	sebepl ol-	7	199	taşın-	2	319	tanıt-	1
80	sor-	7	200*	tehdit et-	2	320*	tarif et-	1
81*	yardımcı ol-	7	201*	telefon et-	2	321*	tatıl yap-	1
82	aç-	6	202*	terk et-	2	322*	tedavi gör-	1
83	bayıl-	6	203	ütüle-	2	323	tekmele-	1
84	beğen-	6	204*	vazgeç-	2	324*	tekrar et-	1
85	de-	6	205	yağ-	2	325	tembelleş-	1
86	ilgilen-	6	206*	yer ver-	2	326*	temenni et-	1
87*	kabul et-	6	207*	yol aç-	2	327	temizle-	1
88*	kaybet-	6	208*	zaman geçir-	2	328*	temsil et-	1
89	kurtar-	6	209*	aile kur-	1	329*	tercüme yap-	1
90	seç-	6	210	aktar-	1	330*	tesir et-	1
91*	takip et-	6	211	alkışla-	1	331*	teşvik et-	1
92*	tercih et-	6	212	anlaş-	1	332	tıklad-	1
93	çöz-	5	213*	ara ver-	1	333	tırman-	1
94	davran-	5	214*	araştırma yap-	1	334	tut-	1
95	düşün-	5	215*	arkadaş ol-	1	335	tüken-	1
96*	ifade et-	5	216	art-	1	336*	umudu kes-	1
97*	kahvaltı yap-	5	217*	arzu et-	1	337	uygula-	1
98	kazan-	5	218*	âşık ol-	1	338	uzaklaş-	1
99*	nefret et-	5	219	atıl-	1	339	uzat-	1
100*	sahipl ol-	5	220	aydınlata-	1	340	üret-	1
101*	tavsiye et-	5	221	azalt-	1	341	üşü-	1
102*	temizlik yap-	5	222	bağlan-	1	342*	vakit geçir-	1
103	unut-	5	223*	balık tut-	1	343*	vakti dol-	1
104	uyan-	5	224*	banyo yap-	1	344	vur-	1
105	bas-	4	225	becer-	1	345	yakala-	1
106	bırak-	4	226*	belli ol-	1	346	yaralan-	1
107	fırçala-	4	227*	birinci ol-	1	347	yararlan-	1
108	gönder-	4	228*	burs ver-	1	348*	yaşanmaz ol-	1
109*	hallet-	4	229	çal-	1	349	yayıl-	1
110	hatırla-	4	230	çal- (hırsızlık)	1	350*	yemek yap-	1
111*	karar ver-	4	231	çalın-	1	351*	yerini al-	1
112*	neden ol-	4	232	çıkara-	1	352	yut-	1
113	paylaş-	4	233*	çözüm bul-	1	353	yüz-	1
114	pişir-	4	234*	destek ver-	1	354*	zannet-	1
115	sağla-	4	235	dile-	1	355	zayıflat-	1
116*	uzak dur-	4	236	dinlen-	1	356*	zevk al-	1
117	yat-	4	237	doğ-	1	357*	zihin aç-	1
118	zehirle-	4	238*	duş al-	1	358	zorlan-	1
119*	cevap ver-	3	239	duy-	1			
120	(müzik) çal-	3	240	düşür-	1			

Toplam Fiil Sayısı: 358

Birleşik Fiil Sayısı: 154

Toplam Yanlış Sayısı: 2408

Birleşik Fiillere Dayalı Toplam Yanlış Sayısı: 431

Tablo 1’de tüm kur düzeylerindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığına yer verilmiştir. Buna göre Arap öğrenciler, yazılı ürünlerinde 358 fiilin kullanımında biçimbilgisel istem yanlışları yapmışlardır. Bu 358 fiile bağlı olarak yapılan toplam yanlış sayısı 2408’dir. En sık biçimbilgisel istem yanlışları yapılan fiiller sırasıyla “git- (f=296), sev- (f=158), gel- (f=78), başla- (f=56), oku- (f=47), çık- (f=46), gör- (f=46), özl- (f=44), yaşa- (f=41), bekle- (f=39)” fiilleridir.

Tablo 1’de tüm kur düzeylerindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanırlarının birleşik fiillere göre sıklığına da yer verilmiştir. Tablo 1’de birleşik fiiller “*” işareti ile gösterilmiştir. Buna göre Arap öğrenciler, yazılı ürünlerinde 154 birleşik fiilin kullanımında biçimbilgisel istem yanırlı yapmışlardır. Bu 154 fiile bağılı olarak yapılan toplam yanırlı sayısı 431’dir. En sık biçimbilgisel istem yanırlı yapılan birleşik fiiller sırasıyla “yardım et- (f=24), davet et- (f=22), ders çalış- (f=15), devam et- (f=12), arz et- (f=10), sohbet et- (f=10), ziyaret et- (f=10), selam söyle- (f=9), merak et- (f=8), piknik yap- (f=8), zarar ver- (f=8), alışveriş yap- (f=7), dikkat et- (f=7), iletişim kur- (f=7), keşfet- (f=7), sebep ol- (f=7), yardımcı ol-(f=7), kabul et- (f=6), kaybet- (f=6), takip et- (f=6), tercih et- (f=6), hisset-(f=5), ifade et- (f=5), kahvaltı yap- (f=5), nefret et- (f=5), sahip ol- (f=5), tavsiye et- (f=5)” fiilleridir.

Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Bulgular

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Aşağıda “A1 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanırlarının fiillere göre sıklığı nedir?” sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. A1 Düzeyindeki Arap Öğrencilerin Biçimbilgisel İstem Yanırlarının Fiillere Göre Sıklığı

Sıra	Fiil	f	Sıra	Fiil	f	Sıra	Fiil	f
1	git-	109	26	bekle-	3	51	gez-	1
2	sev-	31	27	buluş-	3	52	hazırla-	1
3	çık-	25	28	bitir-	2	53	iç-	1
4	bit-	21	29*	devam et-	2	54	in-	1
5	gel-	20	30	dolaş-	2	55	iste-	1
6	başla-	18	31	gör-	2	56	kal-	1
7	bin-	17	32	konuş-	2	57	kapat-	1
8	uyu-	16	33	oyna-	2	58*	kaybet-	1
9	dön-	13	34*	piknik yap-	2	59	kazan-	1
10	ye-	13	35*	sohbet et-	2	60	kes-	1
11	kalk-	10	36*	telefon et-	2	61	kullan-	1
12	oku-	9	37	yap-	2	62*	namaz kıl-	1
13*	ders çalış-	8	38*	yardım et-	2	63	otur-	1
14	izle-	8	39	yat-	2	64	öğren-	1
15	yaşa-	7	40	yıka-	2	65	sor-	1
16	dinle-	5	41*	alışveriş yap-	1	66*	spor yap-	1
17*	kahvaltı yap-	5	42	ara-	1	67	tanış-	1
18	uyan-	5	43	bak-	1	68	taşın-	1
19	yürü-	5	44*	banyo yap-	1	69*	temizlik yap-	1
20	al-	4	45	de-	1	70	unut-	1
21	bas-	4	46	değiştir-	1	71	ütüle-	1
22	çalış-	4	47	dinlen-	1	72	ver-	1
23	fırçala-	4	48	doğ-	1	73	yaz-	1
24	gir-	4	49*	duş al-	1			
25	giy-	4	50	geç-	1			
Toplam Fiil Sayısı: 73			Toplam Yanırlı Sayısı: 434					

Birleşik Fiil Sayısı: 14**Birleşik Fiillere Dayalı Toplam Yanlış Sayısı: 30**

Tablo 2’de A1 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığına yer verilmiştir. Buna göre A1 düzeyindeki Arap öğrenciler, yazılı ürünlerinde 73 fiilin kullanımında biçimbilgisel istem yanlışı yapmışlardır. Bu 73 fiile bağlı olarak yapılan toplam yanlış sayısı 434’tür. En sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiiller sırasıyla “git- (f=109), sev- (f=31), çık- (f=25), bit- (f=21), gel- (f=20), başla- (f=18), bin- (f=17), uyu- (f=16), dön- (f=13) ve ye- (f=13)” fiilleridir. Ayrıca biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiillerden 14’ü birleşik yapıdadır. Öğrenciler, birleşik yapıya sahip fiillerde toplam 30 biçimbilgisel istem yanlışı yapmıştır. En sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan birleşik fiiller sırasıyla “ders çalış- (f=8), kahvaltı yap- (f=5), devam et- (f=2), piknik yap- (f=2), sohbet et- (f=2), telefon et- (f=2) ve yardım et- (f=2)” fiilleridir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Aşağıda “A2 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığı nedir?” sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. A2 Düzeyindeki Arap Öğrencilerin Biçimbilgisel İstem Yanlışlarının Fiillere Göre Sıklığı

Sıra	Fiil	f	Sıra	Fiil	f	Sıra	Fiil	f
1	git-	108	38	giy-	3	75	iç-	1
2	sev-	51	39	görüş-	3	76	ilerle-	1
3	özle-	34	40*	haber ver-	3	77	kaldır-	1
4	gel-	25	41	katıl-	3	78	kalk-	1
5	gör-	22	42*	teslim et-	3	79	kapat-	1
6	yaz-	21	43*	yardım et-	3	80*	kaybol-	1
7	bekle-	20	44	ye-	3	81*	kayıt yaptır-	1
8*	davet et-	16	45	aç-	2	82	kazan-	1
9	oku-	13	46	ara-	2	83	kork-	1
10	yaşa-	11	47	beğen-	2	84	koru-	1
11	başla-	9	48	bitir-	2	85*	maç yap-	1
12*	selam söyle-	9	49	bul-	2	86*	memnun ol-	1
13	alış-	8	50	dinle-	2	87*	mutlu et-	1
14	bak-	8	51	gönder-	2	88	oyna-	1
15	hoşlan-	8	52	ilgilen-	2	89	öde-	1
16	otur-	8	53*	kaydol-	2	90*	öz çekim yap-	1
17	buluş-	7	54	kız-	2	91	paylaş-	1
18	çık-	7	55	kullan-	2	92*	plan yap-	1
19	gez-	7	56	ol-	2	93*	puan al-	1
20	öğren-	7	57	öp-	2	94*	seyret-	1
21	söyle-	7	58	sıkıl-	2	95	sor-	1
22	taniş-	7	59*	sınava gir-	2	96*	tavsiye et-	1
23	al-	6	60	yap-	2	97*	temenni et-	1
24	dön-	6	61*	aile kur-	1	98	temizle-	1
25	konuş-	6	62*	alışverişe git-	1	99*	temizlik yap-	1
26*	alışveriş yap-	5	63*	ara ver-	1	100*	tercih et-	1
27*	ders çalış-	5	64*	arzu et-	1	101*	tercüme yap-	1
28	iste-	5	65*	bahset-	1	102	tırman-	1

29*	merak et-	5	66*	balık tut-	1	103	ulaş-	1
30*	piknik yap-	5	67	çalış-	1	104	uyu-	1
31	bil-	4	68	de-	1	105*	vakit geçir-	1
32	bin-	4	69	düşün-	1	106	ver-	1
33	izle-	4	70*	elinden geleni yap-	1	107	yakala-	1
34	kal-	4	71*	fotoğraf çek-	1	108	yat-	1
35*	sohbet et-	4	72	gezdir-	1	109	yıka-	1
36*	ziyaret et-	4	73	gir-	1	110*	zaman geçir-	1
37	anlat-	3	74	heyecanlan-	1			
Toplam Fiil Sayısı: 110					Toplam Yanlış Sayısı: 586			
Birleşik Fiil Sayısı: 37					Birleşik Fiillere Dayalı Toplam Yanlış Sayısı: 90			

Tablo 3'te A2 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığına yer verilmiştir. Buna göre A2 düzeyindeki Arap öğrenciler, yazılı ürünlerinde 110 fiilin kullanımında biçimbilgisel istem yanlışı yapmışlardır. Bu 110 fiile bağlı olarak yapılan toplam yanlış sayısı 586'dır. En sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiiller sırasıyla "git- (f=108), sev- (f=51), özle- (f=34), gel- (f=25), gör- (f=22), yaz- (f=21), bekle- (f=20), davet et- (f=16), oku- (f=13), yaşa- (f=11)" fiilleridir. Ayrıca biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiillerden 37'si birleşik yapıdadır. Öğrenciler, birleşik yapıya sahip fiillerde toplam 90 biçimbilgisel istem yanlışı yapmıştır. En sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan birleşik fiiller sırasıyla "davet et- (f=16), selam söyle- (f=9), alışveriş yap- (f=5), ders çalış- (f=5), merak et- (f=5), piknik yap- (f=5), sohbet et- (f=4), ziyaret et- (f=4), haber ver- (f=3), teslim et- (f=3), yardım et- (f=3) fiilleridir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Aşağıda "B1 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığı nedir?" sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. B1 Düzeyindeki Arap Öğrencilerin Biçimbilgisel İstem Yanlışlarının Fiillere Göre Sıklığı

Sıra	Fiil	f	Sıra	Fiil	f	Sıra	Fiil	f
1	git-	48	76*	takip et-	3	151	hatırlat-	1
2	sev-	48	77*	temizlik yap-	3	152*	hizmet ver-	1
3	oku-	23	78	ulaş-	3	153*	iade et-	1
4	başla-	19	79	unut-	3	154	iç-	1
5	gel-	17	80*	üye ol-	3	155	ilerlet-	1
6	gör-	16	81	ver-	3	156	kapat-	1
7	geliştir-	11	82*	yürüyüş yap-	3	157	kavuş-	1
8	anla-	10	83	(müzik) çal-	2	158	kesil-	1
9*	arz et-	10	84	aç-	2	159	kitle-	1
10	güven-	10	85*	arkasında bırak-	2	160	kolaylaştır-	1
11	tanış-	10	86	başvur-	2	161*	konser ver-	1
12	yap-	10	87	benze-	2	162	kork-	1
13	al-	9	88	bin-	2	163	kullanıl-	1
14	anlat-	9	89	bitir-	2	164	kurtar-	1
15	ara-	9	90	çek-	2	165	kurtul-	1

16	dinle-	9	91	de-	2	166*	mezun ol-	1
17	gez-	9	92*	ders çalış-	2	167*	motive et-	1
18	inan-	9	93	eğlen-	2	168*	muamele et-	1
19	kal-	9	94	genişlet-	2	169*	mutlu et-	1
20	öğren-	9	95	giy-	2	170*	mutlu ol-	1
21	özle-	9	96	gönder-	2	171*	neden ol-	1
22	yaşa-	9	97	harca-	2	172	odaklan-	1
23	bekle-	8	98	katıl-	2	173	otur-	1
24	izle-	8	99*	kaydet-	2	174	öldür-	1
25	değiştir-	7	100	kirlet-	2	175*	piknik yap-	1
26	söyle-	7	101*	kontrol et-	2	176	rahatlat-	1
27	alış-	6	102	koru-	2	177*	riski azalt-	1
28	bayıl-	6	103	koy-	2	178	sağla-	1
29	bul-	6	104*	mağlup et-	2	179*	sahip çık-	1
30	çık-	6	105*	merak et-	2	180*	sahip ol-	1
31	göster-	6	106	öde-	2	181	satıl-	1
32*	kabul et-	6	107	paylaş-	2	182*	sebep ol-	1
33*	yardım et-	6	108	seç-	2	183*	sınav yap-	1
34	yaz-	6	109*	seyret-	2	184	sırala-	1
35	ye-	6	110*	sıkıntı yaşa-	2	185	sok-	1
36	bak-	5	111	simgele-	2	186	sor-	1
37	bil-	5	112*	tercih et-	2	187*	soru sor-	1
38	buluş-	5	113*	yardımcı ol-	2	188*	sorun yaşa-	1
39	çalış-	5	114*	yer ver-	2	189*	söz ver-	1
40	geç-	5	115	yürü-	2	190*	spor yap-	1
41*	hisset-	5	116*	zarar ver-	2	191	şekillendir-	1
42*	iletişim kur-	5	117	aktar-	1	192*	takdir et-	1
43	konuş-	5	118*	alışveriş yap-	1	193	tanın-	1
44	kullan-	5	119	alkışla-	1	194	tanıt-	1
45	ol-	5	120*	araştırma yap-	1	195	taşın-	1
46	oyna-	5	121*	arkadaş ol-	1	196*	tatil yap-	1
47	at-	4	122	art-	1	197*	tavsiye et-	1
48	hatırla-	4	123*	âşık ol-	1	198*	tedavi gör-	1
49	hoşlan-	4	124	atıl-	1	199*	tehdit et-	1
50*	ifade et-	4	125	ayır-	1	200	tekmele-	1
51	ilgilen-	4	126	bağlan-	1	201*	tekrar et-	1
52	iste-	4	127*	başarılı ol-	1	202*	terk et-	1
53*	kaybet-	4	128*	birinci ol-	1	203*	teşekkür et-	1
54*	keşfet-	4	129	bit-	1	204*	teşvik et-	1
55*	sohbet et-	4	130*	burs ver-	1	205	tıklad-	1
56	tanı-	4	131	çalın-	1	206	uygula-	1
57*	ziyaret et-	4	132	değiş-	1	207	uyu-	1
58	beğen-	3	133*	dikkat et-	1	208*	uzak dur-	1
59	bırak-	3	134	dile-	1	209	uzaklaş-	1
60	çöz-	3	135	dur-	1	210	uzat-	1
61*	davet et-	3	136	duy-	1	211	üret-	1
62	davran-	3	137	düşün-	1	212	ütüle-	1
63	den-	3	138	düzeltil-	1	213*	vakti dol-	1
64*	devam et-	3	139	düzenle-	1	214	vur-	1
65	dön-	3	140*	etki et-	1	215	yağ-	1
66	etkile-	3	141	evlen-	1	216	yararlan-	1
67	gir-	3	142*	faydalı ol-	1	217*	yemek yap-	1
68*	hallet-	3	143*	fotoğraf çek-	1	218	yut-	1

69	kalk-	3	144*	geç kal-	1	219*	zaman geçir-	1	
70*	karar ver-	3	145	geçir-	1	220	zehirle-	1	
71	kazan-	3	146*	geri çevir-	1	221*	zevk al-	1	
72*	nefret et-	3	147*	gösteri yap-	1	222*	zihin aç-	1	
73	öğret-	3	148	götür-	1				
74*	resim yap-	3	149*	gürültü yap-	1				
75*	rica et-	3	150*	hasta ol-	1				
Toplam Fiil Sayısı: 222				Toplam Yanlış Sayısı: 754					
Birleşik Fiil Sayısı: 83				Birleşik Fiillere Dayalı Toplam Yanlış Sayısı: 159					

Tablo 4'te B1 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığına yer verilmiştir. Buna göre B1 düzeyindeki Arap öğrenciler, yazılı ürünlerinde 222 fiilin kullanımında biçimbilgisel istem yanlışı yapmışlardır. Bu 222 fiile bağlı olarak yapılan toplam yanlış sayısı 754'tür. En sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiiller sırasıyla “git- (f=48), sev- (f=48), oku- (f=23), başla- (f=19), gel- (f=17), gör- (f=16), geliştir- (f=11), anla- (f=10), arz et- (f=10), güven- (f=10), tanış- (f=10), yap- (f=10)” fiilleridir. Ayrıca biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiillerden 83'ü birleşik yapıdadır. Öğrenciler, birleşik yapıya sahip fiillerde toplam 159 biçimbilgisel istem yanlışı yapmıştır. En sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan birleşik fiiller sırasıyla “arz et- (f=10), yardım et- (f=6), kabul et- (f=6), hisset- (f=5), iletişim kur- (f=5), kaybet- (f=4), ifade et- (f=4), keşfet- (f=4), sohbet et- (f=4), ziyaret et- (f=4)” fiilleridir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Aşağıda “B2 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığı nedir?” sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. B2 Düzeyindeki Arap Öğrencilerin Biçimbilgisel İstem Yanlışlarının Fiillere Göre Sıklığı

Sıra	Fiil	f	Sıra	Fiil	f	Sıra	Fiil	f
1	git-	22	52	geç-	2	103*	ihtiyacı ol-	1
2	sev-	21	53	göster-	2	104	inan-	1
3	yap-	13	54	götür-	2	105	kaç-	1
4	anlat-	12	55	güven-	2	106	kaçır-	1
5	gel-	12	56*	hayatına gir-	2	107*	karar al-	1
6	bil-	10	57*	hisset-	2	108	karşılaş-	1
7*	yardım et-	9	58*	hoş gel-	2	109	katıl-	1
8	yaşa-	9	59*	iletişim kur-	2	110*	kaybet-	1
9	başla-	8	60	indir-	2	111*	kaynak oluştur-	1
10	bul-	8	61	kolaylaştır-	2	112	konakla-	1
11	kullan-	8	62	koru-	2	113*	kontrol et-	1
12	ol-	8	63*	kulak ardı et-	2	114	kur-	1
13	bekle-	7	64	öl-	2	115*	kuvvet ver-	1
14	bulun-	7	65	öldür-	2	116	küs-	1
15	bak-	6	66*	tavsiye et-	2	117*	meşhur ol-	1
16	iste-	6	67*	tercih et-	2	118*	mezun ol-	1
17	söyle-	6	68	yaz-	2	119*	misafir ol-	1
18	çık-	5	69*	yol aç-	2	120*	mutlu et-	1
19*	devam et-	5	70*	zarar ver-	2	121*	müdahale et-	1

20	kurtar-	5	71	anla-	1	122*	neden ol-	1
21	etkile-	4	72	anlaş-	1	123*	nefes al-	1
22	kal-	4	73	azalt-	1	124	oyna-	1
23	pişir-	4	74	becer-	1	125	öğret-	1
24*	sebepl ol-	4	75	beğen-	1	126	özle-	1
25	sor-	4	76*	belli ol-	1	127	paylaş-	1
26	tanı-	4	77	bit-	1	128*	plan kur-	1
27	al-	3	78	çal-	1	129	san-	1
28	at-	3	79	çıkart-	1	130*	sebebiyet ver-	1
29*	cevap ver-	3	80	dayan-	1	131*	seyahat et-	1
30	çalış-	3	81	değıştir-	1	132	sür-	1
31	düşün-	3	82	dene-	1	133	şşıır-	1
32	gör-	3	83*	dikkat et-	1	134*	tahammül et-	1
33	otur-	3	84	dinle-	1	135*	takip et-	1
34	öğren-	3	85	dur-	1	136*	tarif et-	1
35*	sahipl ol-	3	86	düşür-	1	137	tembelleş-	1
36	seç-	3	87	düzeltil-	1	138*	tesir et-	1
37	söndür-	3	88*	elinden geleni yap-	1	139*	teşekkür et-	1
38	ulaş-	3	89*	emin ol-	1	140	tut-	1
39	ye-	3	90	evlen-	1	141	tükten-	1
40	zehirle-	3	91	geçir-	1	142*	umudu kes-	1
41	aç-	2	92	geliş-	1	143	üşü-	1
42	ara-	2	93	geliştir-	1	144	ver-	1
43	bin-	2	94	gerçekleştir-	1	145	yağ-	1
44	bitir-	2	95	gir-	1	146	yaralan-	1
45	boz-	2	96	gül-	1	147*	yaşanmaz ol-	1
46	çöz-	2	97*	hallet-	1	148	yat-	1
47*	davet et-	2	98*	harap ol-	1	149	yürü-	1
48	davran-	2	99*	hayal et-	1	150	yüz-	1
49	dön-	2	100	hazırla-	1	151*	zannet-	1
50*	dört gözle bekle-	2	101	hoşlan-	1	152*	ziyaret et-	1
51*	eşlik et-	2	102*	ifade et-	1	153	zorlan-	1
Toplam Fiil Sayısı: 153			Toplam Yanlış Sayısı: 396					
Birleşik Fiil Sayısı: 50			Birleşik Fiillere Dayalı Toplam Yanlış Sayısı: 80					

Tablo 5'te B2 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanıışlarının fiillere göre sıklığına yer verilmiştir. Buna göre B2 düzeyindeki Arap öğrenciler, yazılı ürünlerinde 153 fiilin kullanımında biçimbilgisel istem yanıışı yapmışlardır. Bu 153 fiile bağılı olarak yapılan toplam yanıış sayısı 396'dır. En sık biçimbilgisel istem yanıışı yapılan fiiller sırasıyla "git- (f=22), sev- (f=21), yap- (f=13), anlat- (f=12), gel- (f=12), bil- (f=10), yardım et- (f=9), yaşa- (f=9), başla- (f=8), bul- (f=8), kullan- (f=8), ol- (f=8), bekle- (f=7), bulun- (f=7)" fiilleridir. Ayrıca biçimbilgisel istem yanıışı yapılan fiillerden 50'si birleşik yapıdadır. Öğrenciler, birleşik yapıya sahip fiillerde toplam 80 biçimbilgisel istem yanıışı yapmıştır. En sık biçimbilgisel istem yanıışı yapılan birleşik fiiller sırasıyla "yardım et- (f=9), devam et- (f=5), sebep ol- (f=4), cevap ver- (f=3), sahip ol- (f=3), davet et- (f=2), dört gözle bekle- (f=2), eşlik et- (f=2), hayatına gir- (f=2), hoş gel- (f=2), iletişim kur- (f=2), kulak ardı et- (f=2), tavsiye et- (f=2), tercih et- (f=2), yol aç- (f=2), zarar ver- (f=2)" fiilleridir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Aşağıda “C1 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanıtlarının fiillere göre sıklığı nedir?” sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6. C1 Düzeyindeki Arap Öğrencilerin Biçimbilgisel İstem Yanıtlarının Fiillere Göre Sıklığı

Sıra	Fiil	f	Sıra	Fiil	f	Sıra	Fiil	f
1	kullan-	14	40	gir-	2	79	ilerlet-	1
2	git-	9	41	inan-	2	80*	israf et-	1
3	etkile-	8	42*	neden ol-	2	81	iste-	1
4	sev-	7	43*	nefret et-	2	82	kaç-	1
5	yap-	6	44	oku-	2	83	kal-	1
6	bil-	5	45*	ortaya çık-	2	84*	karar ver-	1
7*	dikkat et-	5	46	planla-	2	85*	kaybol-	1
8*	yardımcı ol-	5	47	rahatlat-	2	86*	kendine gel-	1
9	yaşa-	5	48*	sebepl ol-	2	87*	kendini düşün-	1
10	bak-	4	49*	takip et-	2	88	kestir-	1
11	gel-	4	50*	vazgeç-	2	89*	kıymetini bil-	1
12	kolaylaştır-	4	51	ver-	2	90	konuş-	1
13*	yardım et-	4	52	(müzik) çal-	1	91	kork-	1
14*	zarar ver-	4	53	al-	1	92*	kul ol-	1
15	anlat-	3	54	ara-	1	93	kullanıl-	1
16	çık-	3	55	aydınlat-	1	94*	memnun ol-	1
17	değiştir-	3	56	ayır-	1	95*	merak et-	1
18	geliştir-	3	57*	bahset-	1	96*	önem ver-	1
19	gör-	3	58*	başarılı ol-	1	97*	sahipl ol-	1
20*	ihtiyaç duy-	3	59	bekle-	1	98	sakla-	1
21	izle-	3	60	bırak-	1	99	sat-	1
22	katıl-	3	61	çal- (hırsızlık)	1	100	seç-	1
23*	keşfet-	3	62	çalış-	1	101*	seyahat et-	1
24	koru-	3	63*	çözüm bul-	1	102*	sınav yap-	1
25	ol-	3	64*	davet et-	1	103*	takdir et-	1
26	öğren-	3	65	dayan-	1	104*	tavsiye et-	1
27	öğret-	3	66	değiş-	1	105*	tehdit et-	1
28	sağla-	3	67	dene-	1	106*	temsil et-	1
29*	uzak dur-	3	68*	destek ver-	1	107*	tercih et-	1
30	açıkla-	2	69	dön-	1	108*	terk et-	1
31	anla-	2	70	düzenle-	1	109*	teşekkür et-	1
32	at-	2	71*	eksik etme-	1	110	ulaş-	1
33	başla-	2	72*	elinden geleni yap-	1	111	unut-	1
34	bin-	2	73	faydalan-	1	112	yayıl-	1
35	bitir-	2	74	gez-	1	113	ye-	1
36	cezalandır-	2	75	güven-	1	114*	yerini al-	1
37	de-	2	76*	hayal et-	1	115	zayıflat-	1
38*	devam et-	2	77*	hoşuna git-	1	116*	ziyaret et-	1
39	dinle-	2	78*	ışık tut-	1	117	kork-	1

Toplam Fiil Sayısı: 117
Birleşik Fiil Sayısı: 46

Toplam Yanlış Sayısı: 238
Birleşik Fiillere Dayalı Toplam Yanlış Sayısı: 73

Tablo 6’da C1 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanışlarının fiillere göre sıklığına yer verilmiştir. Buna göre C1 düzeyindeki Arap öğrenciler, yazılı ürünlerinde 117 fiilin kullanımında biçimbilgisel istem yanışı yapmışlardır. Bu 117 fiile bağlı olarak yapılan toplam yanış sayısı 238’dir. En sık biçimbilgisel istem yanışı yapılan fiiller sırasıyla “kullan- (f=14), git- (f=9), etkile- (f=8), sev- (f=7), yap- (f=6), bil- (f=5), dikkat et- (f=5), yardımcı ol- (f=5), yaşa- (f=5), bak- (f=4), gel- (f=4), kolaylaştır- (f=4), yardım et- (f=4), zarar ver- (f=4)” fiilleridir. Ayrıca biçimbilgisel istem yanışı yapılan fiillerden 46’sı birleşik yapıdadır. Öğrenciler, birleşik yapıya sahip fiillerde toplam 73 biçimbilgisel istem yanışı yapmıştır. En sık biçimbilgisel istem yanışı yapılan birleşik fiiller sırasıyla “dikkat et- (f=5), yardımcı ol- (f=5), yardım et- (f=4), zarar ver- (f=4), ihtiyaç duy- (f=3), keşfet- (f=3), uzak dur- (f=3), devam et- (f=2), neden ol- (f=2), nefret et- (f=2), ortaya çık- (f=2), sebep ol- (f=2), takip et- (f=2)” fiilleridir.

Sonuç ve Tartışma

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı ürünlerinde yaptıkları biçimbilgisel istem yanışlarının sıklığını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, veri toplanan 750 öğrencinin 358 farklı eyleme bağlı olarak toplam 2408 yanış yaptığı tespit edilmiştir. En sık biçimbilgisel istem yanışı yapılan fiiller ise sırasıyla “git- (f=296), sev- (f=158), gel- (f=78), başla- (f=56), oku- (f=47), çık- (f=46), gör- (f=46), özle- (f=44), yaşa- (f=41), bekle- (f=39)” fiilleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca söz konusu 358 fiilden 154’ünün birleşik yapıya sahip olduğu ve bunlara yönelik toplam 431 biçimbilgisel istem yanışı yapıldığı tespit edilmiştir. En sık biçimbilgisel istem yanışı yapılan birleşik fiiller sırasıyla “yardım et- (f=24), davet et- (f=22), ders çalış- (f=15), devam et- (f=12), arz et- (f=10), sohbet et- (f=10), ziyaret et- (f=10), selam söyle- (f=9), merak et- (f=8), piknik yap- (f=8), zarar ver- (f=8), alışveriş yap- (f=7), dikkat et- (f=7), iletişim kur- (f=7), keşfet- (f=7), sebep ol- (f=7), yardımcı ol- (f=7), kabul et- (f=6), kaybet- (f=6), takip et- (f=6), tercih et- (f=6), hisset- (f=5), ifade et- (f=5), kahvaltı yap- (f=5), nefret et- (f=5), sahip ol- (f=5), tavsiye et- (f=5)” fiilleri olarak belirlenmiştir. Öte yandan, elde edilen veriler öğrencilerin biçimbilgisel istem konusunda ilerleme kaydedemediklerini göstermektedir. Çünkü kur düzeyi ilerlemesine rağmen öğrencilerin mevcut yanışlarını tekrarladıkları tespit edilmiştir. Oysaki öğretim sürecinde öğrencilerin Türkçeye daha fazla hâkim olmaları ve bunun neticesinde de biçimbilgisel istem yanışlarının azalması beklenmektedir. Buna karşılık, A1 kurundaki öğrenciler 73 fiilde 434, A2 kurundakiler 110 fiilde 586, B1 kurundakiler 222 fiilde 754, B2 kurundakiler 153 fiilde 396, C1 kurundakiler 117 fiilde 238 biçimbilgisel istem yanışı yapmıştır. Yani öğrenciler, biçimbilgisel istem konusunda istikrarlı bir gelişim sergileyememiştir. Bu noktada elde edilen verilere daha ayrıntılı bakmak gerekmektedir:

A1 kurundaki Arap öğrenciler yazılı ürünlerinde, 73 fiilin kullanımında biçimbilgisel istem yanışı yapmışlardır. Bu 73 fiile bağlı olarak yapılan toplam yanış sayısı 434’tür. En sık biçimbilgisel istem yanışı yapılan fiiller sırasıyla “git- (f=109), sev- (f=31), çık- (f=25), bit- (f=21), gel- (f=20), başla- (f=18), bin- (f=17), uyu- (f=16), dön- (f=13) ve ye- (f=13)” fiilleridir. Bu bulgu, Dolunay ve diğerleri (2018) tarafından ortaya

konan bulgularla benzerlik göstermektedir. Dolunay ve diğerleri (2018) de A1 düzeyinde en sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiilleri sırasıyla “git- (f=32), sev- (f=9), çık- (f=6)” olarak tespit etmiştir.

A2 kurundaki Arap öğrenciler yazılı ürünlerinde, 110 fiilin kullanımında biçimbilgisel istem yanlışı yapmışlardır. Bu 110 fiile bağlı olarak yapılan toplam yanlışı sayısı 586’dır. En sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiiller sırasıyla “git- (f=108), sev- (f=51), özl- (f=34), gel- (f=25), gör- (f=22), yaz- (f=21), bekle- (f=20), davet et- (f=16), oku- (f=13), yaşa- (f=11)” fiilleridir. Elde edilen bu bulgular, İslıoğlu (2014) ve Dolunay ve diğerleri (2018) tarafından ortaya konan bulgularla örtüşmektedir. İslıoğlu (2014), yapmış olduğu incelemede belirtme durumu ekinin yazılmaması ile ilgili 67 yanlışı tespit etmiştir. Bu yanlışların ise en fazla sev- (f=20) fiili özelinde görüldüğünü ifade etmiştir. Ayrıca İslıoğlu (2014), “yaz-” ve “bekle-” fiillerinde de yanlışların yoğunlaştığını dile getirmiştir. Dolunay ve diğerleri (2018) de A2 düzeyinde en sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiilleri sırasıyla “git- (f=16), özl- (f=10), sev- (f=10) ve yaz- (f=8)” olarak tespit etmiştir.

B1 kurundaki Arap öğrenciler yazılı ürünlerinde, 222 fiilin kullanımında biçimbilgisel istem yanlışı yapmışlardır. Bu 222 fiile bağlı olarak yapılan toplam yanlışı sayısı 754’tür. En sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiiller sırasıyla “git- (f=48), sev- (f=48), oku- (f=23), başla- (f=19), gel- (f=17), gör- (f=16), geliştir- (f=11), anla- (f=10), arz et- (f=10), güven- (f=10), tanış- (f=10), yap- (f=10)” fiilleridir. Elde edilen bu bulgular, Demirci & Dinçaslan (2016) ile Dolunay ve diğerleri (2018) tarafından ortaya konan bulgularla örtüşmektedir. Demirci & Dinçaslan (2016), B1 düzeyindeki öğrencilerin “git-, oku-, gel-, gör-” fiillerinde sıklıkla yanlışı yaptıklarını tespit etmiştir. Dolunay ve diğerleri (2018) de benzer şekilde, B1 düzeyinde en sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiilleri “arz et- (f=7), tanış- (f=4), kabul et- (f=4), güven- (f=4), konuş- (f=3) ve başla- (f=3)” olarak tespit etmiştir.

B2 kurundaki Arap öğrenciler yazılı ürünlerinde, 153 fiilin kullanımında biçimbilgisel istem yanlışı yapmışlardır. Bu 153 fiile bağlı olarak yapılan toplam yanlışı sayısı 396’dır. En sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiiller sırasıyla “git- (f=22), sev- (f=21), yap- (f=13), anlat- (f=12), gel- (f=12), bil- (f=10), yardım et- (f=9), yaşa- (f=9), başla- (f=8), bul- (f=8), kullan- (f=8), ol- (f=8), bekle- (f=7), bulun- (f=7)” fiilleridir. Bu bulgular, Dolunay ve diğerleri (2018) tarafından elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Dolunay ve diğerleri (2018) B2 düzeyinde en sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiili “git- (f=15)” olarak tespit etmiştir.

C1 kurundaki Arap öğrenciler yazılı ürünlerinde, 117 fiilin kullanımında biçimbilgisel istem yanlışı yapmışlardır. Bu 117 fiile bağlı olarak yapılan toplam yanlışı sayısı 238’dir. En sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiiller sırasıyla “kullan- (f=14), git- (f=9), etkile- (f=8), sev- (f=7), yap- (f=6), bil- (f=5), dikkat et- (f=5), yardımcı ol- (f=5), yaşa- (f=5), bak- (f=4), gel- (f=4), kolaylaştır- (f=4), yardım et- (f=4), zarar ver- (f=4)” fiilleridir. Bu bulgular, Dolunay ve diğerleri (2018) tarafından elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Nitekim Dolunay ve diğerleri (2018) C1 düzeyinde en sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiilleri sırasıyla “anlat- (f=6), git- (f=4), gir- (f=4),

kaybet- (f=4), öğren- (f=4) ve tanı- (f=4)” olarak sıralamıştır. Benzer şekilde, “git-” fiilinin en sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiillerden olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularında da görüldüğü üzere, “git-” fiili, incelenen tüm düzeylerde en sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiildir. “git-” fiili gibi Türkçenin temel söz varlığına ait bir fiilin istem bilgisinin orta ve ileri düzeylerde dahi bu denli yanlışı yapılması düşündürücüdür. Benzer şekilde “sev-, oku-, çık-, yap-, öze-” fiilleri için de aynı tespiti yapmak mümkündür. Temel sözcüklerine ait bu basit sözcüklerin istem yapılarının öğrenciler tarafından kazanılamamış olmasını açıklamak oldukça güçtür. Üstelik Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılan kitap setlerinden elde edilen veriler bu sorunsalı daha da karmaşıklaştırmaktadır. Örneğin, “git-” fiili Hitit kitap setinde 462 (A1: 93; A2: 112; B1: 146; B2: 72; C1: 39), Gazi TÖMER kitap setinde 303 (A1: 72; A2: 103; B1: 59; B2: 39; C1: 30), İstanbul setinde 640 (A1: 120; A2: 162; B1: 115; B2: 123; C1: 120) kez kullanılmıştır (Göçen, 2016). Ders araçlarında bu kadar tekrar edilen bir fiilin istem bilgisinin öğrencilerce kavranmamış olması oldukça dikkat çekicidir. Bunun nedenleri arasında okuma ve dinleme derslerinde fiillerin istem bilgisine dikkat çekilmemesi, durum eklerinin fiillerden bağımsız bir şekilde öğretilmesi, dil bilgisi konularının birbiriyle ilişkisiz bir şekilde ele alınması, sözcük öğretiminin planlı ve sistematik yapılmaması, istem konusunda alanda yeterli bilgi birikiminin bulunmaması ve istem sözlüklerinin, istem listelerinin yeterli düzeyde var olmaması gösterilebilir.

Birleşik yapıli fiillere bağli biçimbilgisel istem yanlışları da eldeki bulgularla benzer bir dağılım göstermektedir. A1 kurundaki Arap öğrenciler, yazılı ürünlerinde 14 farklı birleşik fiile bağli olarak toplam 30; A2 kurundakiler 37 farklı birleşik fiile bağli olarak toplam 90; B1 kurundakiler 83 farklı birleşik fiile bağli olarak toplam 159; B2 kurundakiler 50 farklı birleşik fiile bağli olarak toplam 80 ve C1 kurundakiler 46 farklı birleşik fiile bağli olarak toplam 73 biçimbilgisel istem yanlışı yapmışlardır. En sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan birleşik fiiller sırasıyla “yardım et- (f=24), davet et- (f=22), ders çalış- (f=15), devam et- (f=12), arz et- (f=10), sohbet et- (f=10), ziyaret et- (f=10)” fiilleridir. Arap öğrencilerin özellikle “et-” yardımcı fiili ile oluşturulan birleşik fiillerde sıklıkla yanlışı yaptığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, Arapçada ve Türkçede bulunan ortak fiillerin kimi zaman aynı kimi zamansa farklı biçimbilgisel istemle işaretlenmesine bağlanabilir (Musa, 2015). Bu noktada Arap öğrencilere, Arapçada ve Türkçede bulunan ortak fiillerin hangi biçimbilgisel isteme sahip olduklarının kavratılması gerekmektedir.

Elde edilen bir diğer bulgu da kur düzeyi yükseldikçe öğrencilerin biçimbilgisel istem yanlışlarının sayısında beklenildiği gibi bir azalmanın olmamasıdır. Kur düzeyi yükseldikçe Arap öğrencilerin Türkçenin kurallarına hâkim olması ve dolayısıyla daha az biçimbilgisel istem yanlışı yapmaları beklenirken elde edilen veriler bu varsayımın pek de geçerli olmadığını ortaya koymaktadır. Çünkü kur düzeyi yükseldikçe biçimbilgisel istem yanlışlarında anlamlı bir azalma göze çarpmamaktadır. Hatta en fazla biçimbilgisel istem yanlışına B1 kurunda rastlanmaktadır. Araştırmanın sonuçları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin Türkçenin biçimbilgisel istem özelliklerini tam anlamıyla kavrayamadıklarını ve yazılı ürünlerinde bunları etkili bir şekilde kullanamadıklarını göstermektedir. Alanyazındaki araştırma sonuçları da bu tespiti destekler niteliktedir

(Solak, 2004; Demirci & Dinçaslan, 2016; Aydın Özkan, 2017b; Nurlu ve diğerleri, 2018; Dolunay ve diğerleri, 2018). Aslında, araştırmada bahsi geçen biçimbilgisel istem konusuna “durum ekleri” başlığı altında A1 düzeyinde yer verilmektedir (Dolunay ve diğerleri, 2018). Başlangıç düzeyinde yer verilen bir konuda beklenen gelişmenin görülmemesi, öğretim süreçleri ve çıktıları açısından düşündürücü bir sonuçtur. Biçimbilgisel istem konusunda sorunların sağaltılmamasının birçok sebebi olabilir. Bunlardan ilki, Türkçe öğretimi için kullanılan kaynakların bu konunun öğretimi için yetersiz kalmasıdır (Dolunay ve diğerleri, 2018). Çünkü istem bilgisi, dil öğrenenler için hayati bir önem taşımaya rağmen geleneksel dil bilgisi ve sözlüklerde yeterince sunulmamıştır (Doğan, 2016a; Doğan, 2016b). Türkçe için de bu konudaki yetersizliklerden bahsedilmelidir. Bu noktada, fiillere bağlı biçimbilgisel istem bilgisinin Türkçe dil bilgisi kitaplarında, Türkçe sözlüklerde yer alması ve kullanım sıklığına dayalı olarak biçimbilgisel istem bilgisini içeren fiil listelerinin hazırlanması gerekmektedir. Zira bunların öğretim sürecinde işlevsel birer materyal olarak kullanımı, öğrencilerin tespit edilen biçimbilgisel istem sorunlarının giderilmesinde yararlı olabilir. Diğer bir sorun da biçimbilgisel istem konusunun “durum eklerinin” öğretiminde göz ardı edilerek özellikle fiillerden bağımsız olarak ele alınmasıdır (Dolunay ve diğerleri, 2018). Türkçede her fiil, belirli bir istemle işaretlenmektedir. Bu noktada, durum eklerinin öğretiminde, fiillere ait biçimbilgisel istem konusunun dikkate alınması ve biçimbilgisel isteme dayalı çalışmaların yapılması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca biçimbilgisel istem konusunun salt kural olarak öğretilmemesine dikkat edilmelidir. Biçimbilgisel istem konusunun aşamalandırılarak ve anlamlı etkinliklerle yapılandırılarak öğretilmesi gerekmektedir. Kur seviyesi arttıkça öğrencilerin karşılaştıkları bilgi yükü de artmaktadır. Öte yandan, tümce yapılarının giderek karmaşık bir hâl alması biçimbilgisel istem yanıtlarının artmasına da sebep olabilmektedir. Kelime ve tümcelerin giderek soyutlaşması, tümcelerin daha fazla kelimedenden oluşması ve öğretim materyallerinde farklı tümce türlerinin yer alması sonucunda biçimbilgisel istem konusunun öğrenciler tarafından kavranması ve yapılandırılması zorlaşmaktadır. Nitekim Özkan (1992) ve Güven (2007) de durum eklerinin öğretiminde benzer bir soruna işaret etmektedir.

Arap öğrencilerin yazılı ürünlerinde çok sayıda biçimbilgisel istem yanlışı yapmaları, Türkçe ile Arapça arasındaki etkileşimle açıklanabilir. Şöyle ki Arapçada yer alan birçok isim ve fiil, Türkçede de kullanılmaktadır. Ancak Türkçede ve Arapçada var olan bu ortak sözcükler, kimi zaman biçimbilgisel istem yönünden benzerlikler kimi zaman da farklılıklar sergilemektedir (Musa, 2015). Örneğin, “cezbet-, davet et-, fethet-, hallet-, inşa et-, kabul et-, keşfet-, muayene et-, nefret et-, ziyaret et- vb.” fiillerinin Türkçedeki ve Arapçadaki biçimbilgisel istemleri aynıdır (Musa, 2015: 205). Buna karşılık, Arapça isimlerle oluşturulan birleşik yapıları Türkçe fiillerde (Örneğin, “affet-, cesaret et-, dua et-, ibadet et-, niyet et-, şükret-, zulmet-” vb.) biçimbilgisel istem açısından önemli farklılıklar göze çarpmaktadır (Musa, 2015: 207-212). Örneğin, Arapça kökenli “kanaat” ismi ile “et-” yardımcı fiilinden oluşan “kanaat et-” fiili, Türkçede yönelme durum ekiyle işaretlenirken Arapçada araç/birliktelik durum ekiyle işaretlenmektedir (Musa, 2015: 210). Benzer şekilde, Arapçada yönelme durumunun edatlarla işaretlenmesi (Polat, 1998), Türkçede yönelme durumu ile işaretlenen fiillerin de anadili Arapça olan kişilerce yanlış

kullanılmasına sebep olabilmektedir. İşte bu benzerlikler ve farklılıklar, öğrencilerin kafalarını karıştırabilmekte, onların biçimbilgisel istem konusunda olumlu veya olumsuz aktarım yapmalarına sebep olabilmektedir. Öğrenci görüşleri üzerine yaptığı çalışmasında Yıldırım (2011) Arapça konuşan öğrencilerin durum eklerinin kullanımı konusunda ana dillerinden zaman zaman olumlu aktarımda bulduklarını tespit etmiştir. Sonuç olarak biçimbilgisel istem yanıtlarının temel nedenlerinin belirlenebilmesi ve bu noktada, Türkçeyle Arapça arasındaki benzerliklerin, farklılıkların tüm yönleriyle kavranabilmesi için iki dil arasında karşıtsal çözümleme araştırmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

- Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe öğreniminde ad durumu ve çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual.
- Aydın Özkan, I. (2017a). Türkçede istemi artıran biçimbilgisel kategoriler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60, s.183-195.
- Aydın Özkan, I. (2017b). Türkçede istemi değiştiren anlamsal süreçler. *International Journal of Language Academy*, 5/4 Ağustos, s. 33-46.
- Aydın Özkan, I. (2017c). *Evensel dilbilgisi ve Türkçede istem*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ayverdi, İ. (2016). *Misalli büyük Türkçe sözlük. 4. Baskı*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Bilgegil, M. K. (2009). *Türkçe dilbilgisi. (3. Basım)*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz. (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar. (3. Baskı)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Boz, E. (2015). *Türkiye Türkçesi biçimsel ve anlamsal işlevli biçimbilgisi. (4. Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *TÖMER Dil Dergisi*, 128. s. 7-27.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Demir, S. B. (çev. ed.) (2. baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Darancık, Y. (2017). Dilbilgisinde yönetim, birleşim değeri ve bağımsallık. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1, 1, s. 118-122.
- Delice, H. İ. (2019). Türkçede kaç isim durumu vardır?, 6. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi (1-3 Kasım 2019 / Şanlıurfa) Bildiri Tam Metin Kitabı -1- Edebiyat, Eğitim ve Sanat Araştırmaları. (1. Baskı)*. Ulutürk Sakarya, Y. (Ed.). s. 49-62. Ankara: Asos Yayınları.
- Demir, N. (2017). İsim çekimi, H. Pilancı (Ed.) içinde, *Türkçe biçim bilgisi* (ss. 76-98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Demir, T. (tarihsiz-2004?). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Kurmay Basım Yayın Dağıtım.
- Demirci, K. (2007). Türkçedeki hâl eki nöbetleşmeleri üzerine. *Karaman Dil-Kültür ve Sanat Dergisi*, 126-139.

- Demirci, M. ve Dinçaslan, M. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin durum ekli tamlayıcıları kullanımı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12, 5, s. 1011-1040.
- Doğan, N. (2011). *Türkiye Türkçesi fiillerinde isteme göre anlam değişiklikleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Doğan, N. (2014). Çok işlevlilik açısından Türkçe edatların söz dizimsel ve anlam bilimsel yapısı. *Dil Araştırmaları*, S. 15, s.105-119.
- Doğan, N. (2015). Türkçe sıfatların istem bilgisi. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 12, 3, s. 77-90.
- Doğan, N. (2016a). Türkçe Sözlük'te istem bilgisi. *III. Uluslararası Sözlükbilimi Sempozyumu 03-04 Kasım 2016: Eskişehir*.
- Doğan, N. (2016b). İstem sözlükleri ve Türkçe. *International Journal of Social Science*, S. 42, s. 251-268.
- Doğan, N. (2018). Söz dizimsel açıdan Türkçe fiil sınıfları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2204-2225.
- Dolunay, S. K., İpek, O. ve Karabuğa, H. (2018). Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki biçimbilgisel istem yanlışları. *Akşemseddin Uluslararası İnsan, Toplum, Spor Bilimleri Sempozyumu, 12-16 Eylül 2018: Çorum*.
- Ediskun, H. (1999). *Türk dilbilgisi. (7. Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Erdem, M. (2011). Türkçede çekim ve yapım eklerinin özellikleri ve sınırları. *Bilig*, 58, s. 71-90.
- Erguvanlı Taylan, E. (2015). *The phonology and morphology of Turkish*. İstanbul: Boğaziçi University Press.
- Ersoy, F. (2006). Moğolca ve Türkçede fiil-tamlayıcı ilişkileri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, s. 81-98.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi. (Gözden geçirilmiş 4. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Leech, N. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.
- Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. London and New York: Routledge.
- Götz-Votteler, K. (2007). Describing semantic valency. (Edt. T. Herbst ve K. Götz-Votteler). *Valency: theoretical, descriptive and cognitive issues içinde s. 37-50*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Güler, E. B. ve Eyüp, B. (2016). Hâl eklerinin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanılması. *Turkish Studies*, 11, 14, s. 295-312.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların çözümlenmesi ve bu hataların giderilmesine yönelik öneriler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Hirik, S. (2018). Rol kuramı ile fiillerin anlambilimsel kategorilerinin ilişkisi: iyi ve kötü prens öyküsü örneği. *Türkbilig*, 35, s. 125-142.
- İslioğlu, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde nesne durum ekinin kullanımı ile ilgili yanlışlar ve çözüm önerileri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1, 2, s. 101-115.

- Kahraman, T. (1996). *Çağdaş Türkiye Türkçesindeki fiillerin durum ekli tamlayıcıları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kan, M. O. ve Utlı, G. (2017). Errors in case markers made by Syrian students who learn Turkish in temporary education center. *Journal of Education and Training Studies*, 5, 9, p. 205-216.
- Karaca, O. S. (2011). *Kazak Türkçesinde fiil istemleri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karahan, L. (1997). Fiil-tamlayıcı ilişkisi üzerine. *Türk Dili*, 549, s. 209-213.
- Korkmaz, Z. (1995). Batı Anadolu ağızlarında yazı dilinden ayrılan isim çekim ekleri ve fonologie-morphologie bağlantısı. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar II*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara, s. 222-231.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılara Türkçe öğretenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Turkish Studies*, 7, 4, 2401-2411.
- Musa, B. (2015). Türkçede Arapça kökenli kelimelerle kurulan birleşik fiillerin istemleri. *TÜBAR*, 38, s. 201-216.
- Nurlu, M., Özkan, N., Kutlu, A., Korkmaz, C. B. ve İlgün, K. (2018). *Yabancılar için Türkçe fiiller sözlüğü*. Ankara: Kalemkitap.
- Öz, N. (2002). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ad durum ekleri ve bir izlençe önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Özkan, A. (1991). Türkçede fiil-tamlayıcı ilişkisi ve fiillerin istem değiştirmesi. *Arayışlar- İnsan Bilimleri Araştırmaları*, 1, s.125-150.
- Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hâl ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Panerova, J. (2014). Contribution of valency the analysis of language. (Edt. O. Spevak). *Noun Valency içinde s.1-17*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Polat, H. (1998). *Arapların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Solak, Ö. (2004). "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe durum eklerinin öğretimi üzerine", *VIII. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu*, s. 299- 307. 15-16 Ekim 2004, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Topaloğlu, A. (2014). *Türkçe sözlük: Güzel Türkçenin sözlüğü (1. Basım)*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük (10 baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uğurlu, M. (2001). Türk lehçelerinin aktarımında valenz sözlüklerinin önemi. *Uluslararası Sözlükbilim Sempozyumu Bildirileri*. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, s. 197-206.
- Uzun, N. E. (2004). Dünya dillerinden örnekleriyle dilbilgisinin temel kavramları Türkçe üzerine tartışmalar. *Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi*: 39.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları, *Tarih Okulu Dergisi*, 6, 15, 433-449.
- Yalkın, A. O. (2016). Yunus Emre Divanı'nda fiil-tamlayıcı ilişkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5, 6, s.1501-1519.

- Yıldırım, H. Ç. (2011). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe dil bilgisi ve durum eklerine ilişkin öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Yılmaz, F. ve Temiz, Ç. (2015). İsim hâl eklerinin yabancı öğrencilere etkinliklerle öğretimi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, s.139-155.



Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Belarus Örneği

Language Needs Determination in Teaching Turkish As a Foreign Language: An Example of Belarus*

Funda UZDU YILDIZ** Alena RAMANENKAVA***

Geliş / Received: 16.06.2020

Kabul / Accepted: 22.09.2020

ABSTRACT: The aim is to specify Turkish language needs of students and to determine whether the needs of language learners vary according to faculty, sex, period of studying. Research data have been collected with the help of the scale used by Iwai in his book “Japanese Language Needs Analysis” (1998). The intended sample of students of Minsk State Linguistic University in 2019 was 56 students and the actual sample consisted of 49 learners of the intended sample. The data collected in the study have been analyzed with SPSS 24 program. Based on the results of data analysis, the language needs were divided into four sub-dimensions — individual interests and needs, education and job opportunity, conduct of business, and communicating in the classroom. At the end of the investigation, the findings of the movement of Turkish as a foreign language teaching in Belarus nature presented some proposals on behalf of the increase.

Keywords: teaching Turkish as a foreign language, language need analysis, Minsk State Linguistic University, Belarus.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını saptamak ve bu ihtiyaçların öğrencilerin okuduğu fakülte, cinsiyet, dil öğrenme süresi ve kur gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Iwai ve diğerleri (1998) tarafından hazırlanan Dil İhtiyaç Analizi Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019 yılında Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesine aktif olarak devam eden 49 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada toplanan veriler SPSS 24 programı ile analiz edilmiş ve yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Ticaret Yapma’ ve ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir. Araştırmanın sonunda ise elde edilen bulgulardan hareketle Belarus’ta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin niteliğini arttırabilmek adına bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, dil ihtiyaç analizi, Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesi, Belarus.

* Etik kurul izni: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu, 27.12.2019 tarihli 16/28 protokol numaralı izin (Karar Tarihi ve Sayısı: 15.01.2020/03). Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalında, Dr. Öğretim Üyesi Funda UZDU YILDIZ danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinin makale olarak düzenlenmiş halidir.

** Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1813-5432, Dokuz Eylül Üniversitesi, Dilbilimi Bölümü, funda.uzdu@deu.edu.tr

*** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi (Mezun, 2020), e-posta: rnmkvalena@gmail.com

Giriş

Günümüzde yabancı dil öğretimine geçmeden önce öğrencilerin ne bildiklerini, neyi öğrenmek istediklerini, neye daha çok ihtiyaç duyduklarını tespit etmek oldukça önemlidir. Zaman zaman farklı eğitim politikalarının etkisiyle, farklı yabancı dil öğretim yolları izlenmiştir. 21. yüzyılda yaşayan bir bireyin yabancı dil öğrenme amacı eskiye göre büyük bir fark göstermektedir. Bu amaçlar yeni saygın bir iş bulmaktan başka bir ülkeye taşınmaya kadar değişmektedir. Farklı ihtiyaç ve özelliklere sahip hedef gruplara aynı ders materyali, yöntem, teknik ve standart bir anlayışla yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesi eğitim – öğretim sürecinde çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Öğretmen, ihtiyaç analizi çalışmalarını gerçekleştirerek öğretimde olduğu ülkenin kültürü, öğrencilerin yaşı, özellikleri, dil öğrenme amaçları gibi birçok özelliklerini dikkate almalıdır. Örneğin, Türkçeyi Türkiye’de öğretmek ile yurt dışında öğretmek farklı uygulamaları kapsamalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için çeşitli kitap setleri vardır. Fakat bunlar incelendiğinde kapsadığı materyal içeriği ve etkinlikleri Türkiye’de Türkçeyi öğrenenler için düzenlenmiştir. Dolayısıyla Türkiye’nin dışında Türkçeyi öğrenen öğrenciler için metinlerin içerdiği gramerin verilmiş şekli vb. zorluklar ve sorunlar oluşturabilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, özellikle bu dilin konuşulmadığı ülkelerde öğrencilerin dil ihtiyaç analizinin yapılması çok büyük önem taşımaktadır. Buna ilişkin daha önce araştırılmış konular arasında en çok ilgi çeken Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna Hersek, Kosova, İran ve Mısır örnekleridir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında Batı ülkeleri üzerine çalışmalar olsa da özellikle Slav ülkeler üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrenciler tarafından duyulan ihtiyaçları ortaya çıkarıp ardından da bu ihtiyaçları karşılamının bireylerin yabancı dili daha rahat bir şekilde öğrenmesini sağlayacağı, bireylerin gerçek hayat durumlarında iletişimsel becerilerini geliştirip kolay uygulayacağı düşünülmektedir.

Karababa ve Karagül’ün (2003), araştırmasında Türkçe öğrenenlerin; dil becerileri, etkinlikleri, ortamı ve materyali gibi ihtiyaç duyulan bilgiler üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve yedi boyuttan oluşan sormaca yoluyla elde edilen veriler Türkçe öğrenen öğrencilerin daha çok Türk kültürünü merak ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde öğretmeni dinleme, video izleme ve küçük grup tartışmaları gibi görsel ve işitsel etkinliklere gereksinim duydukları belirlenmiştir. Balçıkanlı tarafından 2010 yılında yapılan çalışmada Florida Üniversitesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ihtiyaçları tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak mülakat yöntemi seçilip uygulandıktan sonra elde edilen veriler sayesinde öğrenciler tarafından duyulan ihtiyaçlar karşılanmaya çalışılmıştır. Çangal’ın (2013), yüksek lisans çalışması Bosna Hersek’te Türkçe öğrenenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi bakımından önemli bir çalışmasıdır. Yönerge, verileri toplamak üzere kültür merkezi bünyesindeki 168 kursiyere uygulanmıştır. Ulaşılan verilere göre Bosna Hersek’te Türkçe öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu konuların arasında ‘Ticaret yapma’ ihtiyacı öne çıkmıştır. Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Koçer’in (2013), çalışmasının amacı etkili bir eğitim programı geliştirebilmesinde YDTÖ öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Bu çalışmada daha kapsamlı ve güvenilir sonuçlar elde edebilme amacıyla veriler hem nitel hem de nicel

veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri dört başlık altında toplanmıştır: YDT Öğrenme Nedenleri; Öğrencilerin Sosyal İhtiyaçları ve İlgileri; Anket Bulguları (katılımcıların dil becerilerine verdikleri önemi); Öğretmen Faktörü. Sonuç olarak, sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde ve ders konularının seçiminde hedef grubun dil ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekmektedir. Daha sonra ise öğrencilerin beklentilerine, tutumlarına, dil ihtiyaçlarına, ilgilerine, yaş seviyelerine cevap veren içerik temelli bir program hazırlanması gerekmektedir. Boylu ve Çangal'ın (2014) çalışması Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının yaş, cinsiyet ve eğitim gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Veriler Türkçeye uyarlanmış bir form ile toplanmıştır. Anket Türkçe öğrenen 100 kursiyere uygulanmıştır ve ulaşılan verilere göre dil öğrenme gereksinimi ile cinsiyet, yaş ve eğitim durumları arasında önemli bir farklılık tespit edilmemiştir. Jılta'nın (2016), araştırması Yunus Emre Enstitüsü Kosova Türk Kültür Merkezinde uygulanan Türkçe kurslarında yapılmıştır. Anlaşılabilirliği dikkate alınarak test A1, B1 ve C1 seviyesindeki 60 kursiyere uygulanmıştır. Elde edilen veriler 'Ticaret Yapma', 'Eğitim ve İş İmkânı', 'Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar', 'Sınıf İçi İletişim Kurma' olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir. Başar ve Akbulut'un (2016), araştırmasının amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını saptamak ve bu ihtiyaçların yaş, cinsiyet, eğitim gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Verileri toplamak amacıyla örnekleme B ve üzeri seviyesinde olan 85 kursiyer oluşturmuştur ve Türkçeye uyarlanan Dil İhtiyaç Analizi Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, elde edilen bulgulardan hareketle Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin niteliğini arttırmak adına öneriler sunulmuştur. Yılmaz (2017), çalışmasında bireylerin öğrendiği temel Türkçenin, akademik eğitimler açısından ne kadar yeterli olduğu, akademik eğitim sürecinde yaşanan dil sorunları, bireylerin bu konudaki görüşleri ve akademisyenlerin fikirleri değerlendirilmektedir. Bu çalışmada kapsamında, anket uyarlanmış, akademisyenlere ve öğrencilere uygulanmıştır. Toplanan verilere göre öğrenciler akademik Türkçe bilgilerine, özellikle yazma becerisine ihtiyaç duymaktadır. Türkan (2017), Türk dilinin tamamen Türk kültürüne bağlı olduğunu vurgulayarak, Türkçe öğreniminde kültürlenme sürecinin gerçekleştiğini savunmaktadır. Türkiye'de yabancı uyruklulara Türkçe öğreten eğitimcilere yönelik birtakım öneriler üzerinde de durulmuştur. Songhori (2008), gereksinim çözümlemesi hakkındaki makalesinde bireylerin yabancı dili öğrenirken duyulan ihtiyaçlarının karşılanmasında farklı ihtiyaç analizi türlerinin kullanılması gerektiği savunmuştur. Yapılan incelemeye göre tek bir ihtiyaç analiz türü kullanıldığında sonuçların güvenli olmadığını fakat tüm ihtiyaç analiz türleri uygulandığında tutarlı sonuçlar görüldüğü tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesindeki tüm fakültelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmektir. Doğu kültürü, gelenekleri, tarihi ve coğrafyası Batı kültüründen farklılık gösterdiği için Belarus, Rusya, Ukrayna gibi Doğu Slav ülkelerinde Türkiye ve Türk dili son zamanlarda büyük bir ilgi çekmektedir. Dolayısıyla üniversitelerde Çeviri, İngilizce, Uluslararası İletişim Fakülteleri öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenleri ve imkânları artmaktadır. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda ulaşılan bulgular,

Minsk'teki öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkaracak ve Türkçe derslerinin daha etkili ve verimli gerçekleşmesi için programlarda ihtiyaca göre içeriklerin oluşmasında kullanılabilir.

Bu araştırmada “Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları nelerdir?” sorusuna cevap aranacaktır.

Araştırmada, bu problem cümlesinin cevabını bulabilmek için şu alt problemlerden yararlanılmıştır:

1. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları hangi alt boyutlarda yoğunlaşmaktadır?
2. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları dil öğrenme süresine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları dil düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları okuduğu fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden Türkçe Öğrenen öğrenciler üzerinde yapıldığından 49 öğrenciyle ve öğrencilerin ankette yer alan ihtiyaçları çerçevesiyle sınırlandırılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki ihtiyaçlarını tespit edebilmek amacıyla hazırlanan ankette yer alan yönergelerin öğrenciler tarafından okunup anlaşıldığı ve anket sorularını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, Belarus'ta, Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme gereksinimlerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu hedefe yönelik olarak tarama modeli seçilmiştir. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekilde ortaya koymayı amaçlayan araştırma metodudur (Karasar, 2009). Bu çalışmada da Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde lisans seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları tarama modeline uygun olarak betimlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evreni temsil etme yeterliliği göz önünde bulundurulan Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde lisans seviyesinde öğrenim gören öğrenciler örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği Belarus'ta ise Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde lisans seviyesinde Türkçe dersleri verilmektedir. 2019-2020 verilerine göre üniversitede A, B ve C dil düzeyinde eğitim gören öğrenci sayısı 56'dır.

Dolayısıyla, araştırmanın örneklemini Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesindeki 56 öğrenci olarak belirlenmiş olup 56 öğrenciden 49'una ulaşılmıştır.

Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin bilgileri aşağıdaki tablolarda görülmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Özellikleri

Değişkenler	Kategori	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	11	22,4
	Kız	38	77,6
	Toplam	49	100,0
Yaş	18-25	48	98,0
	26-30	1	2,0
	Toplam	49	100,0
Türkçe kuru	A	16	32,7
	B	23	47,0
	C	6	12,2
	Toplam	45	91,9
Türkiye’de daha önce bulunma durumu	Evet	25	51,0
	Hayır	24	49,0
	Toplam	49	100,0
Türkçe öğrenme süresi	0-4 ay arası	6	12,2
	4-12 ay arası	6	12,2
	1-3 yıl arası	18	36,7
	3 yıl veya fazla	19	38,8
	Toplam	49	100,0

Tablo 1 incelendiğinde anketi cevaplayan toplam 49 öğrencinin 38’inin kız ve 11’inin ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan kız sayısı yaklaşık 3,5 kat erkek sayısından fazladır. Anketin uygulandığı yer üniversite olduğu için öğrencilerin yaşlarına bakıldığında, daha önceden de öngörülmüş olduğu gibi %98’inin 18-25 yaş ortalamasında olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin devam ettikleri Türkçe kurlarına bakıldığında; anketi cevaplayan 45 kişiden 16’sının A, 23’ünün B ve 6’sının C seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkiye’de bulunma durumu incelendiğinde; %51’inin Türkiye’de bulunduğu ve %49’unun bulunmadığı görülmektedir. Son olarak öğrencilerin Türkçe öğrenme süresine bakıldığında; 49 katılımcıdan 6’sının 0-4 ay ve diğer 6’sının 4-12 ay arasında Türkçe öğrendiği görülmektedir. 18 kişinin 1-3 yıl ve 19 kişinin 3 yıl veya fazla süreyle Türkçe öğrendiği tespit edilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu araştırmada veri toplamak için, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalında görevli Önder Çangal tarafından uyarlanan; Iwai ve diğerlerinin (1998) “Japanese language needs analysis” adlı çalışmalarında kullandıkları anketten yola çıkılarak Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana bilim Dalında hazırlanan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Belarus Örneği” isimli yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere uyarlanan anket kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket Rusçaya uyarlanmış ve toplam iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri,

Türkçenin nerede öğrenildiği, ne kadar sürede öğrenildiği, Türkiye’de bulunulup bulunulmadığı vb. toplam 14 madde yer almaktadır. Toplam 28 maddeden oluşan Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeğinin (TDİÖ) yer aldığı ikinci bölümde ise katılımcıların Türkçeyi ne için öğrenmek istedikleri ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Anketten elde edilen sonuçlar nicel veriye dönüştürülerek analiz edilmiştir.

Belarus’un resmi dilleri Rusça ve Belarusçadır. Fakat nüfusun büyük çoğunluğu Rusça konuşmaktadır. Bu nedenle uygulama anketi öğrencilerin yönergeleri daha iyi anlamaları ve doğru cevaplar verebilmeleri için Rusçaya çevrilip düzenlenmiştir. Anket formu, ana dili Rusça olan ve ileri derecede Türkçe bilen araştırmacının kendisi tarafından Rusçaya çevrilmiştir. Uygulama, 2019 yılı Eylül ayı içerisinde araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Anket verileri araştırmacının kendisi tarafından incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler öncelikle bilgisayara aktarılmış, sonra analiz çalışmalarına geçilmiştir. Verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesinde SPSS 24 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmıştır. Veri analizi çalışmalarında yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve varyans analizi için f testi kullanılmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

TDİÖ; ‘Ticaret Yapma’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ ve ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ olacak şekilde dört alt boyuttan oluşmaktadır. TDİÖ geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ispatlanmıştır. TDİÖ’nün geçerliliği için faktör analizi gerçekleştirilmiş, dört alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. TDİÖ güvenirliliği için iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alpha değeri hesaplanmış ve ilgili değer 0.88 olarak ortaya çıkmıştır. Bu ise ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan bu araştırmadan ulaşılan güvenilirlik değerleri ise; ‘Ticaret Yapma’ boyutu için 0.91, ‘Eğitim ve İş İmkânı Boyutu’ için 0.71, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Boyutu’ için 0.63 ve ‘Sınıf İçi İletişim Kurma Boyutu’ için 0.65 ve ölçeğin tamamı için 0.84 olacak şekilde hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler ölçeğin bu araştırmada güvenilir olduğunu göstermektedir (Çangal, 2013).

Araştırmacının Rolü

Araştırmayı gerçekleştirmek için önce uygun bir anket bulunmuştur. Anketi Türkçeye çeviren ve anketin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlayan Önder Çangal’dan yazılı izni alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dili Rusça olduğu için anket önceden Rusçaya çevrilmiştir. Belarus’tayken araştırmacı tarafından Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Doğu Dilleri Bölümü’ndeki müdürden yazılı izin alınmıştır. Anket 2-7 Eylül 2019 tarihleri arasında 3 farklı fakültede okuyan 6 gruptaki toplam 49 öğrenciye uygulanmıştır. Ardından asıl anketleri ve izni Türkiye’ye getirilmiştir. SPSS 24 programı yüklendikten sonra anketteki verilerin programa girişi yapılmıştır. Program sayesinde yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, ANOVA testlerinin sonucunda tablolar, grafikler ve şekiller elde edilmiştir. Problem, alt problemler dikkate alınarak

derin, çoklu bakış açısı kazandırmak için açıklamaları ve yorumları yazılmıştır. Elde edilen bulgular analiz edildikten sonra sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

1.Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme İhtiyaçları Hangi Alt Boyutlarda Yoğunlaşmaktadır?

Öğrencilere uygulanan ihtiyaç analizi ölçeğine göre öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Ticaret Yapma’, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermektedir. Ölçeğin her bir boyutunu ve genelini oluşturan maddelerden elde edilen puanların ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin dağılımlar Tablo 2’de gösterilmektedir:

Tablo 2. Alt Boyutlar ile Ölçeğin Geneline İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Faktörler	n	\bar{x}	ss
Sınıf İçi İletişim Kurma	49	1.61	.665
Eğitim ve İş İmkânı	49	2.59	.863
Ticaret Yapma	49	2.53	.880
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	49	2.88	.641
Valid N	49		

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

Tablo 2 incelendiğinde ölçekte yer alan faktörlerin yeterlik düzeylerini değerlendirmek için; ortalama puanları 1-2.4 arasında olanlar zayıf düzey, 2.5-3.4 arasında olanlar orta düzey ve 3.5-5 arasında olanlar da iyi düzey olarak tanımlanabilir.

Bu değerlendirme ölçütlerine göre, Türkçeyi ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutundaki ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenenlerin yeterlik düzeyi ortalama puanının (2.88) orta düzeyde olduğu söylenebilir. ‘Eğitim ve İş İmkânı’ boyutuna ilişkin ortalama puanın (2.59) orta düzeyde; yine ‘Ticaret Yapma’ boyutuna ilişkin ortalama puanın (2.53) orta düzeyde; ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutuna ilişkin ortalama puanın (1.61) zayıf düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Çalışkan ve Çangal (2013) tarafından yapılan çalışmada Bosna-Hersekli katılımcıların en çok ‘Ticaret Yapmak’ için Türkçe öğrendikleri, Boylu ve Çangal (2014) tarafından yapılan çalışmada İranlı katılımcıların en çok ‘Sınıf İçi İletişim’ kurmak üzere Türkçe öğrendikleri, Başak ve Akbulut (2016) tarafından yapılan çalışmada Gürcistanlı katılımcıların en çok ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ için Türkçe öğrendikleri, Belaruslu öğrencilerin ise de Türkçeyi ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ için öğrendikleri dikkati çekmektedir.

2.Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme İhtiyaçları Cinsiyete Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın alt amaçlarından biri Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe dil ihtiyaçlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Bu sorunun yanıtı için parametrik istatistiksel tekniklerden biri olan ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. İlişkisiz örneklem t-testinde bağımlı değişken sürekli, bağımsız değişken ise kategorik olmalıdır. Katılımcıların TDİÖ'den aldıkları puanlar sürekli, cinsiyet değişkeni kategoriktir. Dolayısıyla ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılabilir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Alt Boyutlar ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Fakültelerde Öğrenen Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	s hata ortalama	t	sd	p
Sınıf İçi İletişim Kurma	Erkek	11	1,63	,664	,200	,135	47	,893
	Kız	38	1,60	,674	,109			
Eğitim ve İş İmkânı	Erkek	11	2,69	,883	,266	,444	47	,659
	Kız	38	2,56	,867	,140			
Ticaret Yapma	Erkek	11	2,46	,759	,228	-,272	47	,787
	Kız	38	2,55	,921	,149			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Erkek	11	3,06	,506	,152	1,034	47	,306
	Kız	38	2,83	,672	,109			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 3'e bakıldığında 'Sınıf İçi İletişim Kurma' boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(47) = .135, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. 'Eğitim ve İş İmkânı' boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(47) = .444, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. 'Ticaret Yapma' boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(47) = -.272, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. 'Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar' boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(47) = 1.034, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla TÖİ Ölçeğinin genelinde ise öğrencilerin cinsiyetine ilişkin olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe 3 farklı fakültede öğrenilmektedir. Farklı fakültede eğitim gören öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılmıştır. Elde edilen sonuçları aşağıdaki Tablo 4'te ve 5'te görülmektedir.

Tablo 4. Alt Boyutlar ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Çeviri Fakültesinde Öğrenen Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	s hata ortalama	t	sd	p
Sınıf İçi İletişim Kurma	Erkek	8	1,56	,623	,220	,188	16	,853
	Kız	10	1,50	,754	,238			
Eğitim ve İş İmkânı	Erkek	8	2,59	,969	,342	-,009	16	,993
	Kız	10	2,60	,929	,293			
Ticaret Yapma	Erkek	8	2,35	,715	,252	-,067	16	,947
	Kız	10	2,38	1,039	,328			

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Erkek	8	2,95	,534	,188	-,502	16	,635
	Kız	10	3,10	,731	,231			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4 incelendiğinde ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(16) = .188, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ‘Eğitim ve İş İmkânı’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(16) = -.009, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ‘Ticaret Yapma’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(16) = -.067, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(16) = -.502, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Alt Boyutlar ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların İngilizce Fakültesinde Öğrenen Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	s hata			
					ortalama	t	sd	p
Sınıf İçi İletişim Kurma	Erkek	3	1,83	,877	,506	,652	22	,521
	Kız	21	1,57	,623	,136			
Eğitim ve İş İmkânı	Erkek	3	2,95	,688	,397	1,052	22	,304
	Kız	21	2,46	,771	,168			
Ticaret Yapma	Erkek	3	2,77	,947	,547	,534	22	,599
	Kız	21	2,47	,911	,198			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Erkek	3	3,36	,305	,176	1,892	22	,072
	Kız	21	2,69	,597	,130			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 5’e bakıldığında ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(22)= .652, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ‘Eğitim ve İş İmkânı’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(22)= 1.052, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ‘Ticaret Yapma’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(22)= .534, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(22)= 1.892, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Uluslararası İletişim Fakültesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin arasında erkek mevcut olmadığı için bu fakültede öğrencilerin cinsiyetine ilişkin analiz yapmak uygun bulunmamaktadır.

3.Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme İhtiyaçları Dil Öğrenme Süresine Göre Farklaşmakta mıdır?

Uygulamaya katılan tüm fakültede okuyan öğrencilerin Türkçe öğrenme süresine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin Betimleyici İstatistikler ve ANOVA sonuçları aşağıdaki Tablo 6 ve 7’de verilmiştir.

Tablo 6. Tüm Fakültelerde Türkçe Öğrenme Süresine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler

	Öğrenme süresi	n	\bar{x}	ss
Sınıf İçi İletişim Kurma	0-4 ay arası	6	1,25	,418
	8-12 ay arası	6	1,62	,564
	1-2 yıl arası	18	1,84	,713
	3 yıl veya daha fazla	19	1,50	,671
	Total	49	1,61	,665
Eğitim ve İş İmkânı	0-4 ay arası	6	2,06	,283
	8-12 ay arası	6	2,59	,490
	1-2 yıl arası	18	2,77	1,01
	3 yıl veya daha fazla	19	2,58	,894
	Total	49	2,59	,863
Ticaret Yapma	0-4 ay arası	6	1,83	1,00
	8-12 ay arası	6	2,38	,986
	1-2 yıl arası	18	2,96	,645
	3 yıl veya daha fazla	19	2,39	,866
	Total	49	2,53	,880
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	0-4 ay arası	6	2,45	,393
	8-12 ay arası	6	3,17	,747
	1-2 yıl arası	18	2,83	,628
	3 yıl veya daha fazla	19	2,98	,648
	Total	49	2,88	,641

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

Tablo 6’da öğrencilerin Türkçe öğrenme süresine göre dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutlarına ait betimleyici istatistiklerine bakıldığında ‘Sınıf İçi İletişim’ alt boyutunda 1-2 yıl arasında Türkçe okuyan öğrencilerin ortalama puanları (1.84) en yüksek, 0-4 ay arasında Türkçe okuyan öğrencilerin ortalama puanları ise (1.25) en düşüktür.

İkinci alt boyut olan ‘Eğitim ve İş İmkânı’nda 1-2 yıl arasında Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.77) en yüksek, 0-4 ay arasında Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.06) ile en düşüktür.

‘Ticaret Yapma’ boyutunda 1-2 yıl arasında Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.96) en yüksek, 0-4 ay arasında Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.83) en düşüktür.

‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutuna bakıldığında ise 0-4 ay arasında Türkçe dersleri gören öğrencilerin ortalama puanları (2.45) en düşük, 8-12 ay arasında Türkçe dersleri gören öğrencilerin ortalama puanları (3.17) en yüksektir.

Bu sonuçlar ışığında Tablo 6’ya bakıldığında ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Ticaret Yapma’ gibi boyutlardaki ihtiyaçlar özellikle 1-2 yıl arasında Türkçe öğrenen öğrenciler grubunda daha fazla öne çıkmaktadır. 1-2 yıl dil eğitiminde uzun bir süreç oluşu için Türkçe okuyan öğrenciler Türkçeyi iyi bir seviyede bilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ülkeye merakları, ayrıca Türkiye’deki yaşam koşullarının, geleneklerinin, eğitim ve iş alanındaki püf noktalarının farkında olmaları onları cesaretlendirmektedir. 0-4 ay arasındaki süreç özellikle dil eğitiminde kısa olarak tanımlanabilir. Anadili Rusça olan öğrencilerin Türk dilini, ülkenin kültürünü yakından

tanımları için de kısa bir süreçtir. Doğal olarak öğrenciler tamamen bilmeden, anlamadan herhangi bir faaliyette bulunmaktan çekinmektedir. Bunun sonucunda da ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Ticaret Yapma’ gibi boyutlardaki ihtiyaçlar düşük seviyededir.

Tablo 7. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Fakültelerdeki Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları

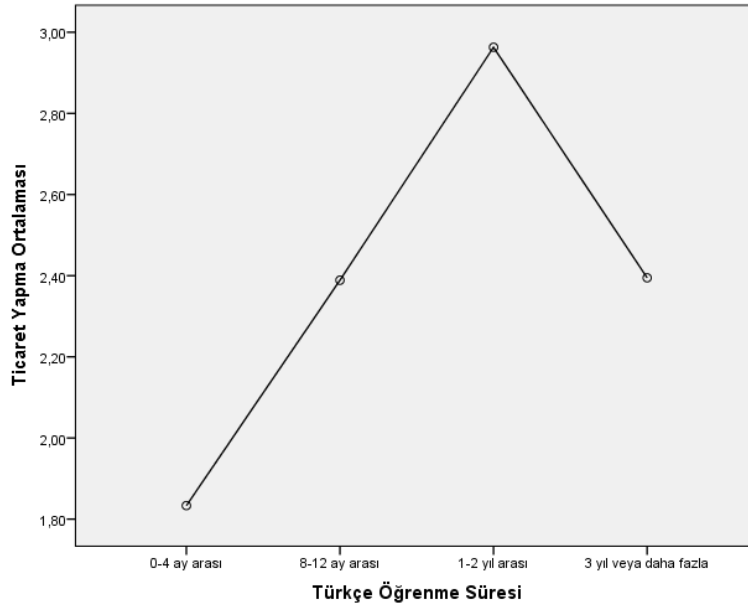
		Kareler		Kareler		Anlamlı
		Toplamı	Sd	Ortalaması	F	Fark
						TUKEY
Sınıf İçi	Gruplar arası	2,022	3	,674	1,576	,208
	Grup içi	19,236	45	,427		
	Toplam	21,258	48			
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	2,259	3	,753	1,011	,397
	Grup içi	33,516	45	,745		
	Toplam	35,775	48			
Ticaret Yapma	Gruplar arası	6,753	3	2,251	3,324	,028
	Grup içi	30,468	45	,677		3>1,2 ve 4
	Toplam	37,221	48			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	1,897	3	,632	1,594	,204
	Grup içi	17,854	45	,397		
	Toplam	19,751	48			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Dil öğrenme süresi: “1= 0-4 ay arası”, “2= 8-12 ay arası”, “3=1-2 yıl arası”, “4= 3 yıl veya daha fazla”

Tablo 7’de öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil öğrenme süresi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. TÖİ’ler arasında yer alan ‘Ticaret Yapma’ boyutunda öğrencilerin dil öğrenme süresine ilişkin olarak $[F(3-48) = 3.324, p<.05]$ anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testinden yararlanılmıştır. Buna göre anlamlı fark; “3=1-2 yıl arası” olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($X=2.96$), “1= 0-4 ay arası” ($X=1.83$), “2= 8-12 ay arası” ($X=2.38$) ve “4= 3 yıl veya daha fazla” ($X=2.39$) olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

‘Eğitim ve İş İmkânı’ $[F(3-48) = 1.011, p>.05]$, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ $[F(3-48) = 1.594, p>.05]$, ‘Sınıf içi İletişim Kurma’ $[F(3-48) = 1.576, p>.05]$ boyutlarında öğrencilerin verdiği cevapların puan ortalamaları ile dil öğrenme süresi durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Bu verilere göre, 1-2 yıl arasında Türkçe öğrenen öğrencilerin ‘Ticaret Yapma’ ihtiyaçlarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum aşağıdaki şekilde daha iyi görülmektedir:



Dil öğrenme süresi “1= 0-4 ay arası”, “2= 8-12 ay arası”, “3=1-2 yıl arası”, “4= 3 yıl veya daha fazla”

Şekil 1. Tüm Fakültelerde Dil Öğrenme Süresine Göre Ticaret Yapma İçin Türkçe Öğrenme İhtiyacı

Şekil 1’de görüldüğü gibi 1-2 yıl arasında Türkçe öğrenen öğrencilerin en yüksek ihtiyaçları ‘Ticaret Yapma’ boyutundadır. Yabancı dil öğreniminde 1-2 yıl oldukça uzun bir zaman olduğu için öğrenciler edinilen bilgi ve tecrübeyi ticaret yapmada kullanmak istemektedir. Bu süre zarfında öğrencilerin Türkler ile daha fazla bağlantı kurarak onların iş ahlakını anladığı ve bu kuvvetli iletişimin ticaret vasıtasıyla arttığı düşünülmektedir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin yabancı dili para kazanma aracı olarak kullanmaya yönelik olduğu gözlemlenmektedir.

4. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme İhtiyaçları Dil Düzeyine Göre Farklaşmakta mıdır?

Uygulamaya katılan tüm fakültelerdeki öğrencilerin dil düzeylerine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin Betimleyici İstatistiksel sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Tablodaki betimleyici özellikler ayrı ayrı tablolarda sunulmaktadır. Bilgilerin tek tabloda görünümü okunurluk açısından zorluk yaratacağı düşüncesiyle tabloya bölünerek yer verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf İçi İletişim Kurma faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Fakültelerde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Sınıf İçi İletişim Kurma	A1.1	7	1,25	,381
	A1.2	2	1,87	,176
	A2.1	3	1,83	,877
	A2.2	4	2,06	,718

B1.1	5	1,80	,778
B1.2	2	2,25	1,414
B1.3	4	1,43	,875
B1.4	8	1,50	,597
B2.1	2	1,50	,707
B2.2	2	1,50	,707
C1.1	6	1,33	,437
Total	45	1,58	,655

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda A dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (2.06), B düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (2.25), C düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının ise (1.33) ile en yüksek olduğunu görmekteyiz.

Tablo 9. Eğitim ve İş İmkânı faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Fakültelerde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	N	\bar{x}	ss
Eğitim ve İş İmkânı	A1.1	7	2,05	,259
	A1.2	2	2,75	,176
	A2.1	3	3,66	,763
	A2.2	4	3,07	1,240
	B1.1	5	2,43	,643
	B1.2	2	2,62	,176
	B1.3	4	2,09	,948
	B1.4	8	2,59	1,198
	B2.1	2	2,81	,972
	B2.2	2	1,87	,530
	C1.1	6	2,54	,835
	Total	45	2,54	,878

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

‘Eğitim ve İş İmkânı’ boyutunda A dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (3.66), B düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (2.81), C düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ise (2.54) ile en yüksek olduğunu görmekteyiz.

Tablo 10. Ticaret Yapma faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Fakültelerde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Ticaret Yapma	A1.1	7	1,73	,947
	A1.2	2	2,75	1,060
	A2.1	3	2,61	1,456
	A2.2	4	3,08	,518
	B1.1	5	2,40	,450
	B1.2	2	2,41	,353
	B1.3	4	3,04	,762
	B1.4	8	2,66	1,007
	B2.1	2	3,83	1,649
	B2.2	2	2,08	,117

C1.1	6	2,38	,490
Total	45	2,54	,907

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

‘Ticaret Yapma’ boyutunda A dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (3.08), B düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (3.83), C düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ise (2.38) ile en yüksek olduğunu görmekteyiz.

Tablo 9. Bireysel İlgı ve İhtiyaçlar faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Fakültelerde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Bireysel İlgı ve İhtiyaçlar	A1.1	7	2,70	,752
	A1.2	2	2,75	,636
	A2.1	3	3,20	,100
	A2.2	4	3,33	,381
	B1.1	5	2,77	,396
	B1.2	2	2,80	1,272
	B1.3	4	2,42	,543
	B1.4	8	2,91	,786
	B2.1	2	3,50	,848
	B2.2	2	2,30	,282
	C1.1	6	2,85	,492
	Total	45	2,85	,630

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

‘Bireysel İlgı ve İhtiyaçlar’ boyutunda A dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (3.33), B düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (3.50), C düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ise (2.85) ile en yüksek olduğunu görmekteyiz.

Tablo 8, 9, 10 ve 11 incelendiğinde veriler şu şekilde toparlanabilir: A dil düzeyindeki öğrenciler en çok “Eğitim ve İş İmkânı” (3.66), B dil düzeyindeki öğrenciler en çok “Ticaret Yapma” (3.83), C dil düzeyindeki öğrenciler ise en çok “Bireysel İlgı ve İhtiyaçlar” (2.85) boyutlarına ihtiyaç duymaktadır.

Uygulamaya katılan öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları ile dil düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 10. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Fakültelerde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Kareler		Kareler		
		Toplamı	Sd	Ortalaması	F	P
Sınıf İçi İletişim Kurma	Gruplar arası	3,719	10	,372	,833	,600
	Grup içi	15,175	34	,446		
	Toplam	18,894	44			
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	8,605	10	,861	1,153	,355
	Grup içi	25,376	34	,746		
	Toplam	33,982	44			
Ticaret Yapma	Gruplar arası	10,949	10	1,095	1,472	,192
	Grup içi	25,282	34	,744		
	Toplam	36,231	44			

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	3,730	10	,373	,923	,524
	Grup içi	13,740	34	,404		
	Toplam	17,470	44			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 12’de öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. TÖİ’ler arasında yer alan ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ [$F_{(10-44)} = .833, p>.05$], ‘Eğitim ve İş İmkânı’ [$F_{(10-44)} = 1.153, p>.05$], ‘Ticaret Yapma’ [$F_{(10-44)} = 1.472, p>.05$], ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ [$F_{(10-44)} = .923, p>.05$] boyutlarında öğrencilerin verdiği cevapların puan ortalamaları ile dil düzeyi durumları arasında farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Farklı fakültelerde eğitim gören öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının dil düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılmıştır. Aşağıdaki tablolarda Çeviri Fakültesinde okuyan öğrencilerin dil düzeylerine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin Betimleyici İstatistiksel sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 11. Sınıf İçi İletişim Kurma faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Çeviri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Sınıf İçi İletişim Kurma	A2.1	1	1,00	.
	B1.2	1	3,25	.
	B1.3	1	2,75	.
	B1.4	2	1,00	,0000
	B2.1	2	1,50	,707
	B2.2	2	1,50	,707
	C1.1	6	1,33	,437
	Toplam	15	1,53	,731

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda B1.2 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.25) en yüksek, A2.1 ve B1.4 düzeylerindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.00) en düşüktür.

Tablo 14. Eğitim ve İş İmkânı faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Çeviri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Eğitim ve İş İmkânı	A2.1	1	4,50	.
	B1.2	1	2,75	.
	B1.3	1	3,37	.
	B1.4	2	1,25	,00000
	B2.1	2	2,81	,97227
	B2.2	2	1,87	,53033
	C1.1	6	2,54	,83541
	Toplam	15	2,51	,98750

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

‘Eğitim ve İş İmkânı’ boyutunda A2.1 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (4.50) en yüksek, B1.4 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.25) en düşüktür.

Tablo 15. Ticaret Yapma faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Çeviri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Ticaret Yapma	A2.1	1	1,00	.
	B1.2	1	2,66	.
	B1.3	1	2,83	.
	B1.4	2	1,41	,11785
	B2.1	2	3,83	1,64992
	B2.2	2	2,08	,11785
	C1.1	6	2,38	,49065
	Toplam	15	2,36	,94112

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

‘Ticaret Yapma’ boyutunda B2.1 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.83) en yüksek, A2.1 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.00) en düşüktür.

Tablo 16. Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Çeviri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	A2.1	1	3,30	.
	B1.2	1	3,70	.
	B1.3	1	3,20	.
	B1.4	2	2,90	,84853
	B2.1	2	3,50	,84853
	B2.2	2	2,30	,28284
	C1.1	6	2,85	,49295
	Toplam	15	2,98	,59666

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutunda B1.2 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.70) en yüksek, B2.2 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.30) en düşüktür.

Tablo 13, 14, 15 ve 16 incelendiğinde Çeviri Fakültesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ (B1.2 = 3.25) ve ‘Ticaret Yapma’ (B2.1 = 3.70) boyutlarında ihtiyaçları dilin orta düzeyine ulaştığında yükselmektedir. Fakat aynı öğrencilerin ‘Eğitim ve İş İmkânı’ (B1.4 = 1.25) ve ‘Bireysel İlgi Ve İhtiyaçlar’ (B2.2 = 2.30) boyutlarında dilin aynı düzeyindeyken ihtiyaçları azalmaktadır. Çeviri Fakültesinde okuyan öğrenciler dilin orta seviyesine ulaştıkça sınıf içindeki performansları verimlilik göstermekte, rekabet etmek, Türklerle iş kurmak ve çalışmak için fırsatları daha iyi anlamaktadır. Dolayısıyla özellikle bu boyutların ön plana çıktığı ve ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ gibi boyutların arka planda kaldığı belirlenmiştir.

Uygulamaya katılan Çeviri Fakültesinde okuyan öğrencilerin Türkçe dil düzeyine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevaplarının puan ortalamalarının değişimine ilişkin ANOVA sonuçları aşağıdaki Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Çeviri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Türkçe Dil Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

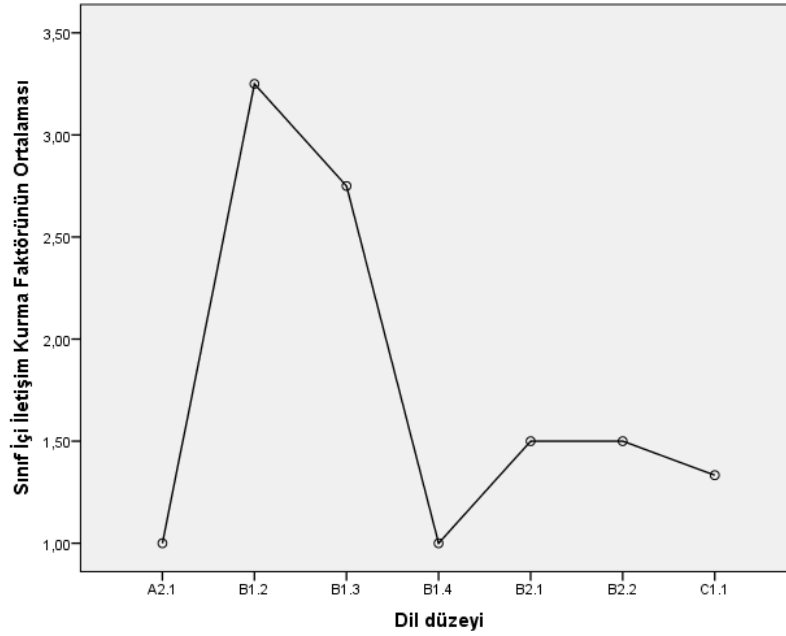
		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark TUKEY
Sınıf İçi İletişim Kurma	Gruplar arası	5,525	6	,921	3,762	,044	
	Grup içi	1,958	8	,245			6>3,7,8, 9,10 ve 11
	Toplam	7,483	14				
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	8,936	6	1,489	2,526	,113	
	Grup içi	4,716	8	,590			
	Toplam	13,652	14				
Ticaret Yapma	Gruplar arası	8,446	6	1,408	2,848	,086	
	Grup içi	3,954	8	,494			
	Toplam	12,400	14				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	2,249	6	,375	1,096	,439	
	Grup içi	2,735	8	,342			
	Toplam	4,984	14				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Dil düzeyi: “1= A1.1”, “2= A1.2”, “3=A2.1”, “4= A2.2”, “5= B1.1”, “6= B1.2”, “7=B1.3”, “8= B1.4”, “9= B2.1”, “10= B2.2”, “11=C1.1”, “12= C1.2”

Tablo 17’de Çeviri Fakültesinde okuyan öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. TÖİ’ler arasında yer alan ‘Sınıf içi İletişim Kurma’ boyutunda öğrencilerin dil düzeyine ilişkin olarak [$F(6-14) = 3.762, p < .05$] anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testinden yararlanılmıştır. Buna göre anlamlı fark; “6 = B1.2” olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($X=3.25$), “3 = A2.1” ($X=1.0$), “7 = B1.3” ($X=2.75$), “8 = B1.4” ($X=1.0$), “9 = B2.1” ($X=1.5$), “10 = B2.2” ($X=1.5$), “11 = C1.1” ($X=1.3$), olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

‘Eğitim ve İş İmkânı’ [$F(6-14) = 2.526, p > .05$], ‘Ticaret Yapma’ [$F(6-14) = 2.848, p > .05$], ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ [$F(6-14) = 1.096, p > .05$] boyutlarında öğrencilerin verdiği cevapların puan ortalamaları ile dil düzeyi durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Bu verilere göre, B1.2 dil düzeyinde olan öğrencilerin ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ ihtiyaçlarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum aşağıdaki şekilde daha iyi görülmektedir:



Dil düzeyi: “1= A1.1”, “2= A1.2”, “3=A2.1”, “4= A2.2”, “5= B1.1”, “6= B1.2”, “7=B1.3”, “8= B1.4”, “9= B2.1”, “10= B2.2”, “11=C1.1”, “12= C1.2”

Şekil 2. Çeviri Fakültesinde Dil Düzeyine Göre Sınıf İçi İletişim Kurma İçin Türkçe Öğrenme İhtiyacı

Çeviri Fakültesindeki öğrenciler ikinci ya da üçüncü sınıfa geçtikten sonra hemen hemen hepsinin dil seviyesi B’ye ulaşmaktadır. Öğrenciler 5 yıl Türkçe okuduğu için normalde ikinci bazen üçüncü sınıftan itibaren derslere Türk öğretmenler girmeye başlamaktadır. Genellikle Türk öğretmenler derste Rusçayı tercih etmedikleri için tüm konuşmalar Türkçe yapılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin sınıf içinde genel konuşmalar, gösteriler, sunumlar ve tartışmalar yapmasında ve özellikle Türk öğretmenlerle iletişim kurmasında doğal olarak bazı zorluklar ortaya çıkabilmektedir. Bu sebeple Sınıf İçi İletişim Kurma ihtiyaçlarının özellikle o dönemde ani yükseliş gösterdiği görülmektedir.

Aşağıdaki tablolarda İngilizce Fakültesinde okuyan öğrencilerin dil düzeylerine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin Betimleyici İstatistiksel sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf İçi İletişim Kurma faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların İngilizce Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Sınıf İçi İletişim Kurma	A1.1	7	1,25	,38188
	A1.2	2	1,87	,17678
	A2.1	2	2,25	,70711
	A2.2	4	2,06	,71807
	B1.1	4	1,50	,45644
	B1.2	1	1,25	.
	B1.3	3	1,00	,00000

Toplam	23	1,54	,58218
--------	----	------	--------

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda A2.1 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.25) en yüksek, B1.3 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.0) en düşüktür.

Tablo 13. Eğitim ve İş İmkânı faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların İngilizce Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Eğitim ve İş İmkânı	A1.1	7	2,05	,25968
	A1.2	2	2,75	,17678
	A2.1	2	3,25	,35355
	A2.2	4	3,07	1,24013
	B1.1	4	2,68	,36084
	B1.2	1	2,50	.
	B1.3	3	1,66	,50518
	Toplam	23	2,47	,74596

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

‘Eğitim ve İş İmkânı’ boyutunda A2.1 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.25) en yüksek, B1.3 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.66) en düşüktür.

Tablo 14. Ticaret Yapma faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların İngilizce Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	N	\bar{x}	ss
Ticaret Yapma	A1.1	7	1,73	,94701
	A1.2	2	2,75	1,06066
	A2.1	2	3,41	,58926
	A2.2	4	3,08	,51819
	B1.1	4	2,33	,49065
	B1.2	1	2,16	.
	B1.3	3	3,11	,91793
	Toplam	23	2,50	,92042

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

‘Ticaret Yapma’ boyutunda A2.1 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.41) en yüksek, A1.1 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.73) en düşüktür.

Tablo 15. Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların İngilizce Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	N	\bar{x}	ss
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	A1.1	7	2,70	,75277
	A1.2	2	2,75	,63640
	A2.1	2	3,15	,07071
	A2.2	4	3,33	,38107

B1.1	4	2,77	,45735
B1.2	1	1,90	.
B1.3	3	2,16	,20817
Toplam	23	2,76	,61841

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutunda A2.2 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.33) en yüksek, B1.2 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.90) en düşüktür.

Tablo 18, 19, 20 ve 21’e bakıldığında İngilizce Fakültesinde okuyan öğrencilerin A seviyesindeyken tüm boyutlardaki ihtiyaçları yüksek olarak belirlenmiştir (‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ A2.1 = 2.25, ‘Eğitim ve İş İmkânı’ A2.1 = 3.25, ‘Ticaret Yapma’ A2.1 = 3.41, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ A2.2 = 3.33). İngilizce Fakültesinde okuyan öğrenciler A seviyesine ulaştığı zaman Türkiye’deki iş fırsatları, para kazanma yolları ve fırsatları, kişisel ilgi gibi konulara meraklılardır. Fakat öğrencilerin dili B seviyesine geldiğinde ilgileri ve ihtiyaçları yavaş yavaş azalmaktadır. Bunun sebebi öğrencilerin Türk dili ve Türkiye hakkında bilgileri daha kapsamlı ve derin oldukça, öğrencilerin kendilerini bu konularda daha emin hissetmekle birlikte başka bir şeye merak duymaya başlamalarıdır.

Uygulamaya katılan İngilizce Fakültesinde okuyan öğrencilerin Türkçe dil düzeyine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin ANOVA sonuçları aşağıdaki Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 16. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların İngilizce Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Türkçe Dil Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark TUKEY
Sınıf İçi İletişim Kurma	Gruplar arası	3,878	6	,646	2,890	,042	
	Grup içi	3,578	16	,224			3>1,2, 4,5 ve 6
	Toplam	7,457	22				
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	6,166	6	1,028	2,707	,052	
	Grup içi	6,076	16	,380			
	Toplam	12,242	22				
Ticaret Yapma	Gruplar arası	8,572	6	1,429	2,271	,089	
	Grup içi	10,066	16	,629			
	Toplam	18,638	22				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	3,454	6	,576	1,857	,151	
	Grup içi	4,960	16	,310			
	Toplam	8,413	22				

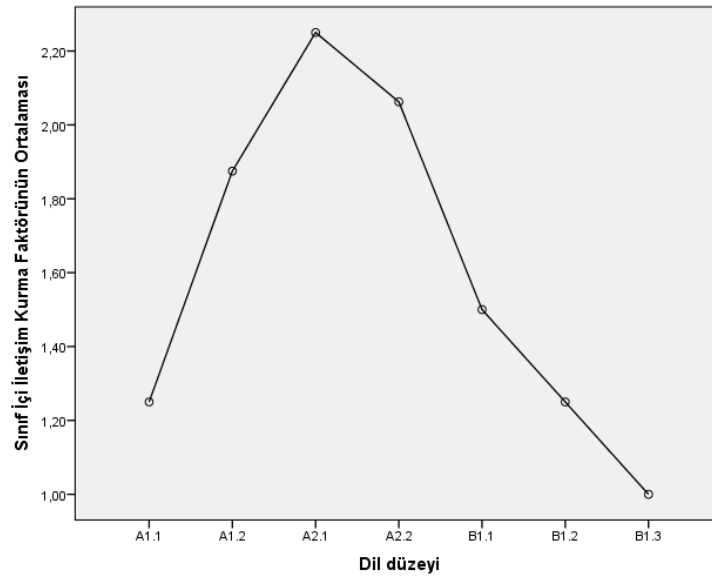
*p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Dil düzeyi: “1= A1.1”, “2= A1.2”, “3=A2.1”, “4= A2.2”, “5= B1.1”, “6= B1.2”, “7=B1.3”, “8= B1.4”, “9= B2.1”, “10= B2.2”, “11=C1.1”, “12= C1.2”

Tablo 22’de öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. TÖİ’ler arasında yer alan ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda öğrencilerin dil düzeyine ilişkin olarak $[F(6-22) = 2.890, p<.05]$ anlamlı bir fark

olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testinden yararlanılmıştır. Buna göre anlamlı fark; “3 = A2.1” olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($X=2.25$), “1 = A1.1” ($X=1.25$), “2 = A1.2” ($X=1.87$), “4 = A2.2” ($X=2.06$), “5 = B1.1” ($X=1.50$), “6 = B1.2” ($X=1.25$), “7 = B1.3” ($X=1.0$), olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

‘Eğitim ve İş İmkânı’ [$F(6-22) = 2.707, p>.05$], ‘Ticaret Yapma’ [$F(6-22) = 2.271, p>.05$], ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ [$F(6-22) = 1.857, p>.05$] boyutlarında öğrencilerin verdiği cevapların puan ortalamaları ile dil düzeyi durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Bu verilere göre, A2.1 dil düzeyinde olan öğrencilerin ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ ihtiyaçlarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum aşağıdaki şekilde daha iyi görülmektedir.



Dil düzeyi: “1= A1.1”, “2= A1.2”, “3=A2.1”, “4= A2.2”, “5= B1.1”, “6= B1.2”, “7=B1.3”, “8= B1.4”, “9= B2.1”, “10= B2.2”, “11=C1.1”, “12= C1.2”

Şekil 1. İngilizce Fakültesinde Dil Düzeyine Göre Sınıf İçi İletişim Kurma İçin Türkçe Öğrenme İhtiyacı

İngilizce Fakültesindeki öğrenciler 3. sınıfta yani Türkçeyi birkaç ay öğrendikten sonra yaklaşık tüm öğrenciler A2 dil seviyesine ulaşmaktadır. Bu fakültekteki öğrenciler 3 yıl Türkçe okuduğu için normalde 4., bazen 3. sınıftan itibaren derslere Türk öğretmenler girmeye başlamaktadır. Genellikle Türk öğretmenler derste Rusçayı tercih etmedikleri için tüm konuşmalar Türkçe yapılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin sınıf içinde genel konuşmalar, gösteriler, sunumlar ve tartışmalar yapmasında ve özellikle Türk öğretmenlerle iletişim kurmasında bazı zorluklar ortaya çıkabilmektedir. Bu sebeple Sınıf İçi İletişim Kurma ihtiyaçlarının özellikle o dönemde belirgin bir şekilde arttığı düşünülmektedir.

Aşağıdaki tablolarda Uluslararası İletişim Fakültesinde okuyan öğrencilerin dil düzeylerine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen

cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin Betimleyici İstatistiksel sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 17. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Uluslararası İletişim Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	Ss
Sınıf İçi İletişim Kurma	B1.1	1	3,00	.
	B1.4	6	1,66	,60553
	Toplam	7	1,85	,74801
Eğitim ve İş İmkânı	B1.1	1	1,42	.
	B1.4	6	3,04	1,02368
	Toplam	7	2,81	1,11579
Ticaret Yapma	B1.1	1	2,66	.
	B1.4	6	3,08	,76558
	Toplam	7	3,02	,71640
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	B1.1	1	2,75	.
	B1.4	6	2,91	,84951
	Toplam	7	2,89	,77805

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

Tablo 23 incelendiğinde ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda B1.1 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.0) en yüksek, B1.4 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.66) en düşüktür.

‘Eğitim ve İş İmkânı’ boyutunda B1.4 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.04) en yüksek, B1.1 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.42) en düşüktür.

‘Ticaret Yapma’ boyutunda B1.4 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.08) en yüksek, B1.1 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.66) en düşüktür.

‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutunda ise B1.1 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.75) en düşük, B1.4 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.91) en yüksektir.

Tablo 23’e bakıldığında Uluslararası İletişim Fakültesinde okuyan tüm öğrenciler B seviyesine ulaşmışlardır. Öğrencilerin ‘Eğitim ve İş İmkânı’ (B1.4 = 3.04), ‘Ticaret Yapma’ (B1.4 = 3.08), ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ (B1.4 = 2.91) boyutlarına seviyeleri arttıkça ihtiyaçları da artmaktadır. Fakat ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ (B1.4 = 1.66) boyutuna ihtiyaçları azalmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler sınıf içi konuşmalarda, sunumlarda ve öğretmenle iletişim kurmalarında kendilerinden emin olmaktadır. Öğrenciler dilin orta seviyesine ulaştıkça daha çok yurtdışında eğitim, ticaret, turistik faaliyetler gibi alanlara yetersizlik duymaktadır.

Uygulamaya katılan öğrencilerin Türkçe dil düzeyine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin ANOVA sonuçları aşağıdaki Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 18. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Uluslararası İletişim Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Türkçe Dil Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf İçi İletişim Kurma	Gruplar arası	1,524	1	1,524	4,156	,097
	Grup içi	1,833	5	,367		
	Toplam	3,357	6			
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	2,230	1	2,230	2,128	,204
	Grup içi	5,240	5	1,048		
	Toplam	7,470	6			
Ticaret Yapma	Gruplar arası	,149	1	,149	,254	,636
	Grup içi	2,931	5	,586		
	Toplam	3,079	6			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	,024	1	,024	,033	,863
	Grup içi	3,608	5	,722		
	Toplam	3,632	6			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 24’te öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. TÖİ’ler arasında yer alan ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ [$F(1-6) = 4.156, p>.05$], ‘Eğitim ve İş İmkânı’ [$F(1-6) = 2.128, p>.05$], ‘Ticaret Yapma’ [$F(1-6) = .254, p>.05$], ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ [$F(1-6) = .033, p>.05$] boyutlarında öğrencilerin verdiği cevapların puan ortalamaları ile dil düzey durumları arasında farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

5. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme İhtiyaçları Okuduğu Fakülteye Göre Farklılaşmakta mıdır?

Uygulamaya katılan tüm fakültelerdeki öğrencilerin okuduğu fakülteye göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin Betimleyici İstatistiksel sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 19. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Öğrencilerin Okuduğu Fakülteye İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

Boyut	Çeviri Fakültesi			İngilizce Fakültesi			Uluslararası İletişim Fakültesi		
	N	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss
Sınıf İçi İletişim Kurma	18	1,52	,680	24	1,60	,642	7	1,85	,748
Eğitim ve İş İmkânı	18	2,59	,918	24	2,52	,766	7	2,81	1,115
Ticaret Yapma	18	2,37	,884	24	2,51	,900	7	3,02	,716
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	18	3,03	,638	24	2,77	,608	7	2,89	,778

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey

Tablo 25'te öğrencilerin okuduğu fakülteye göre dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutlarına ait betimleyici istatistiklerine bakılmıştır. Çeviri Fakültesinde (3.03) ve İngilizce Fakültesinde (2.77) puan 'Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar' alt boyutunda en yüksekken, Uluslararası İletişim Fakültesinde ise en yüksek puan (3.02) 'Ticaret Yapma' boyutundadır.

Çeviri Fakültesinde okuyan çoğu öğrenci 'Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar' boyutunu içeren 'Türkiye'ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum', 'Karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum' gibi sorulara 'katılıyorum' ve 'kesinlikle katılıyorum' cevaplarını vermişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler Türkçeyi daha çok bireysel gelişim, Türkiye'de seyahat ve kültürü tanıma amacı ile öğrenmektedir. Çeviri Fakültesinde 'Eğitim ve İş İmkânı' ve 'Ticaret Yapma' boyutlarının daha düşük seviyede görülmesinin sebepleri arasında bu fakültede okuyan öğrencilerin Türkçeye üniversite döneminde çalışıp hayal kırıklığına uğraması, olumsuz deneyim kazanması, kendi ülkesinde bu dil ile zor para kazanması olduğu tahmin edilmektedir.

İngilizce Fakültesinde ise daha önce bahsedildiği gibi 'Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar' boyutunun Çeviri Fakültesindeki gibi en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bu boyutu içeren 'Türkiye'ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum', 'Karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum' gibi sorulara 'katılıyorum' ve 'kesinlikle katılıyorum' diye cevap vermişlerdir. Bu fakültedeki öğrencilerin 5 yıl birinci yabancı dil olarak İngilizce görmeleri ve İngilizce ders programının daha yoğun olması sebebiyle Türkçeye daha az zaman kalmakta, Türkçe dil seviyeleri daha düşük olduğu için Türkçeyi sadece bireysel ilgi olarak öğrenmektedir. Öğrencilerin üniversitede almış olduğu 3 yıllık eğitim ile ileride Türkçe ile çalışacak, para kazanacak veya Türkiye'de eğitim görecek kadar iyi derecede Türkçe öğrenme ihtimalinin düşük olduğu düşünülmektedir.

Uluslararası İletişim Fakültesinde 'Ticaret Yapma' boyutundaki ihtiyaçların ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin çoğu bu boyutu içeren 'Gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Havaalanında Türk müşterilerin/ziyaretçilerin giriş-çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğreniyorum' gibi sorulara 'katılıyorum' diye cevap vermişlerdir. Bu boyutun en yüksek olma sebebi ilgili bölümün ticaret ile bağlantısının kuvvetli olmasıdır. Yani bu fakültenin genel amacı öğrencileri uluslararası iş ve işlemlerde gerekli bilgi ve donanımı sağlayarak mezun etmektir. Bu sebeple bu fakültedeki ders programı ülkeler arası ticaret, turizm ve diplomatik ilişkiler kapsamında hazırlandığı için öğrenciler Türkçe ile çalışma konusunda daha rahat hissetmektedir.

Tüm fakültelerde (Çeviri Fakültesi 1.52, İngilizce Fakültesi 1.60 ve Uluslararası İletişim Fakültesi 1.85) 'Sınıf İçi İletişim Kurma' boyutunun en düşük puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu beklendik bir durumdur. Sınıflar homojen olarak ortak anadil konuşucularından oluştuğu için sınıf içi iletişim kurmada Rusça tercih edilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Çok eski ve köklü bir tarihe sahip olan Türkiye, günümüzde yaşanan teknolojik ve sosyal gelişmeler sonucunda bu önemini en üst safhalara kadar çıkartmıştır. Türkiye gerek tarihi gerek doğası gerek kültür ve gelenekleri ile tüm dünyada dikkatleri üzerine çekmeye devam etmektedir. Bu hızlı atılım dünya çapında genç öğrencilerin dikkatini çekmiş ve yeni dil ve kültürler öğrenme yolunda onları cezbetmiştir. Dünya çapında Türkiye ve Türkçe tartışmasız önemli bir yer kaplamaktadır. Ayrıca Belarus ve Türk kültürleri birbirine çok yabancı olmadığı için iki ülke arasında samimi bir ilişki uzun süredir mevcuttur. Bu durum Belaruslu öğrencilerin dikkatini çekmiş ve ülkede Türkçe dil eğitim ihtiyacı gözle görülecek kadar hissedilmeye başlamıştır. Bu neticenin sonucunda Belarus Cumhuriyeti'nde 1990'lı yıllardan itibaren üniversite seviyesinde profesyonel anlamda Türkçe dil eğitimi verilmeye başlanmıştır.

Gerçekleştirilmiş olan bu araştırma sonucunda Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde okuyan öğrencilerin dil öğrenme gereksinimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın aşağıda verilen sonuçlardan hareketle yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki boşlukların doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

1. İhtiyaç analizi ölçeğine göre Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları 'Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Eğitim ve İş İmkânı, Ticaret Yapma ve Sınıf İçi İletişim Kurma' olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermektedir.

2. Ölçekte yer alan alt boyutların yeterlilik düzeylerini değerlendirmek için ortalama puanları 1-2.4 arasında olanlar zayıf düzey, 2.5-3.4 arasında olanlar orta düzey ve 3.5-5 arasında olanlar da iyi düzey olarak tanımlanmıştır. Değerlendirme ölçütlerine göre, Türkçeyi tüm fakültelerde öğrenen öğrencilerin 'Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar' ihtiyacını karşılamak için öğrenenlerin yeterlilik düzeyi ortalama puanı orta düzeye (2.88) ulaşmakta ve en yüksek ihtiyaç olduğu tespit edilmektedir. 'Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar' ihtiyacını sırasıyla 'Eğitim ve İş İmkânı' boyutu (2.59), 'Ticaret Yapma' boyutu (2.53) ve 'Sınıf İçi İletişim Kurma' boyutu (1.61) takip etmekte ve bu boyutlar orta ve zayıf düzeyde karşımıza çıkmaktadır.

3. Dil öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit edebilmek için t-testi gerçekleştirilmiştir. T-testi sonuçlarına göre 'Ticaret Yapma', 'Sınıf İçi İletişim Kurma', 'Eğitim ve İş İmkânı' ve 'Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar' boyutlarında cinsiyetten kaynaklanan anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Aynı değerlendirme farklı fakültelerde ayrı ayrı yapılmıştır. Bunun sonucunda Çeviri ve İngilizce Fakültelerinde eğitim alan öğrencilerde cinsiyetten kaynaklanan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Uluslararası İletişim Fakültesinde Türkçe öğrenen erkek öğrenci mevcut olmadığı için bu fakültede öğrencilerin cinsiyetine ilişkin analiz yapmak uygun bulunmamıştır.

4. Öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil öğrenme süresi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit edebilmek için Betimleyici İstatistikler ve ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. 'Eğitim ve İş İmkânı' (2.77) ve 'Ticaret Yapma' (2.96) alt

boyutlarında 1-2 yıl arasında Türkçe okuyan öğrencilerin ortalama puanları en yüksekken, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutuna bakıldığında ise 8-12 ay arasında Türkçe dersleri gören öğrencilerin ortalama puanlarının (3.17) en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Ticaret Yapma’ gibi boyutlardaki ihtiyaçlar özellikle 1-2 yıl arasında Türkçe öğrenen öğrenciler grubunda daha fazla öne çıkmaktadır. Fakat 8-12 ay arasında Türkçe öğrenen öğrencilerin en yüksek ihtiyaçları ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutundadır. ANOVA sonuçlarına bakıldığında da TÖİ’ler arasında yer alan ‘Ticaret Yapma’ boyutunda öğrencilerin dil öğrenme süresine ilişkin olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testinden yararlanılmıştır. Buna göre anlamlı farkın öğrencilerin puanlarının ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

5. Öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilebilmesi için Betimleyici İstatistikler ve ANOVA analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, tüm fakültelerde okuyan öğrencilerin Türkçe öğrenim ihtiyaçları puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Yani, üniversitedeki öğrencilerin dil düzeyleri ile ‘Ticaret Yapma’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ ve ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutları arasında bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda farklı fakültelerde eğitim gören öğrencilerin ihtiyaçları ile dil düzeyleri arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Analizin sonucunda Çeviri Fakültesinde TÖİ’ler arasında yer alan ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda öğrencilerin düzeyine ilişkin olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testinden yararlanılmıştır. Buna göre anlamlı fark öğrencilerin puanlarının ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. İngilizce Fakültesinde Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. TÖİ’ler arasında yer alan ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda öğrencilerin dil düzeyine ilişkin olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testinden yararlanılmıştır. Buna göre anlamlı fark öğrencilerin puanlarının ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Çeviri Fakültesinde ise TÖİ’ler arasında yer alan ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Ticaret Yapma’, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutlarında öğrencilerin verdiği cevapların puan ortalamaları ile dil düzey durumları arasında farklılaşmadığı belirlenmiştir.

6. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarının okuduğu fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Uygulamaya katılan tüm fakültelerdeki öğrencilerin okuduğu fakülteye göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin Betimleyici İstatistiksel sonuçlarından faydalanılmıştır. Çeviri Fakültesinde (3.03) ve İngilizce Fakültesinde (2.77) puanlar ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ alt boyutunda en yüksekken, Uluslararası İletişim Fakültesinde ise en yüksek puan (3.02) ‘Ticaret Yapma’ boyutundadır. Tüm fakültelerde (Çeviri Fakültesi (1.52), İngilizce Fakültesi (1.60) ve Uluslararası İletişim Fakültesi (1.85)) ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda en düşük puanların olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçları ve okumuş oldukları fakültelerin alanları farklı olsa da genel itibarı ile ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutunun grafikte büyük alan kapsadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin Türkiye ve Türkçeye karşı bireysel ilgi ve merakları ön plandadır.

Öneriler

Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenme özellikle son zamanlarda artış gösterdiği için öğretme materyallerinde maalesef çok fazla çeşitlilik olmadığı fark edilmiştir. Bilindiği gibi üniversitede Türkçe öğrenen tüm öğrenciler farklı sınıflarda okuduğu için yabancı dil seviyeleri farklılaşmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin dil düzeyine göre mevcut kitaplardan uygun konuları seçerek, başka kaynaklardan faydalanıp materyalleri toplayarak ve sonrasında da diğer öğretmenlerle paylaşarak ders işlemektedirler. Bu durum doğal olarak hem öğretmenlerin işini zorlaştırmakta hem de öğrencilerin farklı kaynaklardan konuya odaklanma olanağını azaltmaktadır.

Bu kapsamda oluşan dil seviyelerine göre farklı materyaller uygulamasına ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin,

1. Gerçekleştirilmiş olan bu araştırmaya göre A dil seviyesi için ‘Eğitim ve İş İmkânı’ (3.66) boyutunun en yüksek olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla ders müfredatında bununla alakalı değişiklik yapılması tavsiye edilir. Örneğin, Türkiye’deki kendi alanlarıyla ilgili eğitim ve iş fırsatları, çalışma özellikleri ve yabancıların yaşama koşullarına yönelik konularda detaylı bilgilendirme gibi A seviyesine uygun konuları kapsayan ders içerikleri hazırlanabilir ve uygulamalar yapılabilir.

2. B dil seviyesi için ‘Ticaret Yapma’ (3.83) boyutunun en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu verilerden yola çıkarak öğrenciler için Türkiye’den gelen müşterilerle diyalog kurma, rehberlik gerçekleştirme, iş çerçevesinde en çok kullanılan ifadeler, kalıp sözler konularına yönelik değişiklikler yapılabileceği düşünülmektedir.

3. C dil seviyesine ulaşan öğrencilerin en yüksek ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ (2.85) boyutunu seçtiği gözlenmiştir. Bu veriler desteklenerek C seviyesine uygun Türk kültürü ve tarihi hakkında daha derin materyallerin sunulması, derste filmlerin izlenmesi ve sonrasında değişik etkinliklerin yapılması teşvik edilmelidir.

Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde fakültelerin müfredat içerikleri arasında ne kadar fark olsa da fakültelerde işlenmiş olan Türkçe derslerin programları daha önce söylendiği gibi büyük farklılık göstermemektedir. Bu araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgular dikkate alındığında farklı fakültelerde okuyan öğrenciler Türkçeyi farklı amaçlarla öğrenmekle birlikte farklı ihtiyaçlar duymaktadır. Bu ihtiyaçlara göre müfredat içeriklerinde değişiklik yaparak Türkçe derslerinin daha faydalı ve verimli bir şekilde işleneceği düşünülmektedir. Örneğin,

1. Çeviri Fakültesinde eğitim gören öğrenciler TÖİ’ler arasında en çok ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ alt boyutuna ihtiyaç duymaktadır. ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutunu içeren ve öğrencilerin en yüksek puanlarıyla cevapladığı sorular ve fakültenin özgül özellikleri incelendikten sonra ders müfredatında değişiklik yapılabilir. Örneğin, “Türk Edebiyat Eserleri Çevirileri”, “Türk Film Çevirileri” gibi derslerden yararlanılabilir.

2. İngilizce Fakültesinde eğitim gören öğrenciler de TÖİ'ler arasında en çok 'Bireysel İlgil ve İhtiyaçlar' boyutuna ihtiyaç duymaktadır. Bu bulguya dayanarak ve fakültenin özellikleri dikkate alınarak müfredata ek dersler dâhil edilebilmektedir. Örneğin, "Türk Dizi ve Filmlerinde Kullanılan Dil Analizi", "Türk Kültürü ve Popüler Kültür", "Türkiye'deki Eğitim Sistemi" gibi derslerden yararlanılabilir.

3. Uluslararası İletişim Fakültesinde okuyan öğrenciler TÖİ'ler arasında en çok 'Ticaret Yapma' boyutuna ihtiyaç duymaktadır. Bu bulguya dayanarak ve fakültenin özellikleri dikkate alınarak müfredata ek dersler dâhil edilebilmektedir. Örneğin, "Belarus Tarihi ve Kültür Mirası", "Ülkeler Arası Ticaret", "Türk Ticaret Kuralları" derslerinin eklenmesi faydalı olabilir.

Bu çalışma üniversite öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirleyen ilk çalışmadır. Diğer çalışmalar genelde kursiyerlerin ihtiyaçlarını belirlemektedir. Bu nedenle sonuçlar Minsk'teki öğrenciler açısından somut önerilere dönüşebilir. Dünyada farklı üniversite ve bölümlerdeki öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleyip farklılıklara göre programa destek sunulabilir. Bu çalışma profesyonel anlamda dil öğretimi gören öğrenciler arasında gerçekleştirildiği için sonraki araştırmalarda bu veriler temel alınarak çalışmadan faydalanılabilir.

Kaynakça

- Balçıkıanlı, C. (2010, Ocak). A study on needs analysis of learners of Turkish language. *Sino-US English Teaching*, 7, 1. Erişim adresi: https://www.academia.edu/32022580/A_study_on_needs_analysis_of_learners_of_Turkish_language
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/227900>
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2/4, 127-151. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/322212124>
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Iwai, T. (1998). *Japanese language needs analysis*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/29741332_Japanese_language_needs_analysis_1998-1999
- Jilta, G. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi). Erişim adresi: <http://acikerisim.istanbul.edu.tr/handle/123456789/32479>
- Karababa, C. ve Karagül, S. (2013, Kasım). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Gereksinim Çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 38, 170. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/258507124>
- Masorong, S. K. (2010). *An error analysis performed on English 230 students' ELPT compositions: A basis for a proposed intensive grammar enrichment*. Unpublished Master's Thesis, Mindanao State University, Marawi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

- Koçer, Ö. (2013). Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38, sayı 169. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1917>
- Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A. & Holopainen, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction*, 18(2), 201-210. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.017>
- Songhori, M. (2008, Mayıs). Introduction to Needs Analysis. *English for Specific Purposes world*, 4. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/308021366>
- Winne, P. H., & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. In T. Husen & T. Postlewaite (Eds.), *International Encyclopaedia of Education* (2nd ed., pp. 5738-5745). Oxford, UK: Pergamon.
- Türkan, H. (2017, Kasım). Türkçe Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimine Dair Bazı Öneriler. *The Journal of Academic Social Science Studies Jasss*, 60, 147-158. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7205>
- Yılmaz, F. ve Konyar, M. (2017, Ağustos). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi. *International Journal of Language Academy*, 5/4, 223-233. doi:<http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3602>



Araştırma Makalesi / Research Article

Students' Expectations of Their English Teachers' Use of Foreign and Native Language at Schools

Öğrencilerin İngilizce Öğretmenlerinden Okullarda Yabancı ve Anadil Kullanmalarına Yönelik Beklentileri*

Gökhan Arpacı **

Ayfer Su Bergil ***

Geliş / Received: 28.06.2020

Kabul / Accepted: 07.09.2020

ABSTRACT: The use of native language in foreign language classrooms has long been debated. Some scholars consider the native language as evil. Their claim is the sole use of target language is the best way to teach a foreign language. On the other hand, some scholars do not consider the use of the native language of the students as a taboo. They find it beneficial to use the students' native language in some occasions. In this quantitative study, students' expectations from their teachers on their use of the target language, which is English in this case, are aimed to be unraveled. Responses from secondary and high school students were also compared. Whether these expectations depend upon students' school levels, grades and cities were examined. According to the findings, it is concluded that students expect their teachers to use the native language, which is Turkish in this case, on varying occasions.

Keywords: native language, target language, expectations

ÖZ: Yabancı dil derslerinde anadil kullanımı uzun zamandır tartışılmaktadır. Bazı araştırmacılar ana dili bir düşman olarak görür. Onların iddiası sadece hedef dil kullanımının, yabancı dil öğretmede en iyi yol olduğudur. Öte yandan, bazı araştırmacılar öğrencilerin anadilinin kullanımını bir tabu olarak görmez. Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce olan hedef dili kullanmalarını konusunda, öğretmenlerinden anadil veya hedef dili kullanmalarına yönelik beklentilerinin nicel olarak gün yüzüne çıkarılması hedeflenmektedir. Ayrıca, orta okul ve lise düzeylerinden gelen cevaplar da karşılaştırılmıştır. Bu beklentilerin öğrencilerin okul seviyelerine, sınıf düzeylerine ve şehirlerine bağlı olup olmadığı da incelenmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerinden bu çalışma kapsamında Türkçe olan anadillerinin yer yer kullanmaları bekledikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: anadil, hedef dil, beklentiler

* Etik kurul izni, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu, 19/06/2020 ve No: E.11919
The Ethics Committee Approval, Amasya University Social Sciences Ethics Commission, 19/06/2020 and No: E.11919

** MA Candidate Gökhan Arpacı, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4917-3001>, Amasya University, Graduate School of Social Sciences, Division of English Language Teaching, gokhanarpaci@gmail.com

*** Assist. Prof. Dr. Ayfer Su Bergil, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9277-2862>, Amasya University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Division of English Language Teaching, ayfer_su@yahoo.com

Introduction

Language choice in a language class is important. It is of great importance for many aspects of students' self-confidence in language acquisition. Teachers and researchers have discussed this topic for several years. Some of them consider the existence of the native language in a class as an evil, while others permit it at varying degrees. Therefore, when to and not to use the native language is important.

Gabrielatos (2001) states that the use of native language in second language teaching has been a solid debate for more than two hundred years. Also, the hypotheses about this issue, either for or against, were usually backed by political ideas. Thus, these hypotheses caused in some non-efficient output for the use of teachers and applied linguists. He thinks that teachers of English must know chronologically the approaches, attitudes, and methods that affected ELT policies throughout the world to be aware of the thoughts and opinions of the use of native language in teaching and learning context.

Thus, the perspectives of language teaching approaches and methods towards the use of native language while teaching a target language are needed to be made clear. From the perspectives of the monolingual approach, which forbids the use of the native language nearby the target language, the bilingual approach that allows the use of a second or target language should be made clear to the audiences, researchers, and the other stakeholders.

Monolingual Approach

According to Erdoğan (2015, p. 17), several reforms about theories of language and its acquisition came into appearance, and the monolingual approach was among these theories. Hall and Cook (2012, as cited in Erdoğan, 2015, p. 18) put forward the idea that the monolingual approach was there before the nineteenth century. Nursemaids and tutors in medieval schools in Europe used Latin for immersion while educating learners of upper-class families. On the other hand, in general, secondary education schools' aspects of monolingual approach was existent (Philipson, 1992, as cited in Erdoğan, 2015, p. 18).

Nazary (2008) summarizes the standpoints of the monolingual approach. The first one is that a target language is learned via maximum exposure just like the learning process of the native language. The second one is about clearly separating the target language from the native language successfully. The last is the idea that the importance of the second language should be imposed on the learner via perpetual use of it. Thus, the sole use of the target language in a foreign language classroom is advocated according to the supporters of the monolingual approach.

The emergence of the direct method dates the back to the late 1800s and early 1900s. In the 20th century, globalization brought forth the view that language is not just a means of cultural transmission but also a means of communication (Güneş,2011). The indirect method, the native language of students ought not to be spoken in the class (Larsen-Freeman, 2000, p. 30). According to Titone (1968, as cited in Erdoğan, 2015, p. 10), teachers implementing the direct method should not translate and explain, they should prefer demonstrating and acting instead. The audio-lingual method emerged during world war 2, intending to teach American soldiers languages other than English as fast as possible. This approach includes views of structuralist and behaviorist linguists (Güneş,

2011). The target language is used in the classroom instead of students' native language, which is thought to interfere with students' second language learning (Larsen-Freeman, 2000, p. 47).

The total physical response method relies on the fact that students must first learn how to listen before how to speak. Teachers use the native language of students in the introduction phase of the lesson. Afterward, the native language of the students is seldom spoken through the process. Body language is used by teachers to make the meaning clear to their students (Erdoğan, 2015; Larsen-Freeman, 2000).

The natural approach considers acquisitions and learning processes as different concepts. Former takes place naturally and unconsciously, just like a kid acquires his/her native language. The latter is a conscious process (Richards & Rodgers, 2001, p.181). There is no difference between either acquiring the native language and a second language. When the natural approach is considered, the more exposure to the native language means less input of the target language. Accordingly, acquisition cannot occur without constant exposure to the target language (Erdoğan, 2015).

Bilingual Approach

It is believed that the target language must be used as much as possible both by students and teachers. On the other hand, they claim that there are some restraints to use target language while teaching a foreign language and constant use of target language may drain classroom populations' energy. Teachers must consider the level of target language use in their lesson plans to avoid some drawbacks like students' falling behind. Young students and lower-level learners, on the other hand, can lose their attention, if the teacher uses the target language non-stop. Nonetheless, a teacher can forget this easily. When the native language is forbidden in the classroom, students can get demotivated and discouraged, and this can lead to some discipline problems. The teacher must help them participate in the lesson and help them understand. This is exclusively important in lower-level classes because they need assurance and comprehension checks. After all, students and teachers must regard the use of target language as a challenge rather than a threat (Field & Pachler, 1997, pp. 96-97).

The grammar-translation method is based on teaching how to read a second language. Thus, the primary importance is grammar rules and vocabulary. On the other hand, a target language is a means of mental training. However, oral aspects of language are like pronunciation are neglected. To sum up, the main aims are to read and translate a piece of literature in a selected foreign language. Hence, the most used language while teaching is the native language in the grammar-translation method (Larsen-Freeman, 2000, pp 17-19).

According to Richards and Rodgers (2001, p. 81), the method introduced by Caleb Gattegno, silent way grounds on the fact that teachers stay silent and students are encouraged to speak as much as possible. The Native language of the students is used when required, however, students are firstly expected to perceive the meaning if possible. On the other hand, teachers may build upon students already existing knowledge in their first language (Larsen-Freeman, 2000).

Suggestopedia method paves the way for a relaxed classroom environment in which psychological barriers are meant to be decreased. This environment is prepared with subtle lighting and music. Learners pick nicknames in the target language. While music is being played in the background, dialogues are demonstrated. Students first listen to the dialogue in peace and then they perform it in the "activation" phase (Doggett, 1986). To explain the meaning, translations to the native language is benefitted. The teacher speaks the native language if it is needed, and the use of the native language becomes less and less as the course proceeds (Larsen-Freeman, 2000, p. 83).

Communicative language teaching may permit the use of students' native language in a reasonable way. On the other hand, teachers ought to use the second language in many aspects of the lesson varying from explaining and implementing communication activities to giving homework (Larsen-Freeman, 2000, p. 132).

The community language learning method regards learners as whole persons. Understanding and admitting learners' fears, teachers try to make their learners feel safe and helps them overcome negative thoughts. In other words, teachers spread positive vibes for their learning. Learners decide the theme that they desire to be able to speak about, so the curriculum is learner-generated (Doggett, 1986). Students' feelings are of great importance in community language learning. Thus, it is safe to conclude that the use of the native language in the learning environment is also a determiner factor of their feelings. Larsen-Freeman (2000) states that learners' feeling of security is initially provided by the use of the native language. The native language is seen as a path between known to unknown. Whenever it is possible to target language equivalents of the utterances in the native language is provided. This makes it easy for students to reunite words of L2 in different ways to generate new utterances. As the course continues, the use of the target language increases gradually (pp. 101-102).

Literature Review

The use of native language while teaching a second language is not a "ban it or overdo it" situation. Some researchers claimed that reasonable use of the native language, when needed has a significantly positive impact on learning (Agustin & Mujiyanto, 2015; Ben Chikh Elhocin & Zerrouki, 2015; Elmetwally, 2012; Ghorbani, 2013; Hashemi & Sabet, 2013; Tang, 2002). The overuse of the native language can demotivate and dissatisfy students (Kalanzadeh, et al. 2013). On the other hand, Schweers (1999) admitted that English ought to be the main means of communication. However, he suggested that the native language should be reasonably used in its limits. His findings proved that learning a target language can take place if students are made aware of the similarities and differences between the target language, English, and their native language, which is Spanish. According to Yavuz (2012), the native language is not a thing to neglect or exaggerate. Students' native language can be a rich source for target language teaching. Furthermore, if students' native language is neglected, it would be a disrespectful act against their identity and culture. They would feel like "a newborn baby with an adult mind". Shuchi and Islam (2016) revealed that the native language via increasing

comprehensibility of the target language and the learning environment is a device to lower students' affective filter.

Administration policies are also an important factor affecting the views about the use of the native language. Qadri (2006) revealed that most students in the public schools of the United Arab Emirates had negative attitudes towards the use of the native language, while teachers showing mixed attitudes. Teachers put forward the idea that the native language of the students may be benefitted occasionally, contrary to students. It is forbidden to use the native language because of the administration policies, and teachers criticize this prohibition. However, they admit there are some benefits to this prohibition. Manara (2007) stated that students and teachers both admit that the maximum engagement in the target language is necessary because students hardly ever find a chance to interact with the target language.

Some students are unwilling to use the native language because they think it prevents the maximum exposure to the target language (Nazary, 2008). Varshney and Rollin-Ianziti (2006) revealed that some students consider the native language as both vital and hindering. They put forward the idea that the native language makes learning easier at the expense of leaving "the natural L2 context". They also accepted that speaking native language is too comfortable and it harms their learning, so they are needed to be pushed to use the target language.

Studies revealed that the significant number of students have positive attitudes towards the use of their native language in their foreign language learning environment (Tang, 2002; Dujmović, 2007; Debrelı & Oyman, 2016; Sadighi, et al. 2018; Sah, 2017; Tajgozari, 2017; Gündüz, 2012, p. 126). Students favor the use of their native language to learn new about vocabularies, grammar rules, new materials, and instructions of a task as well to feel secure (Windi Anggrahini, 2019).

According to Oflaz (2009, p. 54), students choose the native language when they fail to address a vocabulary or a statement in the target language to express themselves. According to Sadighi et al. (2018), students consider the use of the native language as positive while learning vocabulary in the target language. Students also put forward the idea that reasonable use of the native language is a learning strategy to overcome difficulties while learning a target language (Yahia & Guendouze, 2014, p. 64). Students stated that when their teachers used code-switching between their native language and the target language, English, and Nepali, they grasp the concept better (Sah, 2017).

To sum up, whether to include or exclude the native language of the students has been a long-debated issue. Students generally have a positive attitude towards this issue. Teachers learn about methodologies and theories throughout the years to start teaching. On the other hand, reality might be different in practice. Researchers reveal their answers and attitudes towards the topic. Students' attitudes are also a promising issue to study. However, what students want from their teacher as to the use of their native language is worth mentioning. In agreement with all of these, this study aims to answer the following questions:

1. What do the students expect from their language teachers regarding the use of the native language at school?

2. What do secondary school students expect from their language teachers regarding the use of the native language?
3. What do high school students expect from their language teachers regarding the use of the native language?
4. What is the relationship between secondary and high school students' expectations from their teachers' regarding the use of the native language?

Methodology

Design

Quantitative research was carried out to discover students' expectations of the use of the native language at school. Quantitative research may refer to "a survey design that provides a quantitative or numeric description of trends, attitudes, or opinions of a population by studying a sample of that population" (Creswell, 2014 p. 155). Thus, a self-administered survey was designed including 12 close-ended Likert-type items with their reverse coded ones, 24 items in total. Items were translated into Turkish, which is the participant's native language. While designing this self-administered questionnaire, Fowler's principles were benefitted. Those principles are given as follows:

- 1.A self-administered questionnaire mainly should be self-explanatory...
- 2.Self-administered questionnaires mainly should be restricted to closed answers....
- 3.The question forms in a self-administered questionnaire should be few ...
- 4.A questionnaire should be laid out in a way that seems clear and uncluttered...
- 5.Provide redundant information to respondents, by having written and visual cues that convey the same message about how to proceed...Work on making everything simple and clear (2014, p.105).

Participants

Participants are reached via stratified random sampling, because it is aimed to reach students who are from 20 different cities, and also who study at secondary and high schools in Turkey. Dörnyei (2007, p. 97) says "In 'stratified random sampling' the population is divided into groups, or 'strata', and a random sample of a proportionate size is selected from each group." Participants are 155 students of secondary and high school education from Turkey learning English as a foreign language. The students between the 5th and 8th grades are secondary school students, and between 9th and 12th grades are high school students in Turkey. They are reached out via using internet-based communication tools and asked to answer the questionnaire. Other teachers are asked to send this questionnaire to their students. In the following, the demographic information of the students as participants of the study is presented.

Table 1. Grades of the Students

Grades	f	%
5th Grades	12	7.7
7th Grades	3	1.9

8th Grades	66	42.6
9th Grades	5	3.2
10th Grades	26	16.8
11th Grades	30	19.4
12th Grades	13	8.4
Total	155	100.0

Table 1 shows the participants' grades with their percentages. There are 66 (42.6%) 8th grade, 30(19.4%) 11th grade, 26(16.8%) 10th grade, 13(8.4) 12th grade, 12(7.7%) 5th grade, 5(3.2%) 9th grade, 3(1.9%) 7th grade students, which sums up to 155 students. On the other hand, these students can be grouped by their school levels. There are 81 secondary school students, and 73 high school students.

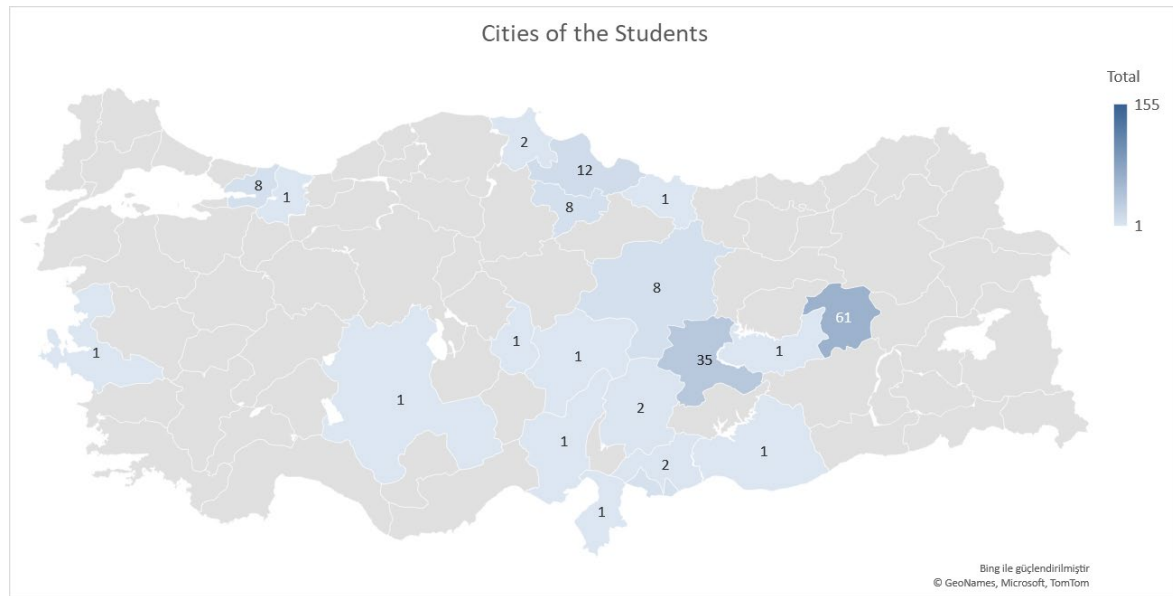


Figure 1. Cities of the Students

Figure 1 demonstrates the cities in which students participate. Most of the participants are from Bingöl with 61 (39.4%) students and Malatya with 35(22.6%) students. Sivas, Amasya, and Kocaeli take place with 8(5.2%) participants each. There are 7(4.5%) students from Kilis. There are 2(1.3%) students from Gaziantep, Sinop, and Kahramanmaraş each. There are a total of 10 (6.5%) students from Elazığ, Sakarya, Hatay, Kayseri, Adana, Ordu, Konya, Nevşehir and Şanlıurfa, one from each.

Data Collection

To find the expectations of the students' regarding the use of the native language, a 5-point Likert-type questionnaire is developed with the help of an expert in the field of English as a foreign language teaching. The data collection instrument was meant to be applied to students of secondary and high school to find out their specific expectations. Then the instrument has been converted to an online survey, which would be carried out via Google Forms.

Data was collected using Google Forms because of the Covid-19 outbreak. Online questionnaire lasted from April to May in 2020. The data collection process was based on

the voluntary consent of the participants and they declared that they took part in the study with their own will. Moreover, the ethical permission was taken from Amasya University, Social Sciences Ethical Commission but with late application due to the Covid-19 outbreak. Items of the questionnaire included multiple-choice questions regarding students' expectations from their teachers regarding the use of the native language. They were asked to rank the items from strongly agree to strongly disagree. Students' grades and cities are also asked for their demographic information. The collected data indicated .88 Cronbach Alpha reliability result, which confirms that this data collection instrument is applicable in terms of reliability.

Data Analysis

The collected data is analyzed by using SPSS. Quantitative results of the self-administered online questionnaire are used to find the frequencies and percentages of the students' expectations. These results are used to compare two education levels, named as secondary and high school. Descriptive statistics are given to show students' responses. Then, the results of the Pearson Correlation are given to show whether there is a significant difference between grades and cities of the students. Afterward, independent samples t-test results for secondary and high school levels are shown to reflect the relation between these two school levels. Then, Kruskal Wallis H Tests results for grades of secondary and high school levels are demonstrated to show students' scale scores, from highest to lowest, regarding their grades.

Findings

This section includes descriptive statistics and analytical results of the questionnaire.

Table 2. Answers of the Students regarding their Expectations for the Use of Foreign and Native Language

	Strongly Agree		Agree		Neither agree nor disagree		Disagree		Strongly Disagree	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. The teacher should greet the students in English upon entering the classroom.	65	41.9	71	45.8	10	6.5	6	3.9	3	1.9
2. The teacher should introduce activities in English.	33	21.3	30	19.4	31	20.0	54	34.8	7	4.5
3. Teachers should speak English while giving homework.	17	11.0	39	25.2	47	30.3	39	25.2	13	8.4
4. Teachers should tell Turkish meanings of new vocabularies.	125	80.6	22	14.2	4	2.6	3	1.9	1	.6
5. The teacher should explain my questions in English.	15	9.7	50	32.3	39	25.2	40	25.8	11	7.1

6. The teacher should speak Turkish while correcting my mistakes.	93	60.0	44	28.4	9	5.8	7	4.5	2	1.3
7. Teachers should speak English between activities.	35	22.6	72	46.5	32	20.6	14	9.0	2	1.3
8. Teachers should speak English while correcting my mistakes.	8	5.2	53	34.2	42	27.1	35	22.6	17	11.0
9. Teachers should speak English while teaching new topics.	17	11.0	36	23.2	53	34.2	39	25.2	10	6.5
10. Teachers should explain the meanings of new vocabulary in English.	28	18.1	42	27.1	36	23.2	31	20.0	18	11.6
11. The teacher should speak Turkish between activities.	33	21.3	49	31.6	46	29.7	19	12.3	8	5.2
12. Teachers should speak Turkish while teaching new topics.	46	29.7	40	25.8	40	25.8	21	13.5	8	5.2
13. The teacher should translate the texts we read into Turkish.	71	45.8	55	35.5	6	3.9	16	10.3	7	4.5
14. Teachers should write the Turkish meanings of new vocabularies on the board.	106	68.4	31	20.0	5	3.2	8	5.2	5	3.2
15. The teacher shouldn't translate the texts we read into Turkish.	44	28.4	16	10.3	12	7.7	41	26.5	42	27.1
16. The teacher should speak only English in the classroom.	8	5.2	9	5.8	45	29.0	57	36.8	36	23.2
17. Teachers shouldn't write the Turkish meanings of new vocabularies on the board.	15	9.7	38	24.5	7	4.5	40	25.8	55	35.5
18. The teacher should start the lesson by greeting the students in Turkish.	9	5.8	34	21.9	27	17.4	44	28.4	41	26.5
19. The teacher should introduce activities in Turkish.	36	23.2	65	41.9	29	18.7	12	7.7	13	8.4
20. The teacher should speak Turkish while giving homework.	34	21.9	69	44.5	26	16.8	20	12.9	6	3.9
21. The teacher should explain my questions in Turkish.	44	28.4	55	35.5	36	23.2	15	9.7	5	3.2

22. The teacher should speak sometimes English, and sometimes Turkish.	96	61.9	44	28.4	7	4.5	4	2.6	4	2.6
23. Teachers should speak with students in English outside the classroom.	13	8.4	25	16.1	32	20.6	63	40.6	22	14.2
24. Teachers should speak with students in Turkish outside the classroom.	50	32.3	56	36.1	30	19.4	13	8.4	6	3.9

Table 2 demonstrates the frequencies and percentages of responses given by all of the students who participated in this study. For the 1st item, 65 (41.9%) students strongly agree, and 71(45.8%) students agree that their teachers should greet the students in English upon entering the classroom. As for the 2nd item, 54 (34.8%) students disagree that their teachers should introduce activities in English, while 31 (20.0%) students staying neutral. For the 3rd item, 47 (30.3%) students neither agree nor disagree that their teacher should speak English while giving homework, while 39 (25.2%) students agree, 39 (25.2%) students disagree. For the 4th item, 125 (80.6%) students strongly agree that their teacher should tell Turkish meanings of new vocabularies. As for the 5th item, 50 (32.3%) students agree that their teacher should explain their questions in English, while 40 (25.8%) students disagree. For the 6th item, 93 (60.0%) students strongly agree that their teacher should speak Turkish while correcting their mistakes. For the 7th item, 72 (46.5%) students agree that their teacher should speak English between activities, and 35 (22.6%) students strongly agree. As for the 8th item, 53 (34.2%) students agree, and 42 (27.1%) students neither agree nor disagree that their teacher should speak English while correcting their mistakes. For the 9th item, 53 (34.2%) students neither agree nor disagree that their teacher should speak English while teaching new topics, while 39 (25.2%) students disagree. For the 10th item, 42 (27.1%) students agree that their teacher should explain the meanings of new vocabularies in English, while 36 (23.2%) students neither agree nor disagree. For the 11th item, 49 (31.6%) students agree, and 46 (29.7%) students neither agree nor disagree that their teacher should speak Turkish between activities. As for the 12th item, 46 (29.7%) students strongly agree, and 40 (25.8%) students agree that their teacher should speak Turkish while teaching new topics. For the 13th item, 71 (45.8%) students strongly agree, and 55 (35.5%) students agree that their teacher should translate the texts they read into Turkish. As for the 14th item, 106 (68.4%) students strongly agree that their teacher should write the Turkish meanings of new vocabularies on the board. For the 15th item, 44 (28.4%) students strongly agree that their teacher shouldn't translate the texts they read into Turkish, while 42 (27.1%) strongly disagree. For the 16th item, 57 (36.8%) students disagree that their teacher should speak only English in the classroom, while 45 (29.0%) students neither agree nor disagree. For the 17th item, 55 (35.5%) students strongly disagree that their teacher shouldn't write the Turkish meanings of new vocabularies on the board, while 38 (24.5%) students agree. As for the 18th item, 44 (28.4%) students disagree, and 41(26.5%) students strongly disagree that their teacher should start the lesson by greeting the students in Turkish. As for the 19th item, 65 (41.9%) students agree, and 36 (23.2%) students strongly agree that their teacher should introduce the activities in Turkish.

For the 20th item, 69 (44.5%) students agree, and 34 (21.9%) students strongly agree that their teacher should speak Turkish while giving homework. As for the 21st item, 55 (35.5%) students agree, and 44 (28.4%) students strongly agree that their teacher should explain their questions in Turkish. For the 22nd item, 96 (61.9%) students strongly agree that their teacher should speak sometimes English, and sometimes Turkish. As for the 23rd item, 63 (40.6%) students disagree that their teacher should speak with students in English outside the classroom, while 25 (16.1) students agree. As for the 24th item, 56 (36.1%) students agree, and 50 (32.3%) students strongly agree that their teacher should speak with students in Turkish outside the classroom.

Table 3. Answers of the Secondary Students regarding their Expectations for the Use of Foreign and Native Language

	Strongly Agree		Agree		Neither agree nor disagree		Disagree		Strongly Disagree	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. The teacher should greet the students in English upon entering the classroom.	33	40.7	40	49.4	5	6.2	1	1.2	2	2.5
2. The teacher should introduce activities in English.	15	18.5	10	12.3	16	19.8	34	42.0	6	7.4
3. Teachers should speak English while giving homework.	8	9.9	14	17.3	31	38.3	19	23.5	9	11.1
4. Teachers should tell Turkish meanings of new vocabularies.	71	87.7	9	11.1	0	0.0	0	0.0	1	1.2
5. The teacher should explain my questions in English.	8	9.9	31	38.3	20	24.7	15	18.5	7	8.6
6. The teacher should speak Turkish while correcting my mistakes.	56	69.1	17	21.0	5	6.2	2	2.5	1	1.2
7. Teachers should speak English between activities.	15	18.5	46	56.8	13	16.0	6	7.4	1	1.2
8. Teachers should speak English while correcting my mistakes.	4	4.9	36	44.4	15	18.5	18	22.2	8	9.9
9. Teachers should speak English while teaching new topics.	8	9.9	19	23.5	32	39.5	16	19.8	6	7.4
10. Teachers should explain the meanings of new vocabulary in English.	13	16.0	18	22.2	25	30.9	13	16.0	12	14.8
11. The teacher should speak Turkish between activities.	21	25.9	26	32.1	28	34.6	3	3.7	3	3.7
12. Teachers should speak Turkish while teaching new topics.	20	24.7	19	23.5	29	35.8	8	9.9	5	6.2

13. The teacher should translate the texts we read into Turkish.	42	51.9	33	40.7	2	2.5	3	3.7	1	1.2
14. Teachers should write the Turkish meanings of new vocabularies on the board.	66	81.5	9	11.1	2	2.5	3	3.7	1	1.2
15. The teacher shouldn't translate the texts we read into Turkish.	33	40.7	5	6.2	3	3.7	17	21.0	23	28.4
16. The teacher should speak only English in the classroom.	4	4.9	3	3.7	29	35.8	25	30.9	20	24.7
17. Teachers shouldn't write the Turkish meanings of new vocabularies on the board.	6	7.4	26	32.1	4	4.9	15	18.5	30	37.0
18. The teacher should start the lesson by greeting the students in Turkish.	6	7.4	29	35.8	11	13.6	18	22.2	17	21.0
19. The teacher should introduce activities in Turkish.	23	28.4	44	54.3	10	12.3	2	2.5	2	2.5
20. The teacher should speak Turkish while giving homework.	21	25.9	45	55.6	8	9.9	6	7.4	1	1.2
21. The teacher should explain my questions in Turkish.	27	33.3	22	27.2	29	35.8	3	3.7	0	0.0
22. The teacher should speak sometimes English, and sometimes Turkish.	54	66.7	21	25.9	3	3.7	2	2.5	1	1.2
23. Teachers should speak with students in English outside the classroom.	6	7.4	8	9.9	17	21.0	40	49.4	10	12.3
24. Teachers should speak with students in Turkish outside the classroom.	34	42.0	29	35.8	13	16.0	3	3.7	2	2.5

Table 3 demonstrates the frequencies and percentages of responses given by secondary school students. For the 1st item, 40 (49.4%) students agree, and 33 (40.7%) students strongly agree that their teacher should greet the students in English upon entering the classroom. As for the 2nd item, 34 (42.0%) students disagree that their teacher should introduce activities in English, while 16 (19.8%) students neither agree nor disagree. For the 3rd item, 31 (38.3%) students neither agree nor disagree that their teacher should speak English while giving homework, while 19 (23.5%) students disagree. For the 4th item, 71 (87.7%) students strongly agree that their teacher should tell Turkish meanings of new vocabularies. For the 5th item, 31 (38.3%) students agree that their teacher should explain their questions in English, while 20 (24.7%) students neither agree nor disagree. As for the 6th item, 56 (69.1%) students strongly agree, and 17 (21.0%) students agree that their teacher should speak Turkish while correcting their mistakes. For the 7th item, 46 (56.8%)

students agree, and 15 (18.5%) students strongly agree that their teacher should speak English between activities. For the 8th item, 36 (44.4%) students agree that their teacher should speak English while correcting their mistakes, while 18 (22.2%) students disagree. For the 9th question, 32 (39.5%) students neither agree nor disagree that their teacher should speak English while teaching new topics, while 19 (23.5%) students agree. As for the 10th item, 25 (30.9%) students neither agree nor disagree that their teacher should explain the meanings of new vocabularies in English, while 13 (16.0%) students strongly agree, and 13 (16.0%) students disagree. For the 11th item, 26 (32.1%) students agree, and 21 (25.9 %) students strongly agree that their teacher should speak Turkish between activities. As for the 12th item, 29 (35.8%) students neither agree nor disagree that their teacher should speak Turkish while teaching new topics, while 20 (24.7%) students strongly agree. For the 13th item, 42 (51.9%) students strongly agree, and 33 (40.7%) students agree that their teacher should translate the texts they read into Turkish. As for the 14th item, 66 (81.5%) students strongly agree that their teacher should write the Turkish meanings of new vocabularies on the board. For the 15th item, 33 (40.7%) students strongly agree that teachers shouldn't translate the texts they read into Turkish, while 23 (28.4) students strongly disagree. For the 16th item, 29 (35.8%) students neither agree nor disagree that their teacher should speak only English in the classroom, while 25 (30.9%) students disagree. As for the 17th item, 30 (37.0%) students strongly disagree that their teacher shouldn't write the Turkish meanings of new vocabularies on the board, while 26 (32.2%) students agree. For the 18th item, 29 (35.8%) students agree that their teacher should start the lesson by greeting the students in Turkish, while 18 (22.2%) students disagree. As for the 19th item, 44 (54.3%) students agree, and 23 (28.4%) students strongly agree that their teacher should introduce activities in Turkish. For the 20th item, 45 (55.6%) students agree, and 21 (n=25.9%) students strongly agree that their teacher should speak Turkish while giving homework. As for the 21st item, 29 (35.8%) students neither agree nor disagree that their teacher should explain their questions in Turkish, while 27 (33.3%) students strongly agree. For the 22nd item, 54 (66.7%) students strongly agree, and 21 (25.9%) students agree that their teacher should speak sometimes English, and sometimes Turkish. For the 23rd item, 40 (49.4%) students disagree that their teacher should speak English outside the classroom, while 17 (21.0%) students neither agree nor disagree. As for the 24th item, 34 (42.0%) students strongly agree, and 29(35.8%) students agree that the teacher should speak with students in Turkish outside the classroom.

Table 4. Answers of the High School Students regarding their Expectations for the Use of Foreign and Native Language

	Strongly Agree		Agree		Neither agree or disagree		Disagree		Strongly Disagree	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. The teacher should greet the students in English upon entering the classroom.	32	43.2	31	41.9	5	6.8	5	6.8	1	1.4

2. The teacher should introduce activities in English.	18	24.3	20	27.0	15	20.3	20	27.0	1	1.4
3. Teachers should speak English while giving homework.	9	12.2	25	33.8	16	21.6	20	27.0	4	5.4
4. Teachers should tell Turkish meanings of new vocabularies.	54	73.0	13	17.6	4	5.4	3	4.1	0	0.0
5. The teacher should explain my questions in English.	7	9.5	19	25.7	19	25.7	25	33.8	4	5.4
6. The teacher should speak Turkish while correcting my mistakes.	37	50.0	27	36.5	4	5.4	5	6.8	1	1.4
7. Teachers should speak English between activities.	20	27.0	26	35.1	19	25.7	8	10.8	1	1.4
8. Teachers should speak English while correcting my mistakes.	4	5.4	17	23.0	27	36.5	17	23.0	9	12.2
9. Teachers should speak English while teaching new topics.	9	12.2	17	23.0	21	28.4	23	31.1	4	5.4
10. Teachers should explain the meanings of new vocabulary in English.	15	20.3	24	32.4	11	14.9	18	24.3	6	8.1
11. The teacher should speak Turkish between activities.	12	16.2	23	31.1	18	24.3	16	21.6	5	6.8
12. Teachers should speak Turkish while teaching new topics.	26	35.1	21	28.4	11	14.9	13	17.6	3	4.1
13. The teacher should translate the texts we read into Turkish.	29	39.2	22	29.7	4	5.4	13	17.6	6	8.1
14. Teachers should write the Turkish meanings of new vocabularies on the board.	40	54.1	22	29.7	3	4.1	5	6.8	4	5.4
15. The teacher shouldn't translate the texts we read into Turkish.	11	14.9	11	14.9	9	12.2	24	32.4	19	25.7
16. The teacher should speak only English in the classroom.	4	5.4	6	8.1	16	21.6	32	43.2	16	21.6
17. Teachers shouldn't write the Turkish meanings of new vocabularies on the board.	9	12.2	12	16.2	3	4.1	25	33.8	25	33.8
18. The teacher should start the lesson by greeting the students in Turkish.	3	4.1	5	6.8	16	21.6	26	35.1	24	32.4
19. The teacher should introduce activities in Turkish.	13	17.6	21	28.4	19	25.7	10	13.5	11	14.9

20. The teacher should speak Turkish while giving homework.	13	17.6	24	32.4	18	24.3	14	18.9	5	6.8
21. The teacher should explain my questions in Turkish.	17	23.0	33	44.6	7	9.5	12	16.2	5	6.8
22. The teacher should speak sometimes English, and sometimes Turkish.	42	56.8	23	31.1	4	5.4	2	2.7	3	4.1
23. Teachers should speak with students in English outside the classroom.	7	9.5	17	23.0	15	20.3	23	31.1	12	16.2
24. Teachers should speak with students in Turkish outside the classroom.	16	21.6	27	36.5	17	23.0	10	13.5	4	5.4

Table 4 demonstrates the frequencies and percentages of responses given by high school students. For the 1st item, 32 (43.2%) students strongly agree, and 31 (41.9%) students agree that their teacher should greet the students in English upon entering the classroom. As for the 2nd item, 20 (27.0%) students agree, and 20 (27.0%) students disagree that their teacher should introduce activities in English. For the 3rd item, 25 (33.8%) students agree that their teacher should speak English while giving homework, while 20 (27.0%) students disagree. As for the 4th item, 54 (73.0%) students strongly agree that their teacher should tell Turkish meanings of new vocabularies. For the 5th item, 25 (33.8%) students disagree that their teacher should explain their questions in English, while 19 (25.7%) students agree, and 19 (25.7%) students neither agree nor disagree. For the 6th item, 37 (50.0%) students strongly agree, and 27 (36.5%) students agree that their teacher should speak Turkish while correcting their mistakes. For the 7th item, 26 (35.5%) students agree, and 20 (27.0%) students strongly agree that their teacher should speak English between activities. As for the 8th item, 27 (36.5%) students neither agree nor disagree that their teacher should speak English while correcting their mistakes, while 17 (23.0%) students agree, and 17 (23.0%) students disagree. For the 9th item, 23 (31.1%) students disagree that their teacher should speak English while teaching new topics, whereas 21 (28.4%) students neither agree nor disagree. As for the 10th item, 24 (32.4%) students agree that their teacher should explain the meanings of new vocabularies in English, while 18 (24.3%) students disagree. For the 11th item, 23 (31.1%) students agree that their teacher should speak Turkish between activities, whereas 18 (24.3%) students neither agree nor disagree. For the 12th item, 26 (35.1%) students strongly agree, and 21 (28.4%) students agree that their teacher should speak Turkish while teaching new topics. As for the 13th item, 29 (39.2%) students strongly agree, and 22 (39.7%) students agree that their teacher should translate the texts they read into Turkish. For the 14th item, 40 (54.1%) students strongly agree, and 22 (29.7%) students agree that their teacher should write the Turkish meanings of new vocabularies on the board. For the 15th item, 24 (32.4%) students disagree, and 19 (25.7%) students strongly disagree that their teacher shouldn't translate the texts they read into Turkish. As for the 16th item, 32 (43.2%) students disagree, and 16 (21.6%) students strongly disagree that their teachers should speak only English in the

classroom. For the 17th item, 25 (33.8%) students disagree, and 25 (33.8%) students strongly disagree that their teacher shouldn't write the Turkish meanings of new vocabularies on the board. For the 18th item, 26 (35.1%) students disagree, and 24 (32.4%) students strongly disagree that their teacher should start the lesson by greeting the students in Turkish. As for the 19th item, 21 (28.4%) students agree that their teacher should introduce the activities in Turkish, while 19 (25.7%) students neither agree nor disagree. For the 20th item, 24 (32.4%) students agree that their teacher should speak Turkish while giving homework, whereas 18 (24.3%) students neither agree nor disagree. As for the 21st item, 33 (44.6%) students agree, and 17 (23.3%) students strongly agree that their teacher should explain their questions in Turkish. For the 22nd item, 42 (56.6%) students strongly agree, and 23 (31.1%) students agree that their teacher should speak sometimes English, and sometimes Turkish. As for the 23rd item, 23 (31.1%) students disagree that their teacher should speak with students in English outside the classroom, whereas 17 (23.0%) students agree. For the 24th item, 27 (36.5%) students agree that their teacher should speak with students in Turkish outside the classroom, whereas 17 (23.0%) students neither agree nor disagree.

Table 5. Correlation of Grade, City and Scale Scores of Participants

Variables	Grade	City	Scale Scores
Grade			
City	.79**		
Scale Scores	.35**	.27**	
Mean	9.03	7.00	60.37
Sd	1.86	6.74	8.36

** $p < 0.01$.

The results of the Pearson Correlation procedure are demonstrated in Table 5. It is clear that correlation is highly significant at the 0.01 level (2-tailed). The mean score regarding the grades is 9.03, and regarding the cities is 7.00. On the other hand, Sd values for grades and cities are respectively 1.86 and 6.74. It is demonstrated that there is a positive relationship between the grades of students and their expectations from their teachers regarding the use of native language at school. It is also demonstrated that there is a positive relationship between the cities of students and their expectations from their teachers regarding the use of native language at school.

Table 6. Independent Samples T-Test Results for Secondary and High School Levels

School Levels	N	\bar{X}	S	SD	t	p
Secondary Schools	81	57.96	9.02	154	3.92	.000
High Schools	74	63.01	6.69			

Table 6 includes the t-test results for secondary and high school levels. There is a highly significant difference between school levels regarding students' expectations from their teachers regarding the use of native language at school, $t(154) = 3.92$, $p < .01$. This difference is also confirmed by mean scores for secondary school level ($\bar{X} = 57.96$), and high school level ($\bar{X} = 63.01$).

Table 7. Kruskal Wallis H Test Results for Grades of Secondary and High School Levels

Stages	N	Mean Rank	Sd	X ²	p	Significant Difference
5 th	12	30.17	6	24.41	.000	12 th -11 th ,
7 th	3	81.00				12 th -10 th ,
8 th	66	70.73				12 th -9 th ,
9 th	5	79.40				12 th -8 th ,
10 th	26	98.73				12 th -7 th ,
11 th	30	86.45				12 th -5 th ,
12 th	13	96.88				11 th 10 th ,
						11 th -9 th ,
						11 th -8 th ,
						11 th -7 th ,
						11 th -5 th ,
						10 th -9 th ,
						10 th -8 th ,
						10 th -7 th ,
						10 th -5 th ,
						9 th -8 th ,
						9 th -7 th ,
						9 th -5 th ,
						8 th -7 th ,
						8 th -5 th ,
						7 th -5 th

Table 7 includes the results of the Kruskal Wallis H Test results. It is illustrated that scale scores for students' grades are differed significantly, $X^2(Sd=6, n=12, n=3, n=66, n=5, n=26, n=30, n=13) = 24.41$, $p < .05$. The highest test scores by students, considering the group order, belong respectively to 10th, 12th, 11th, 7th, 9th, 8th, and 5th grades.

Discussion

This section includes interpretations of the findings of the research. Descriptive statistics in Table 2 show us students expect to be greeted in English upon starting the lesson. When 1st and 18th items are considered, the majority of students either agree or strongly agree that their teacher should greet the students in English upon entering the classroom. When the 2nd and 19th items are considered, it can be concluded that most of the students expect their teacher to introduce the activities in Turkish. However, responses favoring English use are not negligible. When 3rd and 20th items are considered, most of

the students expect their teacher to speak Turkish while giving homework, but some of them are staying neutral. When 4th and 10th items are considered, most of the students expect their teacher to tell the Turkish meanings of new vocabularies. When the 5th and 21st items are reviewed, it may be concluded that there is a balance between the responses by students regarding their expectations from their teacher in explaining their questions in Turkish or English. When 6th and 8th items are considered, some of the students are staying neutral while most of them are agreeing that their teacher should speak Turkish while correcting their mistakes. When 7th and 11th items are considered, it can be concluded that some of the students are expecting their teacher to speak Turkish between activities, while others expect vice versa, thereby constituting a balance. When 9th and 12th items are considered, it can be inferred that their Teacher should speak Turkish, while some of them are staying neutral, when teaching new topics. When the 13th and 15th items are considered, it can be concluded that most of the students expect their teacher to translate the texts they read into Turkish. When 14th and 17th items are reviewed, it can be uttered that there is a strong agreement among students that their teacher should write the Turkish meanings of new vocabularies on the board. When 16th and 22nd items are reviewed, it can be said that most of the students expect their teacher to speak Turkish occasionally. When 23rd and 24th items are considered, the majority of students expect their teacher to speak Turkish outside the classroom.

Based on the findings, it can be concluded that students expect their teacher to use their native language, Turkish in this case, occasionally. They do not expect their native language to be neglected totally. This expectations by the majority of the students can be said to be in line with students' positive attitudes towards the use of native language in the learning environment by others' findings (Tang, 2002; Dujmović, 2007; Debrelı and Oyman, 2016; Sadighi, et al. 2018; Sah, 2017; Tajgozari, 2017; Gündüz, 2012, p. 126). Some researchers (Tang, 2002; Elmetwally, 2012, pp. 52-53; Ghorbani, 2013; Hashemi and Sabet, 2013; Agustin and Mujiyanto, 2015; Ben Chikh Elhocin and Zerrouki, 2015, p. 73) claimed that reasonable use of the native language, when it is necessary, has significant amounts of positive impact on learning. Thus, it can be said that students' expectations from their teacher regarding the use of native language at school are in line with the "reasonable" or "judicious" use of the native language.

Moreover, there is a positive relationship between grades of students and their expectations from their teachers regarding the use of native language at school, when the results of Pearson Correlation is considered. On the other hand, it can also be concluded that there is a positive relationship between the cities of students and their expectations from their teachers regarding the use of native language at school. This relationship may be because of socioeconomic differences between the cities. Cuartas Alvares (2014) mentions an all-girl public high school in Medellin, Colombia whose students are of low and middle-low socioeconomic status. He also states that students of the school are constantly using their native language and had negative attitudes towards using the target language. However, further research is needed to confirm these differences among cities or different students from different socioeconomic status in Turkey. When Table 6 is considered, it can be concluded that there is a highly significant difference between school levels. High

school students (\bar{X} = 63.01), expect more use of the native language from their teacher when compared to secondary school students (\bar{X} = 57.96). These differences may be because of the new implementation of the English Language Preparatory Program (MoNE, 2017), which is placed in 5th grades on some selected schools. When Table 7 is considered, it is concluded that scale scores for students' grades are differed, going highest to lowest as 10th, 12th, 11th, 7th, 9th, 8th, and 5th grades. Thus, it could be concluded that as students' ages go up their expectations towards foreign language use from their teachers decrease, whereas students of lower grades are more inclined to the use of foreign language.

Generally, teachers' use of native language and target language affects students in many ways while teaching a language. Teachers should use the target language according to the level of students. Banning the target language totally in earlier grades can put stress on students. On the other hand, relying on the native language more than needed can also harm the students learning process. It is important to use the target language as a main channel of communication, while not banning the student's native language. Thus, teachers can make the learning and teaching environment best for their students in terms of motivating them, let them develop positive attitudes towards the foreign language class by reducing anxiety, and improve their learning that enhances the context of instruction.

Keeping students motivated through the learning process is vital. Baños (2009) states that the native language of young learners can be benefitted to overcome motivation issues in a second language class. Thus, being aware of student's expectations from their teacher's language selection in the learning environment can also be vital for keeping students motivated and encourage them to speak it as their levels go up. Dörnyei (2008, p. 2) states that almost all learners who are motivated enough can at least learn a language in some way or other, no matter how much they are inclined to learn a language.

Students developing positive attitudes towards the target language is definitely of great importance. It is hard to enable students to commit themselves to use the target language if they get anxious when they have the turn to speak. Mak (2011) states that one of the factors that lead to anxiety while students are to speak is not letting them use the first language. However, Gardner, Smythe, and Bruner (1977) reported that after five weeks of the intensive second language course, which is French, students are more motivated to gain proficiency and less anxious to learn it or use it. All that being said, it is fair to say that the target language should be encouraged to be spoken most of the time, but there are occasions to refer to students' first language. Moreover, it will be beneficial to gauge student's expectations on language choice in foreign language classes, which will enable teachers to reach best of the both worlds, using the target language most of the time and not demotivating students at the same time.

Teacher's selection of language in the classroom environment is also important during the learning process. Alshammari (2011) states that teacher's use of the first language, which is Arabic, does not necessarily reduce student's exposure to the target language, and is helpful for the learning process. They also state that it may improve the student's comprehension. However, they suggest teachers use students' native language only when there is no other way to explain difficult grammar rules and lexical items. Moreover, the roles of the student's native language in a classroom are varied. "The most

frequently used function of L1 was found to be giving instruction, followed by a translation of unknown words, classroom management, checking to understand, eliciting, drawing attention, giving feedback, grammar instruction, and translation of sentences, respectively.” (Tasçı & Aksu Ataç, 2020). Lastly, it is fair to say that neglecting student’s native language, which is a vital component of the learning and teaching process as mentioned above, will not be the best choice while teaching a target language.

Conclusion

The use of the native language while teaching a foreign language is a topic of much debate in the education community. As time goes on, the general idea about the use of the native language has changed. In some approaches and methods, for example, the direct method, it is strictly banned. However, some approaches allow it to some degree. This allowance is judicious of course. Researchers and teachers had a range of ideas about the issue. Some studies included students’ attitudes towards the issue. In this study, it is aimed to find students’ expectations from their teachers regarding the use of the native language at school. It is concluded that students expect their teachers to use their native language, Turkish in this case, on occasions. It is also concluded that students’ grades and cities affect their expectations. High school students expect their teacher to use their native language more than their friends at secondary school levels. This difference between the two educational levels is interesting. This difference may be the result of “the younger the better” thought in foreign language teaching as the learners grow up, understanding and communication in foreign and second language will be inhibited if they are not facilitated enough from the process of language learning and acquisition at the early ages of their lives.

These findings are beneficial for foreign language teachers, illuminating them about their students’ expectations about the use of native language in the learning environment. By this way, it is likely that teachers have different points of views focusing on the use of native language and the target language by integrating them or separating from each other while preparing their lesson plans. If students’ expectations are met, it is fair to say their attention span may last longer and the motivation level of the learners’ may increase as well.

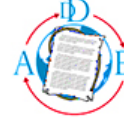
As for the limitations and suggestions, participants are not distributed evenly. More students from different cities and grades would give more reliable results. Lack of a follow-up interview may be counted as another limitation. An interview carried out after the questionnaire would give us more detail about students’ expectations. The impact of the English Language Preparatory Program on students’ expectations from their teacher regarding the use of native language at school can be considered a good topic to investigate in the future. Searching for the relation between the students’ genders and their expectations about the use of native language could be another suggestion for further research.

References

- Agustin, D. T. & Mujiyanto, J. (2015). The use of Bahasa Indonesia (L1) in the intensive English (L2) classroom. *English Education Journal*, 5(1). <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/eej/article/view/6843>
- Alshammari, M. M. (2011). The use of the native language in Saudi EFL classrooms. *Journal of International Education Research (JIER)*, 7(4), 95-102. <https://doi.org/10.19030/jier.v7i4.6055>
- Baños, M. O. (2009). Native language in the L2 classroom: A positive or negative tool?. *Revista de Estudios Interdisciplinarios*. ISSN, 1698, 2169. http://www.realidadyfiction.es/Revista_lindaraja/Mar%C3%ADa_Olivares/Native_tongue.pdf
- Ben Chikh Elhocin, W. & Zerrouki, S. (2015). *Teachers' and students' attitudes towards the use of L1 in Algerian EFL classrooms*. (Master's Thesis). University of Oum-El-Bouaghi]. <http://hdl.handle.net/123456789/2816>
- Creswell, J. W. (2014) *Research design qualitative, quantitative, and mixed-method approaches* (4th ed). Sage Publications.
- Cuartas Alvarez, L. F. (2014). Selective use of the native language to enhance students' English learning processes...Beyond the same assumptions. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(1), 137-151. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053736>
- Debreli, E. & Oyman, N. (2016). Students' preferences on the use of native language in English as a foreign language classrooms: I the time to re-examine English-only policies?. *English Language Teaching*, 9(1), 148-162. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n1p148>
- Doggett, G. (1986). *Eight approaches to language teaching*. <https://eric.ed.gov/?id=ED277280>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2008). *Motivation strategies in the language classroom*. Ernst Klett Sprachen.
- Dujmović, M. (2007). The use of Croatian in the EFL classroom. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 2(3), 91-101. <https://hrcak.srce.hr/12624>
- Elmetwally, E. E. (2012). *Students' and teachers' attitudes toward the use of learners' native language in English language classrooms in UAE public high schools*. (Doctoral Dissertation). The British University in Dubai. <http://bspace.buid.ac.ae/handle/1234/182>
- Erdoğan, S. (2015). *Use of L1 in EFL classes and teachers' and learners' opinions on the issue*. (Master's Thesis). Ufuk University.
- Field, K. & Pachler, N. (1997). *Learning to teach modern foreign languages in secondary school: a companion to school experience*. Taylor & Francis Limited.
- Fowler Jr, F. J. (2014) *Survey research methods* (5th ed). Sage Publications.
- Gabrielatos, C. (2001). L1 use in ELT: Not a skeleton, but a bone of contention. *Bridges*, 6(33-35). https://www.researchgate.net/publication/261708832_L1_use_in_ELT_Not_a_skeleton_but_a_bone_of_contention
- Gardner, R. C., Smythe, P. C. & Brunet, G. R. (1977). Intensive second language study: Effects on attitudes, motivation, and French achievement 1. *Language Learning*, 27(2), 243-261. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00121.x>
- Ghorbani, M. R. (2013). Sensible use of L1 Promotes EFL learning. *The Internet Journal Language, Culture, and Society* 38, 111-118. <http://aaref.com.au/en/publications/journal/>
- Gündüz, Ş. (2012). *The use of L1 in ELT classrooms; The preferences of the students and instructors at Middle East Technical University Northern Cyprus Campus School of Foreign Languages*. (Master's Thesis). The European University of Lefke.

- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute* 8(15), 123-148. <http://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19555/208665>
- Hashemi, S. & Sabet, M. K. (2013). The Iranian EFL students' and teachers' perception of using Persian in general English classes. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(2), 142-152. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.2p.142>
- Kalanzadeh, G. A., Hemati, F., Shahivand, Z. & Bahktiarvand, M. (2013). The use of EFL students' L1 in English classes. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 2(2), 30-39. https://www.academia.edu/2480620/THE_USE_OF_EFL_STUDENTS_L1_IN_ENGLISH_CLASSES
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39(2), 202-214. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.002>
- Manara, C. (2007). The use of L1 support: Teachers' and students' opinions and practices in an Indonesian context. *The Journal of Asia TEFL*, 4(1), 145-178. https://www.researchgate.net/publication/262183454_The_Use_of_L1_Support_Teachers'_and_Students'_Opinions_and_Practices_in_an_Indonesian_Context
- MoNE, (2017). *Ortaokul 5. Sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması*. <http://tegm.meb.gov.tr/www/ortaokul-5-siniflarda-yabanci-dil-agirlikli-egitim-uygulamasi/icerik/471%20on%2015%20August%202017>
- Nazary, M. (2008). The role of L1 in L2 acquisition: Attitudes of Iranian university students. *Novitas-Royal*, 2(2). <http://www.novitasroyal.org/nazary.pdf>
- Oflaz, Ö. (2009). *Teachers and students' views on using native language in ELT classrooms*. (Master's Thesis). The University of Gaziantep.
- Qadri, T. (2006) Teachers' and students' practices and attitudes toward Arabic (L1) use in ELT [Doctoral Dissertation, American University of Sharjah]. <http://hdl.handle.net/11073/28>
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001) *Approaches and methods in language teaching*. (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Sadighi, F., Rahimpour, S. & Rezaei, M. (2018). Iranian EFL learners' and teachers' attitudes towards the contribution of L1 in learning English vocabulary. *International Journal of English and Education*, 7(4), 140-158. http://ijee.org/yahoo_site_admin/assets/docs/10marzieh.279152557.pdf
- Sah, P. K. (2017). Using the first language (L1) as a resource in EFL classrooms: Nepalese university teachers' and students' perspectives. *Journal of NELTA*, 22(1-2), 26-38. <https://doi.org/10.3126/nelta.v22i1-2.20039>
- Shuchi, I. J. & Islam, A. B. M. (2016). Teachers' and students' attitudes towards L1 use in EFL classrooms in the context of Bangladesh and Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 9(12), 62-73. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1120706>
- Tajgozari, M. (2017). Factors contributing to the use of L1 in English classrooms: Listening to the voice of teachers and students in Iranian institutes. *International Journal of Research in English Education*, 2(2), 63-75. 10.18869/acadpub.ijree.2.2.63
- Tang, J. (2002, January). Using L1 in the English classroom. *English teaching forum*, 40(1), 36-43. <http://www.hkenglish.com/resources/blog/files/category-li-teaching.html>

- Taşçi, S. & Aksu Ataç, B. (2020). L1 use in L2 teaching: The amount, function, and perception towards the use of L1 in the Turkish primary school context. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(2), 655-667. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1250581>
- Varshney, R. & Rollin-Ianziti, J. (2006). Students' perceptions of L1 use in the foreign language classroom: Help or hindrance?. *Journal of the Australasian Universities Language and Literature Association*, 2006(105), 55-83. <https://doi.org/10.1179/000127906805260338>
- Windi Anggrahini, N. (2019). Students' perception of the use of L1 in the English language classroom in SMA Taman Siswa Mojokerto, *RETAIN*, 7(1), 139-146. <https://jurnalmahasiswa.unesa.ac.id/index.php/retain/article/view/28256>
- Yahia, B. & Guendouze, M. (2014). *Investigating teachers' and students' attitudes towards the use of translation into L1 (first language) as a language learning strategy to overcome some L2 learning problems*. (Master's Thesis). University of Oum-El-Bouaghi]. <http://hdl.handle.net/123456789/2551>
- Yavuz, F. (2012) The attitudes of English teachers about the use of L1 in the teaching of L2. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4339-4344. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.251>



Araştırma Makalesi / Research Article

Relationship Between Using Summarizing Strategies and Summarizing Performance

Özetleme Stratejilerinin Kullanımı ile Özetleme Başarımı Arasındaki İlişki

Gökhan Çetinkaya*

Rahime Şentürk**

Ayhan Dikici***

Geliş / Received: 03.07.2020

Kabul / Accepted: 16.09.2020

ABSTRACT: The purpose of this study is to reveal the relationship between the frequency of using students' summarizing strategies and their summarization performance. The participants of the research consisted of 246 students who are in the fifth, ninth and university first class. Data on the frequency of students using summarizing strategies were collected through a four-point likert-type questionnaire consisting of 56 items in three dimensions: reading comprehension, creating draft summary text and reviewing draft summary text. For the data on summarization performance, a story was first given to the students, and after summarizing the story, they were asked to review and rewrite the summary texts. The summarized texts were evaluated by two researchers in accordance with the rubric. The data were transferred to the statistics program and analyzed. According to the results obtained, there is a significant relationship between the frequency of using students' summarizing strategies and their summarizing performance. In addition, the frequency of using summarization strategies and summarizing performance differed significantly in favor of female participants according to gender variable. According to the class variable, there was no difference in the frequency of using summarization strategies, and it was determined in two sub-dimensions of the summarization performance.

Keywords: Summarizing performance, summarizing strategies, reading comprehension, review

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanım sıklığı ile özetleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın katılımcılarını eğitimi beşinci, dokuzuncu ve üniversite birinci sınıfta sürdüren 246 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin veriler okuma-anlama, taslak özet metni oluşturma ve taslak özet metni gözden geçirme olmak üzere üç boyut 56 maddeden oluşan dörtlü likert tipi bir sormaca ile toplanmıştır. Özetleme becerilerine ilişkin veriler için öncelikle öğrencilere bir öykü verilmiş ve öyküyü özetlemeleri sonrasında özet metinlerini gözden geçirerek tekrar yazmaları istenmiştir. Yazılan özet metinler iki ayrı araştırmacı tarafından değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiştir. Veriler istatistik programına aktarılmış ve çözümlenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanım sıklığı ile özet başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bunun yanında, özetleme stratejilerini kullanım sıklığı ve özetleme başarıları cinsiyet değişkenine göre kızların lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Sınıf değişkenine göre ise özetleme stratejilerini kullanma sıklığında fark oluşmamış, özetleme başarısının iki alt boyutunda ise saptanmıştır.

* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7676-6852>, Pamukkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, gokhancetinkaya76@hotmail.com

** Arş. Gör., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3426-3629>, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, rahime.senturk@omu.edu.tr

*** Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3579-3587>, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, ayhandikici@yahoo.com

Anahtar sözcükler: Özetleme başarımı, özetleme stratejileri, okuduğunu anlama, gözden geçirme

Giriş

Özetleme, kaynak metni okuyan veya dinleyen bireyin seçme, birleştirme, yorumlama, genelleme ve keşfetme gibi üst bilişsel stratejileri işleterek daha kısa bir metin oluşturma sürecidir. Diğer bir deyişle özetleme, kaynak metnin okunarak önemli bölümlerinin seçilmesi, metnin büyük ölçekli yapısıyla tutarlı olarak anlamsal bütünlüğün yeniden oluşturulması sürecini kapsayan bir edimdir.

Van Dijk ve Kintsch (1983) kuramsal olarak özet metni kaynak metnin büyük ölçekli yapısının anlatımı olarak görür. Büyük ölçekli yapının anlatımı için özet metin yazan bireyin “silme, genelleme ve yeniden kurma” stratejilerini işletmesi gerekir. Özet metin oluşturan birey silme, genelleme ve yeniden kurma eylemlerini işe koşarak kaynak metnin küçük ölçekli yapısında yer alan bilgileri çözümleyip büyük ölçekli yapısında öz bilgiye ulaşır. Silme aşaması metnin küçük ölçekli yapısını oluştururken genelleme ve yeniden kurma aşaması metnin büyük ölçekli yapısını oluşturur. Aşağıda van Dijk ve Kintsch’in (1983:190) önerdiği büyük ölçekli yapı kurallarına dayalı strateji modeline yer verilmiştir.

Tablo 1. Büyük Ölçekli Yapı Kuralları

1. Silme	Metinde verilen bir önerme, eğer kendisinden önce veya sonraki bir önermeyi desteklemiyorsa silinebilir.
2. Genelleme	Metinde verilen her bir önerme dizisi, kendisine yakın nitelikli önermeleri karşılıyorsa tek kavram altında söylenebilir.
3. Yorumlama	Metinde verilen her bir önerme dizisi, genellenen önermelerle birleştirilerek yeniden yorumlanır.

Van Dijk ve Kintsch’in (1983) önerdiği strateji modeline göre amaçlı okuma yapan özetleyici, anlambilimsel, sözdizimsel ve biçimbilimsel işlemlerden yönelimle tabloda yer alan üç stratejiyi bir arada işleterek kaynak metnin özetini oluşturur. Önermesel stratejiler, tutarlılıkla ilgili stratejiler ve büyük ölçekli stratejileri vurgulayan van Dijk ve Kintsch (1983) okurun anlama ulaşmasında önermesel stratejilerin büyük ölçekli stratejilerle bütünleştirilmesi gerektiğini belirtir.

Yukarıda yer alan modelin kabulleri özet metin yazmanın okuma sonrası gelişen düşüncelerin seçkisiz olarak birleştirilip tümceler yazılmasını ya da metinden doğrudan alıntı vb. yapılmasını içeren bir edim olmadığını açıkça ortaya koymaktadır. Özetleme, ana düşünceyi belirleme, ana düşünceyi destekleyici ayrıntılardan ayırma, metnin yapısını, kuruluşunu ve olayların sırasını belirleme gibi yüksek kavrama becerisi gerektiren temel bilişsel etkinlikleri işe koşmayı gerektirir (Condero-Ponce, 2000). Ayrıca, özetleme yalnızca kavrama becerilerinin yeterli olduğu bir süreç değildir. Aynı zamanda yazma becerisi de gerektirir. Bu nedenle birey okuduklarını çok iyi kavraya bile bunu yetkin bir biçimde özetleyemeyebilir (King, Biggs ve Lipsky, 1984).

Alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları incelendiğinde öğrencilerin özet metinlerinde sıklıkla doğrudan kaynak metinden alıntı yapma, kaynak metni okumaya başlar başlamaz özet metin yazmaya başlama, özeti birden çok bakış açısıyla yazma, birinci tekil şahıs bakış açısıyla özetleme, birden çok anlatım kipi kullanma, tümüyle yanlış anlatım kipi ile yazma, az sayıda önemli bilgi ile özetleme, çok sayıda önemsiz bilgi ile

özetleme, metin dışı bilgilere yer verme, birbiriyle çelişen bilgilere yer verme, tümce ve paragraf geçişlerini yapmama, konu bütünlüğünü sağlayamama, çok uzun ve çok kısa yazma vb. olumsuz eylemleri gerçekleştirdiği görülür (Erdem, 2012; Eyüp, Stebler ve Yurt, 2012; Özçakmak, 2014; Sulak ve Arslan, 2017).

Öğrencilerin özet metin oluşturma sürecinde yukarıda anılan olumsuz eylemleri işe koymasının anlama ve anlatma becerileri çevreninde birçok nedeni olabilir. Metni özetlemek için okuma ile kavrama amacıyla okuma birbirinden farklı edimlerdir. Kavrama amacıyla okuma, birçok bilgi kaynağını (örneğin, sözcük kalıpları, dilbilgisi yapıları, olgusal bilgi ve yazarın amacına ilişkin varsayımlar) birleştirerek metnin anlamının bir sunumunu oluşturma sürecidir. Oysa özetleme amaçlı okurken bireyin özet metni yapılandıracağı öğelere de odaklanması ve özetleme sürecinin aşamalarına ilişkin stratejileri işe koşması gerekir. Öte yandan özet metin yazma süreci ile özgün metin yazma süreci de birbirinden farklıdır. Özet metin oluşturma kaynak metnin birleştirilmesini ve yorumlanmasını gerektirirken, özgün metin oluşturma yeni içeriklerin tasarlanmasını ve oluşturulmasını gerekli kılar (Hidi ve Anderson, 1986).

Daha önce de belirtildiği gibi birey okuduğu metni kavrama ve anlatma açısından üst düzeyde olsa bile özet metin yazma konusunda yetersiz bir başarıml sergileyebilir. Çünkü özet metin yazma kendine özgü strateji donanımı gerektiren bir edimdir. İlgili çalışmalardan yönelimle bu stratejiler özetleme amaçlı okuma, özet metin oluşturma ve gözden geçirme süreci olmak üzere üç ulamda tanımlanabilir (Dönmez ve Yazıcı, 2006; Çıkrıkçı, 2008; Deneme, 2009; Okur, 2011; Okuyan ve Gediklioğlu, 2011; Erdem, 2012; Eyüp, Stebler ve Yurt, 2012; Karatay ve Okur, 2012; Şahin, 2012; Bulut, 2013; Yang, 2014; Bıyıklı ve Doğan, 2015; Özçakmak, 2015; Benzer vd. 2016; Şapçı ve Kuşdemir, 2018; Avcı, 2019; Zenci, 2020). Bunlar, kaynak metni okuma-anlama sürecinde kullanılması gereken stratejiler, taslak metin oluşturma sürecinde kullanılması gereken stratejiler ile taslak özet metni gözden geçirme ve düzeltme sürecinde kullanılması gereken stratejilerdir.

Kaynak metni okuma anlama sürecinde işe koşulabilecek stratejiler *kaynak metni okuma öncesinde ve okuma sırasında* olmak üzere iki ulamda ele alınabilir. Kaynak metni okuma öncesinde işe koşulabilecek stratejiler; *metni gözden geçirme, başlığa ve görsellere dikkat etme, tahminleri not alma, konuyla ilgili ön bilgileri hatırlama, daha önce okunan metinler arası bağlantı kurma, giriş tümcelerini gözden geçirme biçiminde* sıralanabilir. Öte yandan, okuma sırasında işe koşulabilecek stratejiler; *metni dikkatlice okuma, düşünceyi yönlendiren, önemi belirten sözcüklere dikkat ederek okuma, metin türüne dikkat ederek anlama, metin yapısını anlamaya çalışma, metni anlayıp anlamadığını denetleme, metnin ana düşüncesini ve yan düşüncelerini belirleme, anahtar ve yinelenen sözcüklerin altını çizme, olay, varlık ve durumları sınıflandırma, kavram ve bilgi haritası oluşturma, görselleştirme, konu bütünlüğünü bozan sözcükleri belirleme, taslak plan oluşturma ve okuma sonrası uygulanması gereken bölümlere ayırma, olaylarla verilmek istenen iletiyi ilişkilendirme* biçiminde sıralanabilir.

Taslak metin oluşturma sürecinde işe koşulabilecek stratejiler *yazma öncesinde ve yazma sırasında* olmak üzere iki ulamda ele alınabilir. Yazma öncesinde işe koşulabilecek stratejiler; *başlığı oluşturma, önceden hazırlanan taslağı gözden geçirme* vb. biçimde

sıralanabilir. Yazma sırasında işe koşulabilecek stratejiler ise; *konuyla ilgili düşüncelerini ekleme, önemli olay, durum ve örnekleri seçme, kendi tümceleriyile oluşturma* vb. biçimde sıralanabilir.

Özgün metin oluşturma sürecinde olduğu gibi özet metin oluşturma sürecinde de nitelikli bir ürün ortaya koymak için gözden geçirme ve düzeltme sürecinin işletilmesi önemlidir. Taslak özet metni gözden geçirme ve düzeltme sürecinde işe koşulabilecek stratejiler; *yazılan özet metni tekrar okuma, olay veya durum örgüsüne uygunluğu açısından özet metni tekrar okuma, özet metnin yapısının kaynak metnin yapısına (olay, kişi, yer, zaman, uzam ve anlatıcı) uygun olup olmadığını denetleme, özet metinde olması gereken önemli bilgileri ekleme, özet metni yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirme ve düzeltme* vb. eylemleri kapsar.

İlgili çalışmaların sonuçları öğrencilerin özetleme amaçlı okuma ve özet metni oluşturma becerilerinin zayıf olduğu yönündedir (Kırmızı ve Akkaya, 2011; Eyüp, Stebler ve Yurt, 2012; Karatay ve Okur, 2012; Karatay, Güngör, Bolat ve Okur, 2013; Kudret ve Baydık, 2016). Bununla birlikte öğrencilerin anlama ve anlatma sürecinde işletilmesi gereken özetleme stratejilerini de yetkinlikle kullanamadıkları görülmektedir (Delaney, 2008; Susar ve Akkaya, 2009; Chiang, Therriault ve Frank, 2010; Sulak ve Arslan, 2017). Öte yandan bazı çalışmaların sonuçları da özetleme stratejileri üzerine çeşitli yöntemlerle örüntülenen eğitim durumunun öğrencilerin özetleme başarımını olumlu etkilediğini göstermektedir (Khathayut ve Karavi, 2011; Sedhu, Lee ve Choy, 2013; Benzer ve diğerleri, 2016).

Alanyazındaki çalışmalar öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanma durumları ve özetleme başarımı üzerinde dururken doğrudan anlama ve anlatma sürecinde işletilen stratejiler ile özet metnin giriş, temel olay, sonuç ve düzen-yazım boyutlarını oluşturma başarımı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmanın olmaması önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Özet metnin giriş, temel olay, sonuç ve düzen-yazım gibi boyutlarını yetkinlikle oluşturmak için işe koşulması gereken stratejilere ilişkin ayrıntılı bir görünüm öğretim programı hazırlayanlara, kitap yazarlarına ve araştırmacılara önemli katkılar sunabilir. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanma sıklıkları ile özetleme başarımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda yanıt aranan alt problemler şunlardır:

1. Öğrencilerin özetleme başarımı ve özetleme stratejilerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin özetleme başarımı ve özetleme stratejilerini kullanma sıklıkları cinsiyet ve eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma, öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanma sıklıkları ile özetleme başarımları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçladığından bu çalışmada betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında ortaokul beşinci sınıf, lise dokuzuncu sınıf ve üniversite birinci sınıfta öğrenimlerini sürdüren 246 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda öğrencilerin özetleme başarımları ve özetleme stratejilerini kullanma sıklıklarının eğitim düzeyi bakımından karşılaştırmak için katılımcılar tabakalı örnekleme yöntemine göre basit seçkisiz bir yolla belirlenmiştir. Öğrencilerin %57,7'si (f=142) kız ve %42,3'ü (f=104) erkektir. Öğrencilerin %39,8'i (f=98) beşinci sınıfta öğrenim görmekte, %37,4'ü (f=92) dokuzuncu sınıfta ve %22,8'i (f=56) üniversite birinci sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin yaşları 11 ile 21 arasında değişmektedir. Beşinci sınıf öğrencilerinin yaşları 11 ve 12 arasında, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaşları 15 ve 16 arasında, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yaşları ise 18 ile 21 arasında değişmektedir. Öğrencilerin tümünün yaşlarının aritmetik ortalaması 14.80 ve standart sapması 3.20'dir.

Ölçme Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğrencilerin metni okuma-anlama, taslak özet metni oluşturma sürecinde ve taslak özet metni gözden geçirme ve düzeltme sürecinde kullandıkları stratejilerin sıklıklarını belirlemek için alanyazında yer alan çalışmalardan (Dönmez ve Yazıcı, 2006; Çıkrıkçı, 2008; Deneme, 2009; Okur, 2011; Okuyan ve Gediklioğlu, 2011; Erdem, 2012; Eyüp, Stebler ve Yurt, 2012; Karatay ve Okur, 2012; Şahin, 2012; Bulut, 2013; Yang, 2014; Bıyıklı ve Doğan, 2015; Özçakmak, 2015; Benzer vd. 2016; Şapçı ve Kuşdemir, 2018; Avcı, 2019) yararlanarak dördümlü likert tipi bir sormaca hazırlanmış ve hazırlanan sormacanın kapsam geçerliği ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek için Türkçe eğitimi alanından dört uzmana danışılmıştır. Uzmanlardan gelen geribildirimler doğrultusunda 56 maddeden oluşan sormacaya son biçimi verilmiştir. Son biçimi verilen form ile beşinci, dokuzuncu ve üniversite birinci sınıf olmak üzere her düzeyden 10 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda sormaca formunun anlaşılabilir olduğu saptanmıştır. Metni Okuma- Anlama Sürecinde Kullanılan Stratejiler boyutu 22 maddeden oluşmaktadır ve elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .86'dır. Taslak Özet Metni Oluşturma Sürecinde Kullanılan Stratejiler 20 maddeden oluşmaktadır ve elde edilen güvenilirlik katsayısı .87'dir. Son olarak Taslak Özet Metni Gözden Geçirme ve Düzeltme Sürecinde Kullanılan Stratejiler 14 maddeden oluşmaktadır ve elde edilen güvenilirlik katsayısı .92'dir. Ölçme aracının tamamından elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .95'dir.

Veri toplama sürecinde öncelikle öğrencilere *Avludaki Tren* (Kavukçu, 1999) adlı öykü verilmiştir. Bu öyküyü seçerken öykünün okunabilirlik, anlaşılabilirlik ve ilgi çekicilik, bilinmeyen sözcük gibi özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerden öyküyü özetleme amaçlı okumaları ve ardından verilen kâğıda öykünün özetini yazmaları istenmiştir. Öğrenciler öykünün taslak özet metnini tamamladıktan sonra gözden geçirmeleri ve düzelterek yeni bir kâğıda son özet metinlerini yazmaları istenmiştir. Öğrenciler tüm bu işlemleri tamamladıktan sonra, hazırlanan sormaca verilerek özetleme amaçlı okuma, taslak özet metni oluşturma ve taslak özet metni gözden geçirme ve düzeltme sürecinde kullandıkları stratejilerin sıklıklarını belirtmeleri istenmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları son özet metinler iki ayrı araştırmacı tarafından “Öykü Özeti Değerlendirme Rubriği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Özet metinleri değerlendirmek amacıyla Bahçıvan (2020) tarafından geliştirilen giriş, temel olaylar, sonuç, düzen-yazım niteliği boyutlarında beş dereceli değerlendirme ölçütlerinden oluşan rubrik kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin taslak özet metinleri tamamladıktan sonra gözden geçirme ve düzeltmeyle yeni bir kâğıda yazdıkları son özet metinleri “Öykü Özeti Değerlendirme Rubriği” ile değerlendirilmiştir. Metinleri değerlendiren iki araştırmacının puanları arasında .92 korelasyon bulunmuştur. Son özet metinleri değerlendiren iki araştırmacının puanlarının aritmetik ortalaması rubrikten elde edilen puan olarak alınmış ve araştırmanın verileri olarak istatistiksel çözümleme yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Çözümlemeler için önce tüm puanlar standart puanlara dönüştürülmüştür. Standart puanlarda -3.0'den daha düşük ve +3.0'den daha yüksek puana rastlanmamıştır (Bakeman ve Robinson, 2014). Normal dağılım için verilerin basıklık (curtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelenmiştir. Basıklık için elde edilen değerlerin -.15 ile -.89 arasında değiştiği, çarpıklık değerlerinin ise .01 ile -.05 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar ile verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Özetleme stratejileri ve özetleme başarımlarından elde edilen puanların arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için sıfır sıra korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerinin değişkenler üzerindeki olası etkilerini görebilmek için cinsiyet ve sınıf düzeyleri kontrol altına alındıktan sonra da kısmi korelasyon (partial correlation) katsayıları hesaplanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri bağımsız değişken olarak alınmış özetleme stratejileri alt boyutları ve özetleme başarımları alt boyutları bağımlı değişken olarak alınarak MANOVA istatistiği uygulanmıştır. MANOVA analizi için covaryansların eşitliği testinde (Box's M) anlamlı fark bulunmamış, varyansların homojenliği testinde de F değerinin .57 ile 1.54 arasında değiştiği ve anlamlı olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyet değişkenleri kontrol altına alınarak sınıf düzeylerinin özetleme stratejileri ve özetleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek için MANCOVA analizi yapılmıştır. MANCOVA analizi için covaryansların eşitliği testinde (Box's M) anlamlı fark bulunmamış, varyansların homojenliği testinde de F değerinin .68 ile 1.55 arasında değiştiği ve anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisinde anlamlı farklılık olması durumunda Bonferroni analizine başvurulmuştur.

Bulgular

Öğrencilerin Özetleme Başarımları ve Özetleme Stratejilerini Kullanma Sıklığı Arasındaki İlişki

Özetleme başarımları ve özetleme stratejilerinin kullanım sıklıklarına ilişkin puanlardan elde edilen sıfır sıra korelasyon katsayıları ve demografik özellikler kontrol altına alındıktan sonra elde edilen kısmi korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sıfır Sıra ve Kısmi Korelasyon Katsayıları ^a (N=246)

Ölçümler	Alt Ölçekler	M	SD	1	2	3	4	a	b	c
Özetleme Başarımı	1.Giriş	2.61	1.08	--	.82	.77	.65	.51	.48	.61
	2.Temel olay	2.54	1.03	.83	--	.76	.74	.48	.44	.61
	3.Sonuç	2.35	1.14	.79	.78	--	.61	.46	.45	.58
	4.Düzen-yazım	2.38	1.16	.69	.74	.65	--	.37	.36	.66
Özetleme Stratejisi	a.Okuma anlama	65.80	15.50	.52	.49	.47	.39	--	.72	.64
	b.Taslak özet metin oluşturma	62.26	14.32	.53	.47	.49	.44	.72	--	.70
	c.Taslak özet metni gözden geçirme	44.27	13.01	.64	.63	.61	.68	.65	.72	--

^a Sıfır sıra korelasyonları köşegenin (diagonalin) altında verilmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol altına alındıktan sonra elde edilen kısmi korelasyon katsayıları köşegenin üstünde ve italik olarak verilmiştir.

Not: Tüm korelasyon katsayıları .001 düzeyinde anlamlıdır.

Köşegenin altında verilen sıfır sıra korelasyon katsayıları ile köşegenin üstünde italik olarak verilen kısmi korelasyon katsayıları arasında büyük bir benzerlik olduğu söylenebilir. En düşük ilişki cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol altına alındıktan sonra, taslak özet metin oluşturma stratejisi ile düzen-yazım özetleme başarımı arasında (.36) bulunmuştur. En yüksek ilişki ise taslak özet metni gözden geçirme stratejisi ile düzen-yazım özetleme başarımı boyutu arasında (.66) bulunmuştur. Özetleme başarımının sonuç (.45), temel olay (.44) ve giriş (.48) boyutlarında da en düşük ilişkinin taslak özet metin oluşturma stratejisiyle olduğu görülmektedir. Sonuç (.58), temel olay (.61) ve giriş (.61) boyutlarında en yüksek ilişkinin de taslak özet metni gözden geçirme stratejisiyle olduğu görülmektedir. Okuma-anlama (.51) ve taslak özet metni oluşturma (.48) stratejilerinin en yüksek ilişki kurduğu özetleme başarımı boyutu Giriş, taslak özet metni gözden geçirme stratejisinin (.66) en yüksek ilişki kurduğu özetleme başarımı boyutu ise Düzen-yazım olarak görülmektedir. Tüm korelasyon katsayılarının .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Özetleme Başarımı ve Özetleme Stratejilerini Kullanma Sıklıkları Cinsiyet ve Eğitim Düzeyi Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Her iki ölçekten elde edilen puanların cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Ölçümler	N	Cinsiyet				Sınıf düzeyi				Üniv. 1	
		Kız 142		Erkek 104		5.sınıf 98		9.sınıf 92		Üniv. 1 56	
Alt boyutlar		Arit. Ort.	ss	Arit. Ort.	ss	Arit. Ort.	ss	Arit. Ort.	ss	Arit. Ort.	Ss
Özetleme Başarımı	Giriş	2.91	1.04	2.20	.99	2.46	1.04	2.75	1.08	2.64	1.11
	Temel olay	2.83	.95	2.16	1.01	2.52	.86	2.72	1.14	2.30	1.06
	Sonuç	2.62	1.08	1.98	1.11	2.19	1.24	2.53	1.07	2.33	1.04
Özetleme Stratejisi	Düzen yazım	2.84	1.06	1.74	.99	2.03	.93	2.61	1.27	2.58	1.21
	Okuma anlama	67.66	15.24	63.10	15.49	64.97	18.03	65.31	14.27	67.76	12.33
	Taslak özet metni oluşturma	65.45	13.50	57.87	14.26	59.46	16.94	63.63	12.24	64.83	11.50
	Taslak özet metni gözden geçirme	47.14	12.33	40.48	13.05	42.56	13.02	45.87	12.77	44.96	13.34

Tablo 3 incelendiğinde özetleme başarımı ve özetleme stratejileri alt ölçeklerinin tümünde kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise özetleme başarımı alt ölçeklerinin tümünde dokuzuncu sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları beşinci sınıf ve üniversite birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından daha yüksektir. Özetleme stratejilerinin alt boyutlarında taslak özet metin gözden geçirme için dokuzuncu sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları yüksek iken diğer stratejilerde üniversite birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları daha yüksektir.

Tablo 4'te özetleme stratejileri ve özetleme başarımı puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Özetleme Stratejileri ve Özetleme Başarımı Puanlarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre MANOVA Sonuçları

Etki	Test	Değer	F	sd1	sd2	p	Kısmi Eta Kare
Kesim	Pillai's Trace	.954	685.205	7.000	232.000	.000	.954
	Wilks' Lambda	.046	685.205	7.000	232.000	.000	.954
	Hotelling's Trace	20.674	685.205	7.000	232.000	.000	.954
	Roy's Largest Root	20.674	685.205	7.000	232.000	.000	.954
Cinsiyet	Pillai's Trace	.245	10.772	7.000	232.000	.000	.245
	Wilks' Lambda	.755	10.772	7.000	232.000	.000	.245
	Hotelling's Trace	.325	10.772	7.000	232.000	.000	.245
	Roy's Largest Root	.325	10.772	7.000	232.000	.000	.245
Sınıf	Pillai's Trace	.227	4.258	14.000	466.000	.000	.113
	Wilks' Lambda	.781	4.370	14.000	464.000	.000	.116
	Hotelling's Trace	.272	4.481	14.000	462.000	.000	.120
	Roy's Largest Root	.230	7.664	7.000	233.000	.000	.187
Cinsiyet * Sınıf	Pillai's Trace	.090	1.568	14.000	466.000	.085	.045
	Wilks' Lambda	.912	1.565	14.000	464.000	.085	.045
	Hotelling's Trace	.095	1.562	14.000	462.000	.086	.045
	Roy's Largest Root	.063	2.090	7.000	233.000	.045	.059

Öğrencilerin özetleme stratejileri ve özetleme başarımı ölçeklerinden aldıkları puanlar ile cinsiyetleri açısından yapılan analiz anlamlı farklılık ortaya koymaktadır [Wilks' Lambda $\Lambda=.755$, $F(7, 232)=10.772$, $p<.001$]. Bu bulgu özetleme stratejileri ve özetleme başarımı puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre değiştiğini göstermektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile özetleme stratejileri ve özetleme başarımı ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında yapılan çözümlenmeler sonucunda da anlamlı fark bulunmuştur [Wilks' Lambda $\Lambda=.781$, $F(14, 464)=4.370$, $p<.001$]. Bu sonuç özetleme stratejileri ve özetleme başarımı puanlarının öğrencilerin sınıf düzeylerine göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Cinsiyet*Sınıf düzeyi etkileşiminin bağımsız değişkenler üzerindeki etkisi anlamlı değildir ($p=.085$). Kısmi eta kare değeri Wilks' Lambda testine göre cinsiyet için .245, sınıf düzeyi için .116, cinsiyet*sınıf düzeyi etkileşiminin .045'tir. Buna göre cinsiyet değişkeninin etkisi sınıf düzeyine göre biraz yüksek iken cinsiyet*sınıf düzeyi etkileşiminin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi çok daha düşüktür.

Tablo 5'te öğrencilerin özetleme stratejileri ve özetleme başarımlarının tüm alt boyutlarının cinsiyet ve sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Özetleme Stratejileri ve Özetleme Başarımı Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	KT	sd	KO	F	p	Kısmi Eta Kare		
Cinsiyet	Başarım	Giriş	34.993	1	34.993	33.801	.000	.124	
		Temel olay	31.530	1	31.530	33.731	.000	.124	
		Sonuç	26.710	1	26.710	22.188	.000	.085	
		Düzen yazım	62.580	1	62.580	61.193	.000	.205	
		Okuma anlama	1209.662	1	1209.662	5.058	.025	.021	
		Strateji	Taslak özet metni oluşturma	3117.967	1	3117.967	16.419	.000	.065
			Taslak özet metni gözden geçirme	2679.500	1	2679.500	16.985	.000	.067
		Sınıf	Başarım	Giriş	2.500	2	1.250	1.208	.301
Temel olay	8.304			2	4.152	4.442	.013	.036	
Sonuç	4.713			2	2.356	1.957	.143	.016	
Düzen yazım	10.391			2	5.196	5.081	.007	.041	
Okuma anlama	108.285			2	54.143	.226	.798	.002	
Strateji	Taslak özet metni oluşturma			679.998	2	339.999	1.790	.169	.015
	Taslak özet metni gözden geçirme			256.637	2	128.318	.813	.445	.007
Cinsiyet * Sınıf	Başarım			Giriş	6.053	2	3.026	2.923	.056
		Temel olay	3.454	2	1.727	1.847	.160	.015	
		Sonuç	3.842	2	1.921	1.596	.205	.013	
		Düzen yazım	4.581	2	2.291	2.240	.109	.018	
		Okuma anlama	155.225	2	77.612	.325	.723	.003	
		Strateji	Taslak özet metni oluşturma	466.092	2	233.046	1.227	.295	.010
			Taslak özet metni gözden geçirme	739.650	2	369.825	2.344	.098	.019

Tablo 5'e göre, öğrencilerin özetleme stratejileri ve özetleme başarımlarının tüm alt boyutları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tablo 3'te yer alan puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu söylenebilir. Sınıf düzeylerine göre özetleme stratejilerinin alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ancak sınıf düzeylerine göre özetleme başarımları alt boyutlarından temel olay [$F(2)=4.442$, $p<.05$] ve düzen-yazım [$F(2)=5.081$, $p<.01$] puanları açısından anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet ve sınıf etkileşimi için özetleme başarımları ve özetleme stratejilerinin hiçbir alt boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. Temel olay için yapılan Bonferroni testi sonucunda anlamlı farkın dokuzuncu sınıf ile üniversite birinci sınıf öğrencileri arasında olduğu bulunmuştur. Düzen-yazım için yapılan Bonferroni testi sonucunda ise anlamlı farkın beşinci sınıf öğrencileri ile dokuzuncu sınıflar arasında ve beşinci sınıflar ile üniversite birinci sınıflar arasında olduğu bulunmuştur. Bonferroni testlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Özetleme Başarımı Alt Ölçekleri Temel Olay ve Düzen Yazım Puanlarının Bonferroni Analizine Dayalı İkili Karşılaştırma Sonuçları

Bağımlı Değişken	Sınıf Düzeyi (i)	Sınıf Düzeyi (J)	Ortalama farkı (i-J)	SH	p
Temel Olay	5.sınıf	9.sınıf	.2049	.14075	.441
	9.sınıf	Üniv. 1.sınıf	.4162*	.16513	.037

Düzen Yazım	Üniv. 1.sınıf	5.sınıf	-.2113	.16289	.587
	5.sınıf	9.sınıf	-.6068***	.14722	.000
	9.sınıf	Üniv. 1.sınıf	.0555	.17272	1.000
	Üniv. 1.sınıf	5.sınıf	.5512**	.17038	.004

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

MANOVA analizi sonuçları incelendikten sonra cinsiyetin etkisini kontrol altına alarak sınıf düzeyi değişkeninin etkisini belirlemek için MANCOVA analizi yapılmıştır. MANCOVA analiz sonucunda öğrencilerin özetleme stratejileri ve özetleme başarımları ölççeklerinden aldıkları puanlar ile sınıf düzeyleri açısından yapılan analiz anlamlı farklılık ortaya koymaktadır [Wilks' Lambda $\Lambda = .778$, $F(14, 468) = 4.475$, $p < .001$]. Kısmi eta kare değeri .118 bulunmuştur. ANOVA sonuçları incelendiğinde anlamlı farkın özetleme başarımları alt ölççeklerinden temel olay [$F(2) = 3.63$, $p < .05$, kısmi eta kare = .029] ve düzen yazım [$F(2) = 5.82$, $p < .01$, kısmi eta kare = .046] boyutlarında olduğu görülmüştür. Bonferroni testi sonuçları MANOVA analizi sonuçlarından elde edilen ile farklı değildir. Yani cinsiyetin olası etkisini kontrol altına aldıktan sonra yapılan MANCOVA analizi ile cinsiyetin olası etkisi kontrol altına alınmadan yapılan MANOVA sonuçları benzerdir.

Sonuç ve Tartışma

Özet metin, kaynak metinde yer alan tüm ana karakterleri ve kurgunun açıklamasını tam olarak içermeli; ayrıca öyküdeki temel çatışma ayrıntılı bir biçimde anlatılmalıdır. Öte yandan, öykünün başındaki, ortasındaki ve sonundaki önemli olaylar özenle seçilerek tam olarak anlatılmalıdır. Doruk noktası, çatışma çözümü ve izlek çok ayrıntılı olarak açıklanmalıdır. Tüm bu bilişsel, anlamsal düzenlemelerin yanında okunaklılık açısından düzen-yazım niteliği de önemlidir. Belirtilen ölçütler çerçevesinde katılımcıların özet metinleri değerlendirilmiş ve özet metnin her bir boyutu için başarımları puanlanmıştır. Öte yandan süreçte işe koştuıkları stratejilerin kullanım sıklıkları da geliştirilen bir sormaca ile elde edilmiştir. Araştırmanın birinci sorusu çerçevesinde elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanım sıklığı ile özetleme başarımları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Özetleme stratejileri ölçeğinin okuma-anlama, taslak özet metni oluşturma ve taslak özet metni gözden geçirme üç alt boyutu ile özetleme başarımlarının giriş, temel olay, sonuç ve düzen-yazım alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında da anlamlı ilişki saptanmıştır.

Katılımcıların özetleme stratejileri ile özetleme başarımları alt boyutları arasında en düşük ilişki taslak özet metin oluşturma stratejisinin kullanım sıklığı ile düzen-yazım özetleme başarımları boyutu arasında bulunmuştur. Gerek metin gerek özet metin oluşturma sürecinde yazarların metnin biçimsel düzenine ve yazım niteliğine çok özen göstermediği görülür. Bunun nedeni metni oluşturma sürecinin akıcı yapısını kesintiye uğratmamaktır. Yazarın metni oluşturma sürecinde biçim ve yazıma odaklanması düşünce yapısını perdeleyebilir. Yazma edimini betimlemeye dönük bilişsel modellerde de bu durum vurgulanır (Marchisan ve Alber, 2001; Buhrke ve diğerleri, 2002; Cavkaytar, 2010; Bayat, 2019; Ülper, 2019). Taslak metni oluşturma stratejisi ile düzen-yazım özetleme başarımları boyutu arasındaki ilişkinin düşük olmasının altında yatan nedenin taslak metin oluşturma sürecinin belirtilen doğasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yazarlar metnin düzen-yazım boyutunu daha çok gözden geçirme ve düzeltme sürecinde ele alır (bkz. Çetinkaya, 2019). Elde edilen sonuca göre en yüksek ilişki özetleme stratejileri alt boyutu olan taslak özet metni gözden geçirme stratejisinin kullanım sıklığı ile düzen-yazım özetleme başarımı alt boyutu arasında oluşmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin taslak özet metni gözden geçirme boyutunda metni gözden geçirme sürecinin büyük yapısı, küçük yapısı ve biçimsel alanına ilişkin on dört madde yer almaktadır (bkz. Ek). Öğrencilerin bu on dört strateji içinde yer alan taslak özet metni yazım-noktalama kuralları açısından gözden geçirme ve düzeltme, ayrıca sayfa düzenini okumayı kolaylaştıracak biçimde düzenleme eylemlerini daha sık ve başarılı bir biçimde işletmeleri bu iki boyut arasındaki yüksek ilişkinin nedeni olarak görülebilir. Süreç temelli yazma yaklaşımında yazma eyleminin bilişsel akışı tasarlama, taslak metin oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme olmak üzere döngüsel üç aşamada ele alınır. Bu döngüsel aşamalar tamamlandıktan sonra yazar metnini yayımlayarak hedef okura sunar. Bu iki boyut arasındaki ilişkinin en yüksek çıkması süreç temelli yaklaşımın savını doğrular niteliktedir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç, temel olay ve giriş boyutlarına yönelik özetleme başarımı ile en yüksek ilişkinin taslak özet metni gözden geçirme stratejisini kullanım sıklığı arasında olduğu yönündedir. Yapılan çalışmalar nitelikli bir gözden geçirme işleminin taslak metnin niteliğini artırdığı yönündedir (Fagley ve Witte, 1981; Yoder, 1993; Çetinkaya, 2020). Gözden geçirme ve düzeltme sürecinde yazarın yazılı metnin hem yüzeysel hem de anlamsal boyutuna dönük değerlendirmeler yapması beklenir. Oysaki araştırmaların sonuçları yazarların genel olarak metni nitelikli bir biçimde gözden geçiremediği, çoğunlukla yüzeysel yapıda yer alan yazım, noktalama, sözcük gibi sapmaları belirlediği ve düzelttiği yönündedir (Scardamalia ve Bereiter, 1983; Parsons, 2001; Crawford, Lloyd ve Knoth, 2008; Limpo, Alves ve Fidalgo, 2014). Oluşturulan metnin niteliğini artırmak için yazarın metindeki yüzeysel sapmaların yanında anlamsal sapmaları da değerlendirmesi ve düzeltmesi gerekir. Özet metnin sonuç, temel olay ve giriş alt boyutları ile gözden geçirme stratejisinin kullanım sıklığı arasındaki yüksek ilişki bu gerekliliğin en önemli tanıtı olarak değerlendirilebilir.

Birçok çalışmada nitelikli özet metin yazmanın en önemli aracının etkin strateji kullanımını olduğu vurgulanır (Brown, Day ve Jones 1983; Kintsch, 1983; Anderson ve Hidi, 1989; Ülper ve Okuyan, 2010). Araştırmanın birinci sorusuna yönelik elde edilen sonuçlar özet metin oluşturma sürecinde işe koşulacak stratejilerin özet metnin yapısal ve anlamsal boyutlarını geliştirme konusundaki işlevini açıkça ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar özetleme stratejilerinin öğretiminin önemini daha da belirginleştirmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu çerçevesinde öğrencilerin özetleme başarımının ve özetleme stratejilerini kullanma sıklıklarının cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan betimsel çözümleme sonucunda özetleme başarımı ve özetleme stratejilerini kullanma sıklığı bakımından alt boyutların tümünde kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Özetleme stratejilerini kullanma sıklığı ve özetleme başarım ölçeğinden alınan puanlarının cinsiyet değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farkın olduğunu göstermiştir.

Ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet değişkenine göre ANOVA sonuçları her iki ölçeğin tüm boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farkın olduğunu göstermiştir. Yani kız öğrenciler erkek öğrencilere oranlara okuma-anlama, taslak özet metin oluşturma ve taslak özet metni gözden geçirme boyutlarındaki özetleme stratejilerini anlamlı bir farkla daha sık kullanmıştır. Ayrıca kız öğrenciler özet metnin giriş, temel olay, sonuç ve düzen-yazım boyutlarında anlamlı farkla daha yüksek başarı göstermiştir.

Yukarıda anılan sonuçlar özetleme başarımı ve özetleme stratejilerini kullanma sıklığı açısından kız öğrenciler lehine bir görünüm ortaya koymuştur. Fakat alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından özetleme başarımı ya da özetleme stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin çalışma sonuçlarının birbirinden ayrıldığı görülür. Çalışmaların bir bölümünde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı (Aslan, 2006; Okur, 2011; Pakzadian ve Rasekh, 2012; Bıyıklı ve Doğan, 2015; Zenci, 2020); bir bölümünde erkek öğrencilerin daha başarılı olduğu (Erdem, 2012) bir bölümünde de kız öğrencilerin daha başarılı olduğu (Ülper ve Okuyan, 2010; Karatay, Güngör, Bolat ve Okur, 2013; Doğan ve Özçakmak, 2015; Kurnaz ve Akaydın, 2015; Şapçı ve Kuşdemir, 2018; Kuşdemir, Düşünsel ve Çelik, 2018; Başkan, 2019; Eroğlu, 2019; Çetin ve Bulut, 2020) sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları arasındaki ayrılıklar cinsiyetin özetleme başarımı ve özetleme stratejilerini kullanma sıklığı açısından mutlak bir değişken olduğu konusunda kesin bir kaniya varmamızı zorlaştırmaktadır. Bu yüzden bu çalışmada elde edilen sonucun kümeye özgü bir görünüm olduğu söylenebilir.

Betimsel çözümlene sonuçları sınıf düzeylerine göre ise özetleme başarımı alt boyutlarının tümünde dokuzuncu sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının beşinci sınıf ve üniversite birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özetleme başarımının üniversite birinci sınıf katılımcılarından yüksek olması eğitimle birlikte becerilerin artması gerektiği gerçeğine aykırı bir sonuç olarak yorumlanabilir. MANOVA analizi sonuçlarına göre sınıf düzeyi değişkenine göre özetleme stratejilerini kullanma sıklığının alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Ancak ANOVA analizi sonuçlarına göre sınıf düzeyi değişkenine göre özetleme başarımı alt boyutlarının temel olay ve düzen-yazım puanları açısından anlamlı fark bulunmuştur. Temel olay boyutunda dokuzuncu sınıf ile üniversite birinci sınıf öğrencileri arasında, düzen-yazım boyutunda da beşinci sınıf-dokuzuncu sınıf ve beşinci sınıf-üniversite birinci sınıflar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyinin özetleme stratejilerini kullanma ve özetleme başarımı konusunda çok anlamlı bir değişken olmadığı hatta üst sınıf düzeylerinde kullanımın ve başarımın daha düşük olduğuna ilişkin görünüm eğitim ortamlarında özetleme becerisi konusundaki kazanımlara gereken ilgilinin ve önemin verilmediğinin bir göstergesi olarak düşünülebileceği gibi kümeye özgü bir görünüm olarak da yorumlanabilir.

Özetleme stratejileri hem okuduğunu anlama becerisi hem de öğrenme ve bilgileri bellekte saklama açısından önemli bir üst-bilişsel stratejidir. Bu yüzden özetleme becerisine öğretim programında, ders kitaplarında ve öğretim ortamlarında dizgeli ve tasarlanarak etkin bir biçimde yer verilmesi gerekir. Ancak, Dilidüzgün'ün (2013) yaptığı çalışmada öğretim programında özetlemeyle ilgili kazanımların yer almadığı ve yalnızca

sözlü iletişim bölümü ile ölçme ve değerlendirme bölümünde yüzeysel olarak yer verildiği belirtilmektedir. Ayrıca ilgili çalışmaların sonuçlarından yönelimle öğretmen ve öğrencilerin özetleme stratejilerine dönük çalışmalara yeterince yer vermedikleri söylenebilir (Dilidüzgün, 2013; Karadağ, 2019).

Sonuç olarak özetleme stratejilerinin kullanımı ile özetleme başarımı arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Kaynak metni okuma ve anlama, taslak özet metni oluşturma ve taslak özet metni gözden geçirme ve düzeltme sürecinde işe koşulan stratejilerin özet metni oluşturma sürecine olumlu katkısı bu sonuçlar doğrultusunda kesinlenebilir. Öte yandan gözden geçirme ve düzeltme stratejilerinin son özet metninin oluşumuna yüksek katkısı en dikkat çeken sonuçlardan biridir. Özgün metin oluşturma süreciyle benzer olarak özet metin oluşturma sürecinde de stratejileri işe koşarak yetkin bir gözden geçirme sürecinin nitelikli metin oluşumuna katkısı açıktır. Bu nedenle eğitim ortamlarında gözden geçirme sürecine ilişkin stratejilerin uygulanmasına dönük etkinliklerin gerçekleştirilmesi oldukça önemli görünmektedir.

Kaynakça

- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamada özetleme stratejilerini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 346-360.
- Anderson, V. & Hidi, S. (1989). Teaching students to summarize. *Educational Leadership*, 46, 26-28.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerilerinin üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Avcı, Y. Y. (2019). 5. sınıf öğrencilerin özetleme becerileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(21), 110-123.
- Bahçivan, K. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Bakeman, R. & Robinson, B. F. (2014). *Understanding statistics in the behavioral science*. Mahwah, New Jersey: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410612625>
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.20xx.xx.xxxxx-xxxxxx>
- Bayat, N. (2019). Yazma modelleri. N. Bayat (Ed.) içinde, *Yazma ve eğitimi* (ss. 9- 47). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Benzer, A., Sefer, A., Ören, Z. ve Konuk, S. (2016). Öğrenci odaklı bir araştırma: Metin özeti yazma stratejisi ve dereceli puanlama anahtarı. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 163-183.
- Bıyıklı, C. ve Doğan, N. (2015). Öğrenme stratejilerini tekrar amacıyla kullanmanın akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 311-327.
- Brown, L. A., Day, J. D. & Jones, R. S. (1983). *Center for the study of reading*. The National Institute Education U.S. Department Education: Washington.
- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J. & Pfister, H. (2002). Improving fourth grade students' writing skills and attitudes. ERIC. (ED: 471 788) veritabanından 2.07.2020 tarihinde alınmıştır.

- Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 134- 139.
- Çetin, Ö. ve Bulut, K. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 69-85. <https://dergipark.org.tr/En/Pub/Turkegitimdergisi/issue/54397/732260>
- Çetinkaya, G. (2019). Gözden geçirme ve düzeltme. N. Bayat (Ed.), içinde *Yazma ve eğitimi* (ss. 135-158). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. (2020). A comparative evaluation on silent and read-aloud revisions of written drafts. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 560-572.
- Çetinkaya, G. ve Demir, P. B. (2016). Özetlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. 9. *Uluslararası Türkçenin Eğitim- Öğretimi Kurultayı Bildiri Özet Kitabı 06- 08 Ekim 2016 içinde* (s. 69). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Chiang, E., Therriault, D. & Franks, B. (2010). Individual differences in relative metacomprehension accuracy: variation within and across task manipulations. *Metacognition Learning*, 5, 121–135. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9052-6>
- Çıkrıkçı, S. S. (2008). İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi. *Dil Dergisi*, 141, 19-35.
- Cohen, A. D. (1994). English for academic purposes in Brazil: The use of summary tasks. In C. Hill & K. Parry (Eds.), *From Testing to Assessment: English as an International Language* (pp. 174- 204). London: Longman.
- Cordero-Ponce, W. (2000). Summarization instruction: Effects on foreign language comprehension and summarization of expository texts. *Reading Research and Instruction*, 39, 329-350.
- Crawford, L., Lloyd, S. & Knoth, K. (2008). Analysis of student revisions on a state writing test. *Assessment for Effective Intervention*, 33(2), 108-119.
- Delaney, Y. (2008). Investigating the reading-to-write construct. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 140- 150.
- Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 86-91.
- Dijk, V. T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). From reading to summary writing in secondary school Turkish lessons. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2), 47-68.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 153-176.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılacak strateji ve teknikler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 16, 138-154.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri ve metin dilbilimsel bir özetleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 36-52.

- Eroğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Eyüp, B., Stebler, M. Z. ve Yurt, S. U. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-30.
- Faigley, L. & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414. <http://dx.doi.org/10.2307/356602>
- Hidi, S. & Anderson, V. (1986). Producing written summaries: task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 86, 473-549.
- Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485.
- Karatay, H. ve Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *International Journal of Social Science*, 5(7), 399-420.
- Karatay, H., Güngör, H., Bolat, K. ve Okur, S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri. C. Demir ve H. Parlakyıldız (Ed.) içinde, *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan* (ss. 277-298). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kavukçu, C. (1999). Avludaki Tren. İçinde, *Dört Duvar Beş Pencere* (ss. 126). İstanbul: Can Yayınları.
- King, J.R., Biggs, S. & Lipsky, S. (1984). Students' self-questioning and summarizing as reading studystrategies. *Journal of Reading Behavior*, 16(3), 205-218. <https://doi.org/10.1080/10862968409547516>
- Kintsch, E. (1983). *Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill*. Colorado: Cognition and Instruction. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0703_1
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363- 394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kırmızı, F. S. ve Akkaya, N. (2011). İlköğretimde özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 267-277. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7797/102110>
- Kudret, Z. B. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346.
- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 141-156.
- Kuşdemir, Y., Düşünsel, C. M., ve Çelik, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin özetleme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 893- 910. <http://doi.org/10.14687/15i2.5208895>
- Limpo, T., Alves, R. & Fidalgo, R. (2014). Childrens' high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational*, 84, 177-193. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12020>
- Marchisan, M. L. & Alber, S. R. (2001). The write way: tips for teaching the writing process to resistant writers. *Intervention in School and Clinic*, 36, 154-161.
- Okur, S. (2011). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Okuyan, H. ve Gediklioğlu, Y. (2011). Öğretmenlerce üretilen yazılı özet metinlerin niteliksel özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1007 -1020.

- Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme konusunda yaşadıkları sorunlar. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 487-503.
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pakzadian, M. & Rasekh, A. E. (2012). The effects of using summarization strategies on Iranian EFL learners' reading. *English Linguistics Research*, 1(1), 118- 125.
- Parsons, L. (2001). *Revising and editing*. Canada: Pembroke Publishers Limited.
- Şapçı, D. ve Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(17), 235-253.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Eds.), *The psychology of written language: Development and educational perspectives* (pp. 67-95). New York: Wiley.
- Sulak, S. ve Arslan, Ş. (2017). Investigation of 4th grade primary school students' level of usage of summarizing strategy. *The Journal of Limitless Education and Research*, 2(1), 63 – 77.
- Susar, F. ve Akkaya, N. (2009). University students for using the summarizing strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2496-2499.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin hikaye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikaye haritalarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ülper, H. (2019). Yazma Süreci. N. Bayat (Ed.) içinde, *Yazma ve eğitimi* (ss. 73-91). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ülper, H. ve Akkök, E. A. (2010). The effect of using expository text structures as a strategy on summarization skills. In L. E. Kattington (Eds.), *Handbook of Curriculum Development* (pp. 303-327). New York: Nova Science Publishers.
- Ülper, H. ve Okuyan, F. (2010). Quality of written summary texts: an analysis in the context of gender and school variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1057–1063.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, London: Academic Press.
- Yang, H. (2014). Toward a model of strategies and summary writing performance. *Language Assessment Quarterly*, 11, 403–431. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.957381>
- Yoder, S. L. (1993). Teaching writing revision: attitudes and copy changes. *Journalism Educator*, 47(4), 41-47. <https://doi.org/10.1177/107769589304700406>
- Zenci, Ç. S. (2020). Öğretmen adaylarının metin özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 21, 341-359. <https://doi.org/10.30767/Diledara.662103>

Ek 1. Sormaca Formu

Hiç.....Çok sık

A. Metni Okuma- Anlama Sürecinde Kullanılan Stratejiler		0	1	2	3
1	Okuma metnini gözden geçirdim.				
2	Metnin başlığı ve görsel öğelerinden hareketle metne ilişkin tahminde bulundum.				
3	Metni okumadan önce tahminlerimi not aldım.				
4	Okuma metninin konusuyla ilgili ön bilgilerimi hatırladım.				
5	Daha önce okuduğum metinlerle okuduğum metin arasında bağlantı kurdum.				
6	Paragraflardaki giriş tümcelerini gözden geçirdim.				
7	Okuma metnini dikkatlice okudum.				
8	Metinde geçen “ama, fakat, ancak” gibi beni farklı düşünmeye yönlendiren, “daha iyi, en iyisi, özellikle” gibi önem belirten, “yani” gibi özetleyen/açıklayan, sonuç bildiren, “genellikle” gibi genel ve özel durumları belirten ifadelerle dikkat ederek okuma yaptım.				
9	Okuduğum metnin türünü (edebi, öğretici) anlamaya çalıştım.				
10	Okuduğum metnin yapısını (olay, kişi, yer, zaman, uzam ve anlatıcı) anlamaya çalıştım.				
11	Okuma metnini anlayıp anlamadığımı kontrol ettim.				
12	Metnin ana düşüncesini belirledim.				
13	Ana düşüncüyü destekleyen her bir paragraftaki yan düşünceleri tespit ettim.				
14	Her bir paragraftaki anahtar sözcüklerin altını çizdim.				
15	Her bir paragraftaki tekrarlanan sözcüklerin altını çizdim.				
16	Metinde geçen olayları, varlıkları, durumları sınıflandırdım.				
17	Metni anlamlandırmada kavram veya bilgi haritası oluşturdum.				
18	Metinde anlatılan olayları veya durumları görselleştirerek yapılandırdım.				
19	Paragraflarda ya da metinde konu bütünlüğünü bozan kullanımları fark edebildim.				
20	Özet metnini oluşturmadan önce bir taslak plan oluşturdum.				
21	Metni okuduktan sonra anlamlandırarak bölümlerine ayırdım.				
22	Anlatılan olaylarla verilmek istenen iletiyi ilişkilendirdim.				
B. Taslak Özet Metni Oluşturma Sürecinde Kullanılan Stratejiler		0	1	2	3
23	Taslak metni yazmadan önce özetin başlığını belirledim.				
24	Taslak özet metni oluşturduktan sonra özet metne uygun bir başlık yazdım.				
25	Önceden hazırladığım taslağı gözden geçirdim.				
26	Kaynak metinde yer alan bilgiye konuyla ilgili düşüncelerimi ekledim.				
27	Özet metnimde önemli olan olay, durum ve örnekleri seçtim.				
28	Taslak özet metni kendi tümcelerimle oluşturdum.				
29	Kaynak metinde altını çizdiğim tümceleri olduğu gibi taslak özet metnimde kullandım.				
30	Kaynak metinde yer alan sözcüklerin eş anlamlılarını kullanarak taslak özet metni oluşturdum.				
31	Kaynak metindeki tümceleri değiştirmeden alıntı yaptım.				
32	Özetimde ana düşüncüyü yardımcı düşüncelerle destekledim.				

33	Özetimde paragraflar oluşturmaya dikkat ettim.				
34	Özette kaynak metnin konusuna bağlı kaldım.				
35	Özeti kaynak metnin uzunluğundan daha kısa olacak şekilde yazdım.				
36	İlk tümceyi metnin konusunu ifade eden bir tümce yazarak oluşturdum.				
37	Altını çizdiğim sözcükleri ve okuma sırasında aldığım notları bir iki tümceyle ifade ettim.				
38	Özetimi metindeki olay, konu sıralaması ve zaman uyumuna dikkat ederek yazdım.				
39	Özet metnimin bütünlüğünü sağlamak için tümceler arasında uygun bağlaçlar kullanmaya dikkat ettim.				
40	Özet metni kaynak metnin yapısını (olay, kişi, yer, zaman, uzam ve anlatıcı) dikkate alarak yazdım.				
41	Özette kip uyumuna (haber ve dilek) dikkat ettim.				
42	Kaynak metinde belirlediğim anlamlı bölümleri kendi hazırladığım bir iki cümleyle ifade ettim.				
C. Taslak Özet Metni Gözden Geçirme ve Düzeltme Sürecinde Kullanılan Stratejiler		0	1	2	3
43	Özetleme kurallarına uygun olup olmadığını kontrol etmek için yazdığım metni tekrar okudum.				
44	Yazdığım düşünceler arasındaki tutarlılığın uygun olup olmadığını kontrol ettim.				
45	Kaynak metindeki olay veya durum örgüsüne uygunluğu açısından özet metnimi tekrar okudum.				
46	Özet metnimin yapısının kaynak metnin yapısına (olay, kişi, yer, zaman, uzam ve anlatıcı) uygun olup olmadığını kontrol ettim.				
47	Metindeki önemli düşünceleri dikkate alıp almadığımı kontrol etmek için özet metnimi tekrar okudum.				
48	Düşüncelerimi uygun sözcükler ve tümceler kullanarak ifade edip etmediğimi kontrol ettim.				
49	Taslak özet metni kısaltmak için önemli olmayan bilgileri çıkarttım.				
50	Taslak özet metnimde olması gereken önemli bilgileri ekledim.				
51	Özet metnimde anlamsal bütünlüğü sağlamak için cümleleri ve paragrafları eklemeler ya da çıkartmalar yaparak yeniden düzenledim.				
52	Taslak özet metnimi yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirdim ve düzelttim.				
53	Yazdığım taslak özet metnimdeki anlatımı açıklık, akıcılık ve yalınlık açısından gözden geçirdim ve düzelttim.				
54	Özet metnimde kullandığım üslupta yazar ve özetleyen ayrımına dikkat ettim.				
55	Özet metnin kaynak metni yeterince temsil edip etmediğini kontrol ettim.				
56	Sayfa düzenini okumayı kolaylaştıracak şekilde düzenledim.				



Araştırma Makalesi / Research Article

Predicting Level of Reading Motivation and Reading Comprehension Skill on Academic Success

Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Akademik Başarıyı Yordama Düzeyi*

Ali Kızgın**

Muhammet Baştuğ***

Geliş / Received: 09.07.2020

Kabul / Accepted: 09.09.2020

ABSTRACT: This research was carried out to determine the level of predicting academic success of the students based on their reading motivation and reading comprehension skills. The research was carried out on 758 students attending the fourth grade of primary school. Descriptive statistics, correlation analyzes and multiple linear regression analyzes were included in the analysis of the data. According to the findings obtained from the research, reading motivation and reading comprehension are the significant predictors of students' academic success. On the other hand, there is a low positive level between academic achievement and reading motivation; a moderate positive relationship was found between reading comprehension. Accordingly, as students' reading motivation and reading comprehension skills increase, students' academic success also increases.

Keywords: academic achievement, reading, reading motivation, reading comprehension.

ÖZ: Bu araştırma öğrencilerin okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama becerilerinin, akademik başarıyı yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 758 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Verilerin analiz edilmesinde betimleyici istatistiklere, korelasyon analizlerine ve çoklu doğrusal regresyon analizlerine yer verilmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama, öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı yordayıcısıdır. Diğer taraftan akademik başarı ile okuma motivasyonu arasında düşük oranda pozitif yönlü; okuduğunu anlamaları arasında ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arttıkça, öğrencilerin akademik başarıları da artmaktadır.

Anahtar sözcükler: akademik başarı, okuma, okuma motivasyonu, okuduğunu anlama.

* Bu çalışma birinci yazar tarafından, ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** MEB Okul Müdürü, ORCID ID: 0000-0003-2629-2155. Yuvalı İlkokulu, Hassa, Hatay, alikizgin@hotmail.com

*** Doç. Dr. ORCID ID: 0000-0002-5949-6966. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, mbastug@istanbul.edu.tr

Giriş

Okuma, bireyi yaşantısı boyunca akademik, sosyal ve kültürel alanda etkileyecek bir beceridir. Okuma, bilgi edinme ve sosyal hayata uyum sağlamada önemli bir yere sahiptir. Bilgili olmak, kültürlü olmak, sürekli kendini yenilemek ve doğru düşünmek, açık ve etkili ifade tarzını öğrenerek doğru ve güzel konuşup yazmak isteyen kişinin yapması gereken en önemli uğraş alanı okumaktır. Okuma becerisinin gelişmesi bireyin benliğini geliştirmesi ve içinde bulunduğu toplum ile sağlıklı ilişkiler kurması bakımından da önemlidir.

Okumanın tanımları üzerinde durulan konu genellikle anlama ile kavramdır. Okuma, bir anlam kurma sürecidir. Bu süreçte kişi zihninde önceden var olan bilgileri kullanır ve yazar ile arasında etkili bir iletişim meydana gelir. Bu manada okuma, dinamik bir süreç olup, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişimi zorunlu kılar (Akyol ve Yılmaz, 2010). Buradan da anlaşıldığı üzere okuma süreci okuyucunun rehberliği ve diğer öğelerin yardımıyla oluşmaktadır. Okur tarafından daha önce okunan metinler, okuyucunun kültürel birikimi, yaşam tecrübeleri gibi birçok faktör okuma sürecinde etkili olmaktadır.

Okumaya ilişkin araştırmalara bakıldığında okumanın daha çok okuduğunu anlama ve kelime tanıma şeklinde olan bilişsel boyutlarına dikkat çekildiği görülmektedir (Baker ve Wigfield, 1999: 452). Yapılan araştırmalarda ise okumayı daha anlamlı hale getiren bilişsel kabiliyetlerin yanında motivasyonun önemine de vurgu yapılmıştır (Guthrie ve Wigfield, 2000; Paris, Wasik ve Turner, 1991; Turner, 1995; Wigfield ve Guthrie, 1997). Motivasyon iş yaşamında kişiyi daha verimli hâle getirir ve onun kariyer basamaklarını hızlı bir şekilde tırmanmasını sağlar. Motivasyon, kişiyi belli bir doğrultuda eyleme geçirir ve esasında bir duygu, ihtiyaç ya da bir tutkudur. Önceden belirlenen bir hedefe ulaşmada motivasyon son derece belirleyici bir unsurdur. Doğada hiçbir nesne, kendi statik durumundan hareket edecek bir duruma geçmediği gibi insanı da harekete geçirebilecek bazı nedenlerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Arık, 1996). Bu anlamda insanın harekete geçmesini sağlayacak olan şey ise motivasyon ya da bir diğer adıyla güdüdür.

Okumak, çocuklar açısından motivasyon gerektirir. Çünkü onlar okumayı tercih edebilir ya da tercih etmeyebilir. Bu yüzden motivasyon, okumayı öğrenme ve geliştirme açısından oldukça önemli bir unsurdur (Akyol, 2005: 5; Baker ve Wigfield, 1999: 452). Araştırmalarda da dikkat çekildiği gibi motivasyon, öğrencileri yapma ve yapmama arasında seçeneğe yönlendiren bir güçtür. Eğitim hayatı boyunca motivasyonun bireye sağladığı katkı yadsınmaz. Motivasyon başarıya katkı sağladığından önemlidir, ancak aynı zamanda kendisi de sonuç kadar önemlidir. Motivasyon çoğu kez, geçici ve yüzeysel öğrenme ile kalıcı ve içselleştirilmiş öğrenme arasında fark yaratan bir olgudur. Öğrenmenin gerçekleşmesi için kişinin güdülenmiş ve faaliyete hazır olması gerekir.

Okuma motivasyonu; okumaya dair konu, netice ve süreçleri etkileyen şahsi değer, inanç ve amaçlar olarak tanımlanmıştır (Guthrie ve Wigfield, 2000: 405). Okuma motivasyonu; okuma sonuçları, süreçleri ve konularıyla alakalı olarak kişinin kendi menfi değerlerini amaçlarını ve inançlarını içermektedir. Motivasyonun en önemli özelliği devamlı bir değişim içinde ihtiyaç, ilgi ve çaba göstermektir. Okuyucuya okuma faaliyeti için harekete geçirecek, eğitim hayatı süresince başarıyı hissettirecek, onu okuma faaliyetiyle meşgul edecek kuvvetin belirlenmesi önem arz etmektedir (Güneş, 2007).

Okuma motivasyonu, okumaya ait istek, ilgi, tutum, merak ve hareketin oluşması ayrıca okumanın öneminin bilinmesi ve okuma alışkanlığının sürekli hale gelmesi için ihtiyaç olan güç olarak ifade edilmektedir. Okuma gerçekleştikten sonra olması gereken; okunanlar ile ilgili bir karar vermesi, okuyanın zihin dünyasının okunanlar yoluyla zenginleşmesidir (Katrancı, 2015).

Okuma ile okuduğunu anlamamanın öğrencilerin akademik başarıları için önemli bir etken olduğu senelerdir araştırma yapanların, eğitimle uğraşanların ve anne babaların gündeminde. Okumanın, öğrencilerin akademik başarıları için eğitim sürecinin tüm aşamalarında anlamaya katkı sağladığı tartışılmaz bir konudur (Gallik, 1999). Öğrencilere okullarda verilen notlar, akademik başarıyı somut hale getiren en önemli göstergelerdendir (Keskin ve Yapıcı 2008). Okumayı seven ve kitap okumayı alışkanlık haline getiren öğrencilerin not ortalamasının daha yüksek olduğu yani akademik olarak başarılı oldukları bilinmektedir (Yılmaz, 2012). Eğitimcilerin, öğretmenlerin anne babaların en çok üzerinde durdukları ve öğrencilerden istedikleri notlarının yüksek olması yani akademik olarak başarılı olmalarıdır. Akademik başarı genel olarak öğrencinin fiziksel ve duygusal ilerlemesinin dışında kalarak tüm alanlarındaki davranış değişikliklerini göstermekle birlikte, öğrencilerin derslerde göstermeleri öngörülen davranış değişimleri bilişsel davranışlarla sınırlı kalmamaktadır. Başarılı olmaya yönelik davranışları olan bir öğrenci başarısızlık gösterdiğinde bu durum bilişsel uyumsuzlukları da getirmektedir. Bu aşamada öğrencinin beklentilerine ulaşma çabası içinde bulunması motivasyonel bir sürecin başlangıcını ifade eder (Cüceloğlu, 2008).

Sonuç olarak okuduğunu anlamamanın; okuyucu, metin ve bağlamın hem birbirini etkilediği hem de birbirinden etkilendiği bir süreç sonucunda ön bilgilerin kullanılması yoluyla anlamın yapılandırılması şeklinde ortaya çıktığı söylenebilir. Okuma eyleminin yapıldığı bağlamın (çevresel koşullar, sınıf ortamı, öğrencinin içinde bulunduğu durum ve sosyokültürel özellikler) hem okuyucuyu hem metnin mesajının algılanma şeklini etkileyerek okuduğunu anlama sürecini yönlendirdiği ifade edilebilir

Bu çalışmamızda akademik başarıyı etkilediği düşünülen okuma, okuma motivasyonu, okuduğunu anlama gibi değişkenler üzerinde durulmuş ve akademik başarı üzerine etkileri incelenmiştir. Ülkemizde okuma motivasyonu ve akademik başarı ilişkisini ele alan çalışmalar yurt dışı çalışmalarına nazaran az sayıdadır. Bu açıdan düşünürsek ilkokulun ilk senelerinden başlanarak öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunun anlamamanın akademik başarıya etkisinin incelenmesi önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında aşağıdaki soruların cevapları aranacaktır.

a. İlkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin okuma motivasyonları, genel akademik başarıları ve okuduğunu anlama puanları cinsiyete göre değişmekte midir?

b. İlkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının, öğrencilerin genel akademik başarılarını yordama düzeyi nedir?

c. İlkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin okuma motivasyonlarının, öğrencilerin genel akademik başarılarını yordama düzeyi nedir?

d. İlkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin okuma motivasyonlarının, öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarını yordama düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisini saptamaya yöneliktir. Bu yüzden geçmişte veya günümüzde var olan halini, var olan haliyle tasvir etmeyi hedefleyen tarama modeli çerçevesinde, karşılaştırma türünde araştırma yapabilmeyi sağlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Kullanılan bu modeli tanımlayabilmek için iki değişkenli ya da daha fazla değişkenin bulunduğu ve bağımsız değişkene göre meydana gelen grupların arasında bağımlı değişkene göre farklılık olup olmadığını araştıran bir karşılaştırma türü olarak tanımlamak mümkündür. (Karasar, 2009, s.77-85).

Çalışma Grubu

Bu araştırma Hatay İli Hassa İlçesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Hassa ilçesinde bulunan Milli Eğitime Bakanlığına bağlı 20 ilkokuldan, 403 kız öğrenci, 355 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 758 kız ve erkek öğrenci çalışmanın örneklemini meydana getirmektedir. Araştırmada çıkan bulguların öğrencilerin tamamının özelliklerini daha iyi ortaya koyması için araştırmaya dâhil edilen kız ve erkek öğrenciler farklı sosyoekonomik gruplardan seçilmiştir. Bu amaçla Hassa ilçesinde bulunan ilçe merkezi, köy ve kasaba okullarının tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. İlçedeki bütün ilkokullara ulaşıldığından örneklemdaki öğrenciler genel manada alt, orta ve üst düzeyde sosyoekonomik grup çocuklardan meydana geldiği söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verileri toplamak için; Okuma Motivasyon Ölçeği (OMÖ) ve okuduğunu anlama metinleri (Bir adet bilgilendirici metin ile bir adet öyküleyici metin.) kullanılmıştır. Okuma Motivasyonu Ölçeği Guthrie ve Wigfield (1997) tarafından geliştirilmiştir. Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan Okuma Motivasyonu Ölçeği 21 madde ve iki ana alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması sonucu tüm boyutlara ilişkin bulunan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları $\alpha=.86$ olarak hesaplanmıştır (Yıldız, 2010, s.80).

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin akademik başarılarının tespit edilmesinde Türkçe, Fen Bilimleri, Matematik ve Sosyal Bilgiler dersi karne notları dikkate alınmıştır.

Uygulama her okula farklı günlerde iki defa gidilerek yapılmıştır. Birinci gün okuduğunu anlama metinleri uygulanmıştır. İkinci gün ise Okuma Motivasyon Ölçeği (OMÖ) uygulanmıştır. Veriler yaşı küçük olan öğrencilerden toplandığı için, Okuma Motivasyon Ölçeği (OMÖ) uygulanmadan önce öğrencilerle örnek uygulamalar yapılarak öğrencilere ölçekle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Ölçekler uygulayıcının okuyup öğrencilerin cevaplandıracağı formattadır. Ölçeklerdeki her madde öğrencilere önce uygulayıcı tarafından okunmuş ve öğrencilerin cevaplarını işaretlemesine fırsat verilerek süreç tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan OMÖ Guthrie ve Wigfield (1997) tarafından geliştirilmiştir. Yıldız'ın (2010) Türkçeye kazandırmış olduğu OMÖ 21 madde (4'lü Likert tipi, 1=Benden çok farklı ile 4=Bana çok benziyor) ve iki ana alt boyuttan meydana gelmektedir.

Okuduğunu anlamayı ölçmek için de "Olmasaydı" isimli bilgilendirici metin ve soruları ile "Kör Nişancılar" isimli öyküleyici metin ve soruları kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) programı kullanılmıştır. Nicel değişkenlerin normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş ve tüm değişkenlerin normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Gruplar bağımsız iki örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Nicel değişkenler arasında ilişki olup olmadığının incelenmesi için pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki doğrusal modelin oluşturulması için ise çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Nicel değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri ortalama±standart sapma şeklinde gösterilmiştir. P< 0.05 değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Nicel Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri

DEĞİŞKENLER	$\bar{X}\pm SS$	Alt-Üst Değer
Genel Akademik Başarı	75.94±17.62	0-100
Öyküleyici Metin Türünde Anlama	73.77±17.34	0-100
Bilgilendirici Metin Türünde Anlama	57.33±19.99	0-100
Okuma Motivasyonları	3.23±0.44	0-4

758 kişinin genel akademik başarı, öyküleyici metin türünde anlama, bilgilendirici metin türünde anlama ve okuma motivasyonlarına ilişkin puanlarının ortalama, standart sapmaları ve alınabilecek puanların alt ve üst puan değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tabloya göre öğrencilerin genel akademik başarı puanları ($\bar{X}=75,94$) ve öyküleyici metin türünde anlama puanları ($\bar{X}=73,77$) puanlama sisteminin 0-100 aralığında olduğu düşünülürse ortalama puanlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bilgilendirici metin türünde anlama puanları ($\bar{X}=57,33$) ortalama puanın hemen üstünde olsa da genel olarak düşük seviyede olduğu söylenebilir. Öyküleyici metin türünde anlama ile bilgilendirici metin türünde anlama puanlarının ortalaması alındığında okuduğunu anlama puanları ($\bar{X}=65,55$) çıkmaktadır. Puanlama sisteminin 0-100 aralığında olduğu düşünülürse okuduğunu anlama puanlarının ortalamasının üstünde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okuma motivasyon puanlarının alt değerinin 0 üst değerinin 4 puan oldu düşünülürse okuma motivasyonu puanlarının ($\bar{X}=3,23$) ortalamasının üstünde yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Okuma Motivasyonları, Genel Akademik Başarı ve Anlama Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Karşılaştırma Sonuçları

DEĞİŞKENLER	CİNSİYET		p
	Kız	Erkek	
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	
Okuma Motivasyonları	3.30±0.42	3.15±0.44	<0.001***
Genel Akademik Başarı	77.49±18.93	74.18±15.83	0.010*
Okuduğunu Anlama	67.34±15.46	63.51±17.39	0.001**

* : p < 0.05, ** : p < 0.01, *** : p < 0.001

Kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin okuma motivasyonları, genel akademik başarı ve okuduğunu anlama puanları bakımından karşılaştırma sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin okuma motivasyonları, genel akademik başarı ve anlama puanları bakımından istatistiksel olarak farklı olduğu görülmektedir. Kızların puan ortalamaları tüm değişkenler bakımından erkeklerden anlamlı olarak yüksektir (p<0.05).

Genel Akademik Başarı Üzerine Okuma Motivasyonları ve Okuduğunu Anlama Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi (Çoklu Regresyon Analizi Bulguları)

Tablo 3. Nicel Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Tablosu

DEĞİŞKENLER	Genel Akademik başarı	Anlama
Anlama	0.602***	
Okuma motivasyonları	0.203***	0.189***

***: p<0.001

Nicel değişkenler arasındaki korelasyon Tablo 3’teki gibidir. Buna göre genel akademik başarı; okuduğunu anlama ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişkili iken okuma motivasyonları ile pozitif yönlü zayıf ilişkiye sahiptir (p<0.001). Öğrencilerin okuduğunu anlamaları ile okuma motivasyonları arasında ise pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0.001).

Tablo 4. Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli Sonuçları

DEĞİŞKENLER	Katsayı	Standart hata	Beta	VIF	T	P
Sabit	22.922	4.023			5.698	<0.001***
Okuma Motivasyonları	0.625	0.031	0.585	1.037	19.891	<0.001***
Anlama	3.744	1.187	0.093	1.037	3.155	0.002**
n = 758	R² = 0.371 Durbin Watson d=1.712 (F=222.593, p < 0.001)					

** : p < 0.01, *** : p < 0.001

Genel akademik başarı bağımlı değişkeni üzerine okuma motivasyonları ve anlama değişkenlerinin etkisinin araştırıldığı çoklu doğrusal regresyon analizi sonucu oluşturulan model anlamlıdır ($p < 0.001$). Bağımsız değişkenlerin varyans şişme değerleri (VIF) incelendiğinde tüm VIF değerlerinin 5'ten küçük olduğu görülmüş, yani bağımsız değişkenler arasında çoklu bir bağlantı yoktur. Her iki bağımsız değişkenin modele katkısı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$). Buna göre oluşturularak çoklu doğrusal regresyon modeli aşağıdaki gibidir:

$$\text{Genel akademik başarı} = 3.744 * (\text{Anlama}) + 0.625 * (\text{Okuma motivasyonları}) + 22.922$$

Oluşturulan çoklu regresyon modelindeki her iki bağımsız değişkenin de modele katkısı pozitif yöndedir. Diğer bağımsız değişkenlerin değeri sabit olarak kabul edildiğinde, genel akademik başarı puanı; okuma motivasyonları puanı 1 birim arttığında 0.625 puan, anlama puanı 1 birim arttığında 3.744 puan artmaktadır. Dolayısıyla anlama puanının modele katkısı okuma motivasyonları puanından daha fazladır. Model açıklayıcılık katsayısı (R^2) incelendiğinde genel akademik başarı puanının %37.1'inin modelde yer alan bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı, %62.9'unun modelde yer almayan başka faktörler tarafından açıklandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, Durbin Watson test istatistiği 1.5-2.5 aralığında olduğundan artıklar arasında otokorelasyon yoktur (Tablo 4).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Makalenin bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgulara göre elde edilen sonuçlar, tartışma ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen öneriler mevcuttur.

Sonuç ve Tartışma

Dördüncü sınıf öğrencilerinin genel akademik başarılarına öğrencilerin cinsiyetine göre bakıldığında kız öğrencilerin genel akademik başarıları, erkek öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksektir. Alan yazın incelendiğinde Ateş'in (2008) ulaştığı sonuca göre kız öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarının, erkek öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarına göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Aba (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akademik başarıları cinsiyet açısından incelenmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin akademik başarı puanları yüksek çıkmıştır ancak kız erkek grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bahar (2006) yaptığı araştırmada kızların akademik başarılarını erkeklerin akademik başarılarından daha yüksek olarak bulmuştur. Kız öğrencilerin genel akademik başarılarının erkek öğrencilerin genel akademik başarılarından daha yüksek olması ilgili alan yazınla tutarlı olduğu söylenebilir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarına cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin erkeklerden daha iyi okuduğunu anlama puanına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Saraç Erkmén (2019) tarafından yapılan araştırma da kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğine bakılmış araştırma sonucunda kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine göre yüksek çıkmıştır. Ateş (2008)

tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından daha iyi seviyede olduğu görülmüştür. Deveci (2019) tarafından yapılan araştırmada da kızların okuduğunu anlama puanlarının erkeklere göre daha yüksek seviyede olduğu bulgusu mevcuttur. Aynı şekilde benzer araştırmalarda da kız öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin erkek öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinden daha iyi seviyede olduğu bulguları mevcuttur (Bayraktar, 2017; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Kutlu vd., 2011; Sallabaş, 2008).

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla okuma motivasyonuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında okuma motivasyonunu cinsiyet açısından inceleyen Yıldız (2013) ilköğretim üç, dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelemiş araştırmalarında öğrencilerin içsel motivasyonları açısından farklılık olmadığı görülmüş ancak dışsal motivasyon olarak bakıldığında kızların okumaya yönelimleri erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Goodwin, Henderson, McGeown ve Wright (2012) ilköğretim öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemişler, kız öğrencilerinin içsel motivasyonun erkek öğrencilerin içsel motivasyonuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Katrancı'nın (2015) dördüncü sınıf öğrencilerini kitap okuma motivasyonları ile ilgili yapmış olduğu araştırmada da kız öğrencilerin kitap okuma motivasyonları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Yine aynı şekilde Wigfeld ve Guthre (1997) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile ilgili yaptıkları araştırmada da kız öğrencilerinin okuma motivasyonları erkek öğrencilerden yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin genel akademik başarıları; öğrencilerin okuduklarını anlama puanları ile pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2011) yaptığı araştırmada öğrencilerin okuduklarını anlama puanlarıyla öğrencilerin Türkçe, Fen Bilimleri Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yaptığı araştırma okuduğunu anlama puanının öğrencilerin her ders için ayrı ayrı ve genel olarak akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Özçelik (2011) yaptığı araştırmada okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Obalı (2009) okuduğunu anlamamın öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarısını pozitif orta düzeyde etkilediğini bulmuştur. Ateş (2008) öğrencilerin okuduklarını anlama puanlarıyla Türkçe dersi akademik başarıları ile genel akademik başarıları arasında pozitif yönde yüksek düzey ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde benzer araştırmalarda okuduğunu anlama becerileri yüksek öğrencilerin Matematik dersi akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Deniz 2013; Göktaş 2010; Özdemir ve Sertsöz 2008; Uzun 2010).

Dördüncü sınıf öğrencilerinin genel akademik başarılarının; öğrencilerin okuma motivasyonları ile pozitif yönlü zayıf ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Yıldız (2013)

yaptığı araştırmada okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı, akıcı okumayı ve akademik başarıyı pozitif yönde anlamlı derecede katkı yaptığını belirtmektedir. Araştırma sonucunda varılan önemli sonuçlardan biri de okuma motivasyonu okuduğunu anlama ve akıcı okumayla beraber akademik başarının %61'ini açıklamasıdır. Varılan bu sonuca göre okuma ile ilgili değişkenlerin akademik başarıyı çok kuvvetli şekilde etkilediği görülmektedir. Piage'nin (2011) okuma güçlüğü çeken öğrencilerden oluşan araştırma modelinde, öğrencilerin okuma ile ilgili akıcı okumaları, dışsal motivasyonları ve okuduğunu anlamaları 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinde akademik başarının %89'unu, 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin akademik başarılarının %83'nü açıkladığı görülmüştür (Akt. Yıldız, 2013). Katrancı (2015) tarafında dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerinin kitap okuma motivasyonunun Türkçe dersi akademik başarısını yordama düzeyini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun Türkçe akademik başarısı için önemli bir etken olduğu görülmüş ve akademik başarının %9'unu açıkladığı görülmüştür.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile öğrencilerin okuma motivasyonları arasında ise pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Gottfried (1990) tarafından beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada öğrencileri okuma motivasyonu ile okuduklarını anlamaları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Akyol ve Yıldız (2011) okuma alışkanlıkları, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama üzerine geliştirdiği yapısal modelin analiz sonuna göre; içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Yine Yıldız (2013) yaptığı araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı, akıcı okumayı ve akademik başarıyı anlamlı düzeyde etkilediğini tespit etmiştir. Alan yazın incelendiğinde de okuma motivasyonunun okuduğunu anlama ve akıcı okumayla doğrudan ilişkili olduğunu belirten çalışmalar (Baker ve Wigfield, 1999; Gottfried, 1990; Wigfield ve Guthrie, 1997; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız, 2010) olduğu görülmektedir.

Öneriler

- Okuma motivasyonu öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlamalarında önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama üzerinde durulmalı, aynı zamanda okulda eğitimciler evde aileler okuma motivasyonunu ve okuduğunu anlamayı artırıcı etkinlik ve faaliyetlere yer vermelidir. Kız öğrencilerin akademik başarısı, okuduğunu anlaması ve okuma motivasyon puanları erkek öğrencilerden daha iyidir. Bu nedenle erkek öğrencilerin ilgisini çekecek, onları meraklandırarak içerikler ve etkinlikler kullanılmalıdır.
- Okuduğunu anlama akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğinden ilkökul seviyesinde verilecek okuma ve okuduğunu anlama eğitimi öğrencileri akademik olarak ileri seviyelere taşıyacaktır.
- Araştırmacılar okuma motivasyonunu artıracak etkinlikler geliştirerek etkisini inceleyebilirler.

- Araştırmacılar öğrencilerin okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ve akademik başarılarının cinsiyete göre farklılaşma nedenlerini ortaya koyan çalışmalar yapılabilirler.
- Araştırmacılar okumanın duyuşsal boyutuna yönelik ölçekler geliştirebilirler.

Kaynakça

- Aba, D. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki cinsiyet farklılığı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. & Yılmaz, M. (2010). Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Akyol, H. & Yıldız, M. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bahar, H. H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(140).
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34: 452-477.
- Bayraktar, İ. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 582-594.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Deniz, M. K. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Deveci, K. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sürece ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of collage students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-489.
- Goodwin, H., Henderson, N., McGeown, S. & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336.
- Gottfried, A. E. (1990) Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.

- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. (Eds. ML Kâmil, PB Mosenthal, PD Pearson and R. Barr) *Handbook of Reading Research*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Guthrie, T. J. & Wang, J. H. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 2, 162-186.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katranacı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi, *Anadil Eğitim Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Keskin, H. K. & Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim e-dergi*, 1 (1): 20-32.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin Fen ve Teknoloji başarısı ile Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özçelik E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, A. & Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 237- 257.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. I. Kâmil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp 609-640). New York: Longman.
- Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Saraç Erkmén, M. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin boş zaman etkinliklerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410-441.
- Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme becerilerinin bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.

- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of TurkishorTurkic Volume 8/4*, p. 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*, 29, 9-14.
- Yılmaz, B. (2012). *Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma*. Külçü, Ö., Çakmak. T., Özel, N. (Editörler), Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan (210-218). Ankara: Özyurt Matbaacılık.



Araştırma Makalesi / Research Article

Exploring Findings of Research on Turkish Language Curricula: A Meta-Synthesis Study

Türkçe Dersi Öğretim Programlarını Değerlendirmeye Yönelik Araştırma Bulgularının İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması*

Elif Ertekin**

B. Ümit Bozkurt***

Geliş / Received: 10.07.2020

Kabul / Accepted: 16.09.2020

ABSTRACT: This study aims to synthesis of the studies which evaluated the Turkish language curricula (2005-2006, 2015). The study was conducted using the meta-synthesis method. The findings were synthesized and obtained five basic themes: (i) *the curriculum is not implementable*, (ii) *the curriculum is implementable*, (iii) *the curriculum has negative repercussions on the implementation*, (iv) *the curriculum has positive repercussions on the implementation*, and (v) *the curriculum can be improved using recommendations*. According to the teacher views in the theme "The curriculum is not implementable," the curricula are not suitable for the environment, school and student potential as well as for each socio-economic level; there is no sufficient time for implementation; the teachers fail to master the conceptual framework of the curriculum; the goals/learning outcomes are not suitable for the level of students; and the alternative assessment is hard to implement. The teacher views in the theme "*the curriculum is implementable*" were opposite of the views "*the curriculum is not implementable*". This implies that the basic problems in question did not result from the curricula, and the way the problems were defined could be attributable to professional identities and beliefs, perspectives, and experiences of the teachers. In this regard, it was concluded that the problems mentioned in connection with previous curricula could arise during the implementation of the current Turkish language curriculum (2018).

Keywords: Turkish language curriculum, curriculum evaluation, meta-synthesis, teacher views

ÖZ: Türkçe dersi öğretim programlarını (2005-2006, 2015) değerlendirmeye yönelik araştırmaların bulgularını birleştirerek bütüncül olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel yaklaşımın benimsendiği bir meta-sentez araştırmadır ve görüşme yoluyla veri toplanan araştırmaları kapsamaktadır. Çalışma kapsamındaki araştırmalardan elde edilen bulgular birleştirildiğinde beş ana temaya ulaşılmıştır: (i) *Programlar uygulanabilir değildir*; (ii) *programlar uygulanabilir*; (iii) *programların uygulamaya olumsuz yansımaları vardır*; (iv) *programların uygulamaya olumlu yansımaları vardır*; (v) *programlar önerilerle geliştirilebilir*. Programların uygulanabilir olmadığı temasına göre "programlar, her çevreye, okula, öğrenci düzeyine ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun değildir"; "uygulamada zaman yetersizliği yaşanmaktadır"; "öğretmenlerin programın kavramsal çerçevesine ilişkin farkındalığı yeterli değildir"; "süreç temelli değerlendirmenin uygulanması zordur". Programın uygulanabilir olduğu temasında yer alan görüşler ise *programın uygulanabilir olmadığı* temasındaki görüşlerin tam karşıtıdır. Bu durum, sorunların tanımlanma biçiminin öğretmenlerin mesleki kimlikleri, mesleki inançları, bakış açıları ve deneyimleriyle ilgili olabileceğini göstermiştir. Dolayısıyla önceki programlardaki sorunların güncel, yürürlükte olan Türkçe dersi öğretim programı (2018) uygulanırken de ortaya çıkabileceği öngörülmektedir.

Anahtar sözcükler: Türkçe dersi öğretim programı, program değerlendirme, meta-sentez, öğretmen görüşleri

* *Türkçe Dersi Öğretim Programlarını Değerlendiren Araştırma Bulgularının İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması* başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4030-938X>, Millî Eğitim Bakanlığı, elifertekin28@gmail.com

*** Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2532-9104>, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, umitbozkurt@gmail.com

Giriş

Eğitim sistemlerinin zayıf ve güçlü yanlarını değerlendiren ulusal ve uluslararası çalışmalar, iyileştirme çalışmaları için en önemli veri kaynaklarıdır. Örneğin PISA, PIRLS gibi uluslararası projelerden elde edilen verilere göre, Türkiye'deki okul türleri arasında başarı farklılıklarının bulunduğu; dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin, başarı ve nitelik anlamında düşük düzeyde kabul edilen okullara gidebildiği; anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrenciler arasında başarı ayrımları oluşturduğu (Ballı ve İnke, 2017; ERG, 2014; ERG, 2017a; TEDMEM, 2014; TEDMEM, 2018) görülmektedir. *Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE)*, *Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı* gibi ulusal projelerden elde edilen verilere göre de sosyo-ekonomik eşitsizlik ve bununla birlikte anne-babanın eğitim durumu, akademik başarıda belirleyici olmaktadır (MEB, 2019; 2020). Bu tür bütüncül değerlendirmeye olanak sağlayan bulgular, eğitim sistemini iyileştirmede kullanılmalıdır.

Türkiye'de eğitimin iyileştirilmesi; sosyo-ekonomik değişkenleri, “öğretme” temelli eğitimin “öğrenme” odaklı tasarlanmasını, öğretmen yeterliliklerini ve öğretim programlarını içermelidir. Dolayısıyla eğitimde program geliştirme/yenileme/iyileştirme çalışmaları, eğitimin niteliğini artırmada tek başına yeterli olmamakta; öğretmen, öğrenme ortamları ve ölçme-değerlendirme sistemlerinin niteliğinin artırılmasını da zorunlu kılmaktadır (Diker-Coşkun, 2017, s.23). Ancak çoğu zaman yalnızca programlar ve uygulama çevreleri güncellenmektedir.

2005-2006 yıllarında, çağın gereksinimlerine uyum sağlama gerekçesiyle Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP)[†] bütünüyle değiştirilmiştir. Daha sonra “yenileme” amacını aşan kökten bir değişimle bu program uygulamadan kaldırılmış; 2015 ve 2018 programları yürürlüğe konmuştur. Bu değişimlerin dayandığı sorunsal ve bilimsel çerçeve de açıklanmamış; yeni programlar ön uygulama yapılmadan uygulamaya geçirilmiştir. Ayrıca aşamalı olarak uygulamaya konması beklenen öğretim programları, 2018'de tüm sınıf düzeylerinde aynı anda başlatılmıştır. Oysa programlarda değişiklik yapma gereksiniminin ve değişikliğin bilimsel çerçevesinin tüm paydaşlar tarafından tartışılabilmesi beklenmektedir (ERG, 2017b, s.37). Diker-Coşkun (2017, s.3) da yeni öğretim programlarının hangi program geliştirme yaklaşımına/modeline dayandığının belirsiz olması nedeniyle bilimsel açıdan etkililiğinin değerlendirilmesinin sorunlu, karmaşık ve ucu açık olabileceğini belirtmiştir.

Programların yenilenmesi ve uygulamaya konması sürecinin saydamlık ve katılımcılık konusunda temel eksiklerinin olduğu görülmektedir. Bir program değerlendirme sürecinde en önemli bilgi kaynakları doğrudan ya da dolaylı biçimde programdan etkilenen ya da programı etkileyen kişi ya da kurumlar; kısacası programın paydaşlarıdır. Program değerlendirme çalışmalarının amacı, araştırma bulgularına dayalı olarak program geliştirme çalışmalarına temel oluşturmak ve programın sürekliliğini sağlamak, paydaşlara geribildirim vermek ve program geliştirme politikalarını etkilemektir (Kürüm-Yapıcıoğlu, Atik-Kara ve Sever, 2016, s.104).

[†] Metnin bundan sonraki bölümlerinde TDÖP olarak kullanılmıştır.

TDÖP'yi değerlendirmeye yönelik çalışmalar, genellikle paydaşlardan öğretmenlerle yapılmakta, programla ilgili geribildirim verme amacı gütmektedir. Türkiye'nin değişik bağlamlarında, nitel araştırma yaklaşımı içinde, "öğretmen görüşleri" temel alınarak yapılan program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde; 2005-2006'da uygulanmaya başlanan TDÖP'yi genel olarak değerlendiren (Güven, 2011; Menteşe, 2014; Menteşe ve Gündoğdu, 2016); programın uygulanışı sırasında yaşanan sorunları belirleyen (Dur, 2014; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009); programa yönelik eleştirileri ve programın geliştirilmesine ilişkin önerileri derleyen (Kardaş, 2016); programın birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğini araştıran (Yılmaz, 2014); programın ölçme-değerlendirme anlayışına ilişkin görüşleri ele alan (Metin ve Demiryürek, 2009; Yiğit, 2013); dinleme kazanımlarını yaratıcı düşünme becerisi bakımından inceleyen (Aldığ, 2016); dilbilgisi (İtmeç, 2008), dinleme-izleme (Er, 2011; Yıldırım ve Er, 2013), okuma (Karakoç-Öztürk, 2008), yazma (Gömlüksiz vd., 2010; Karakoç-Öztürk, 2016), konuşma (Erden, 2014) ve görsel okuma-görsel sunu (Kuru, 2008) alanları açısından değerlendiren araştırmaların olduğu görülmüştür. 2015 TDÖP'yi de çok yönlü değerlendiren (Alver ve Sancak, 2016; Yıldırım vd., 2017), okuma alanı açısından ele alan (Ersoy ve Kurga, 2017) ve dilbilgisi kazanımlarını 2006 programıyla karşılaştıran (Yılmaz ve Çolak, 2017) çalışmalar bulunmaktadır. 2018 TDÖP ise çok yönlü olarak (Bıçak ve Alver, 2018; Susar-Kırmızı ve Yurdakal, 2019), CIPP değerlendirme modeline göre (Kayhan ve Gürol, 2019), 5. sınıf düzeyi açısından (Avcı, 2018; Arslan ve Engin, 2019) ve sarmal programlama açısından (Direkci ve Yavuz, 2018) değerlendirilmiştir.

Yukarıda söz edilen nitel araştırmaların çoğu, programı uygulayan-programdan etkilenen paydaşların tümünü kapsayamamaktadır. Çünkü araştırmacılar kısıtlı olanaklara, kısıtlı bağlamlara ve kısıtlı sayıda paydaşlara ulaşabilmektedir. Ayrıca nitel araştırmaların doğası gereği, derinleştirilmiş görüşmelerden yararlandırıldığı için katılımcı sayısının sınırlı tutulması gerekmektedir. Bu nedenle söz konusu araştırmaların bulgularını bir araya getirerek değerlendirecek çalışmalar, derinleştirilmiş birçok araştırmayı içereceği için kapsamlı bir veri/bulgu derlemesi sunabilecektir. Bu bağlamda bu çalışmada, 2006 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarını değerlendirmeye yönelik araştırmaların bulgularını birleştirerek, bu bulguları bütüncül olarak ele almak; sonuçların güncel Türkçe dersi öğretim programına yansımalarını irdelemek amaçlanmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 2006 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarını değerlendiren akademik çalışmaların bulguları bütünleştirildiğinde, söz konusu programların ortaya çıkan zayıf ve güçlü yönleri nelerdir?

- Söz konusu programlarda görülen sorunlar-eksiklikler, şu an uygulanan programda giderilmiş midir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

TDÖP'yi değerlendiren nitel araştırmaların bulgularını birleştirerek bütüncül bir incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel yaklaşım içinde meta-sentez yöntemine göre desenlenmiştir.

Nitel araştırmaları birleştirmeyle ilgili bilinen ilk çalışma, 1988 yılında Noblit ve Hare tarafından yayımlanmış (Thomas ve Harden, 2008, s.3); daha sonra bu yöntem geliştirilmiştir. Zimmer (2006, s.312), meta-sentezi, aynı ya da birbiriyle ilgili nitel çalışmalardaki verilerin birleştirilmesi olarak açıklamaktadır. Thomas ve Harden’a (2008, s.3) göre bu yöntem çalışmaların anahtar kavramlarını tanımlamayı ve bunları dönüştürmeyi içerir. Bu bağlamda “dönüştürme” terimi aynı sözcüklerle ifade edilmemelerine rağmen bir çalışmanın kavramlarını alma ve aynı kavramları başka bir çalışmada anlamlandırma biçiminde tanımlanır. alık ve Sözbilir (2014, s.34) ise meta-sentez çalışmalarını belli bir alanda yapılmış nitel araştırmaların yine nitel bir anlayışla ele alınıp, benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılmal olarak ortaya konulmasını içerdiğini belirtir. Bu doğrultuda araştırmacı, çalışmalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek amacıyla tema ve alt temaları oluşturarak; çalışmaları nesnel bir yolla yorumlamaya çalışır. Özetle meta-sentez, nitel yaklaşımla yürütülen araştırmaların verilerinin-bulgularının *zmleme* (analiz), *birleştirme* (sentez) ve *değerlendirme* süreçleriyle harmanlandığı bir araştırma yöntemidir. Süreçte çalışmaya alınacak araştırmalar, bir sorunsal çerçevesinde belirlenmektedir. Sandelowski, Docherty ve Emden (1997) meta-sentez sürecinde alanyazınına alınacak çalışmalarla ilgili üç farklı yaklaşım olduğunu vurgulamıştır (akt. Walsh ve Downe, 2005, s.207):

1. Bir araştırmacının ilgili bir alandaki birden çok alışması,
2. Farklı araştırmacıların ilgili alanda yaptıkları alışmalar,
3. Nitel alışmalar arasındaki ana öğelerin nicel özetinden oluşan alışmalar.

Meta-sentezde araştırmanın kapsam alanına giren çalışmalar belirlendikten sonra ilgili çalışmaların belirli bir aşamadan geçirilerek incelenmesi gerekir. *zmleme* aşaması, çalışmaların belirlenmesi ve anahtar kavramların ya da ulamların oluşturulmasıyla tamamlanır (Walsh ve Downe, 2005, s.208). Ortak temalar ya da ulamlar; metaforlar, düşünceler, kavramlar ve bağlamlar dikkate alınarak oluşturulur. *Birleştirme* aşamasında çalışmaların tamamında var olan temalar ya da ulamlar birleştirilir. Değişik çalışmalarda ortaya çıkan temaların, ortak noktalar ve yinelenen temalar altında sınıflandırılması ve ikincil temaların geliştirilmesi olanaklıdır. *Yorumlama* aşamasında, ele alınan çalışmalardaki ‘bilgi’nin, daha üst düzeye taşınan anlaşılabilir bir ‘bilgi’ye dönüştürülmesi gerekmektedir. (Major ve Savin Baden, 2010, s.62-69). Çözümleme aşamasında temaların oluşturulması ve tanımlanması, en zor işlemdir ve bu nedenle en tartışmalı olanıdır (Thomas ve Harden, 2008, s.7). Bu aşamada güvenirliğin sağlanması için nitel araştırmalarda kullanılan güvenirlik önlemlerinin alınması gerekir.

Veritabanının Oluşturulması

Araştırma sorusu çerçevesinde, ilgili çalışmalara ulaşmak için akademik çalışmaları dizinleyen veritabanları kullanılmıştır. Çalışma, 2006 ve 2015 TDP’yi değerlendiren, veri toplama tekniği görüşme olan ve katılımcıları Türkçe ya da sınıf ğretmeni olan araştırmaların bulgularıyla sınırlandırılmış; belge incelemeye dayalı derleme-tartışma türü çalışmalar, kapsama alınmamıştır. Bu doğrultuda 10 yüksek lisans tezine ve 10 makaleye ulaşılmıştır. Söz konusu 20 çalışmanın toplam katılımcı sayısı 491’dir.

Tablo 1. Bulguları Birleştirilen Nitel Araştırmalar

Kapsam	Yüksek Lisans Tezi	Makale
<i>Genel</i>	Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği) (Menteşe, 2014, [n=12])	- 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen/ Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri (Alver ve Sancak, 2016, [n=50]) - İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Güven, 2011, [n=12]) - Türkçe Öğretmenlerinin 2006 Türkçe Öğretim Programı Çerçevesinde Hazırlanan Ders Kitaplarıyla İlgili Görüşleri, Programa Yönelik Eleştirileri ve Yeni Programdan Beklentileri (Kardaş, 2016, [n=51]) - Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri (Yıldırım, Kandemir ve Çınar, 2017, [n=78])
<i>Genel</i>	- İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin ve Velilerinin Türkçe Programı ve Programın Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri ile Programın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar (Dur, 2014, [n=14]) - Türkçe Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Yılmaz, 2014, [n=30])	- Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [n=50])
<i>Ölçme ve Değerlendirme</i>	İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Yiğit, 2013, [n=13])	Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri (Metin ve Demiryürek, 2009, [n=20])
<i>Dilbilgisi</i>	İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (İtmeç, 2008, [n=11])	2006 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarında Yer Alan Dilbilgisi Kazanımlarının Değerlendirilmesi (Yılmaz ve Çolak 2017, [n=10])
<i>Dinleme</i>	- Öğretmen Görüşlerine Göre 6-8.sınıflar Türkçe Dersi Dinleme Alanı Kazanımlarının Yaratıcı Düşünme Becerisine Katkısı (Aldıç, 2016, [n=13]) - İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Er, 2011, [n=15])	
<i>Okuma</i>	İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Karakoç-Öztürk, 2008, [n=17])	5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ersoy ve Kurga, 2017, [n=20])
<i>Yazma</i>		- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Gömleksiz vd., 2010, [n=15]) - Yazma Becerisine İlişkin Süregelen Uygulamaların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Karakoç-Öztürk, 2016, [n=24])
<i>Konuşma</i>	Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Konuşma Eğitimine Yönelik Olarak Önerilen Yöntem/ Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erden, 2014, [n=26])	
<i>Görsel Okuma ve Görsel Sunu</i>	İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi (Kuru, 2008, [n=10])	

Verilerin Çözümlemesi

Çözümleme aşamasına çalışmaların okunması ile başlanmış; okuma sürecinde, her bir çalışmanın bulgular bölümünde yer alan öğretmen görüşleri ayrı bir yere kaydedilip özetlenmiş; ayrıca çalışmaların kapsamaları belirlenmiştir. *Birleştirme* (sentez) sürecinde incelenen çalışmaların bulguları temalara ayrılmış ve bu temalar alt ulamlara ayrılmıştır. 2006 TDÖP'yle ilgili araştırma bulgularının beş ana temaya ayrıldığı görülmüştür. Bu temalar ve alt ulamları şunlardır:

I. TEMA: PROGRAM UYGULANABİLİR DEĞİLDİR.

1. Program, uygulanabilir değildir.
2. Programda belirtilen amaç-kazanımlar ulaşılabilir değildir.
3. Dinleme amaç-kazanımları ulaşılabilir değildir.
4. Programın önerdiği etkinlikler yeterli ve uygulanabilir değildir.
5. Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik amaç-kazanımlara, etkinliklere, yöntem-tekniğe, ölçme-değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yetersizdir.
6. Ara disiplinlere yönelik görüşler olumsuzdur.
7. Program, öğretmen kılavuzları, ders ve çalışma kitapları ile uyumlu değildir.

II. TEMA: PROGRAM UYGULANABİLİRDİR.

8. Program, uygulanabilir.
9. Programda belirtilen amaç-kazanımlara ulaşılabilir.
10. Ölçme-değerlendirme yaklaşımına bakış açısı olumludur.
11. Tematik yaklaşım, okuma alanına katkı sağlar.
12. Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik amaç-kazanımlara, etkinliklere, yöntem-tekniğe, ölçme-değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yeterlidir.

III. TEMA: PROGRAMIN UYGULAMAYA OLUMSUZ YANSIMALARI VARDIR.

13. Programı uygularken karşılaşılan sorunlar vardır.
14. Programı kalabalık sınıflarda uygularken karşılaşılan sorunlar vardır.
15. Ölçme-değerlendirme uygulanırken karşılaşılan sorunlar vardır.
16. Etkinlikler uygulanırken karşılaşılan sorunlar vardır.
17. Bitişik eğik yazının uygulanışı ile ilgili olumsuz görüşler vardır.
18. Öğretmenler, bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazamaz.
19. Program ile SBS arasında uyum sorunu vardır.
20. Öğretmenler, programda belirtilen konuşma yöntem-tekniğinde yetersizlik yaşar.
21. Görsel okuma ve görsel sunu becerileri hakkında belirtilen görüşler olumsuzdur.

IV. TEMA: PROGRAMIN UYGULAMAYA OLUMLU YANSIMALARI VARDIR.

22. Etkinliklerin, öğrencinin okuma, yazma ve dinleme becerilerine katkısı vardır.
23. Dinleme alanına yönelik yöntem-tekniğin dinleme çalışmalarına katkısı vardır.
24. Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik etkinlikler öğrencileri geliştirir.

V. TEMA: PROGRAM ÖNERİLERLE GELİŞTİRİLEBİLİR.

25. Programın uygulanabilirliğini artırmak için çözüm önerileri vardır.
 26. Ölçme-değerlendirmenin uygulanabilirliğini artırmak için çözüm önerileri vardır.
 27. Konuşma yöntem-tekniğinin uygulanabilirliğini artırmak için çözüm önerileri vardır.
- 2015 TDÖP'yle ilgili araştırma bulgularında ise ortak temalardan üçünün olduğu görülmüştür. Bu temalar ve alt ulamları şunlardır:

I. TEMA: PROGRAM UYGULANABİLİR DEĞİLDİR.

28. Programın önceki programa göre olumsuz yönleri vardır.

29. Programda belirtilen okuma kazanımları, öğrenci düzeyine uygun değildir.

II. TEMA: PROGRAM UYGULANABİLİRDİR.

30. Programın önceki programa göre olumlu yönleri vardır.

V. TEMA: PROGRAM ÖNERİLERLE GELİŞTİRİLEBİLİR.

31. Programın uygulanabilirliğini artırmak için çözüm önerileri vardır.

32. Bitişik eğik yazı ve okuma-yazma öğretimine yönelik çözüm önerileri vardır.

Temalar oluşturulurken ve bulgular birleştirilirken, ilgili çalışmanın katılımcı sayısı ile ele alınan görüşün kaç katılımcı tarafından dile getirildiği gibi değişkenler göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin İtmeç'in (2008) "İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı çalışması şöyle çözümlenmiştir:

Tablo 2. Çözümleme Örneği

Ulam No	2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanabilir Olmayan Yönleri
7. Ulam	PROGRAM, ÖĞRETMEN KILAVUZLARI, DERS VE ÇALIŞMA KİTAPLARI İLE UYUMLU DEĞİLDİR. • Dilbilgisi alanında, program, öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve çalışma kitabıyla tutarlı değildir. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=9]).
8. Ulam	PROGRAM, UYGULANABİLİRDİR. • Dilbilgisi alanında araç-gereçler ve yöntem-teknikler açık bir şekilde ifade edilmiştir. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=6]).
9. Ulam	PROGRAMDA BELİRTİLEN AMAÇ-KAZANIMLARA ULAŞILABİLİR. • Öğrencinin düzeyine ve dil gelişimine uygundur. (İtmeç, 2008, [yl tezi] [n=11])
Ulam No	2006 Türkçe Dersi Öğretim Programını Geliştirici Öneriler
25. Ulam	PROGRAMIN UYGULANABİLİRLİĞİNİ ARTIRMAK İÇİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VARDIR. • Programın tanıtılmasına yönelik eksiklikler giderilmelidir. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=6]) • Program hazırlanırken yöresel-bölgesel farklılıklar ve kültürel unsurlar dikkate alınmalıdır. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=5]). • Programın daha iyi uygulanması için süre uzatılmalıdır. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=6])
26. Ulam	ÖLÇME-DEĞERLENDİRMENİN UYGULANABİLİRLİĞİNİ ARTIRMAK İÇİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VARDIR. • Ölçme-değerlendirme yeniden yapılandırılmalıdır. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=3])

Örnekteki gibi araştırmaların bulguları, uygun temalar altında ulamlanmış ve benzer içerikli bulgular birleştirilmiştir. Bu aşamada tüm veriler, güvenilirliği sağlamak adına, bir araştırmacı tarafından daha çözümlenmiştir. Ulamların adlandırılması ve birleştirilmesi aşamasında iki araştırmacı uzlaşmıştır. Bu aşamadan sonra *yorumlama* aşamasına geçilmiştir.

Bulgular

2006 TDÖP'yi öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeye yönelik araştırma bulgularının, *programın uygulanabilir olmadığı, uygulamaya olumsuz yansımalarının olduğu, programın uygulanabilir olduğu, uygulamaya olumlu yansımaları olduğu* ve

programın önerilerle geliştirilebileceği biçiminde beş temada ele alınabileceği görülmüştür.[‡]

Programın uygulanabilir olmadığına ya da uygulamaya olumsuz yansımaları olduğuna ilişkin bulgular birleştirilip değerlendirildiğinde;

- *Programın çevreye, okulun olanaklarına, öğrencilerin potansiyeline ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun olmadığı,*
- *Buna ek olarak birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilir olmadığı görüşleri dikkat çekmektedir.*

Söz konusu bulgular ayrıntılı incelendiğinde, bunların programa yönelik mi yoksa programı temsil eden ders kitaplarına yönelik bir eleştiri mi olduğu açık değildir.

☐ 2006 TDÖP’yi eleştiren öğretmenlerin *programı uygulamada karşılaştığı sorunların* başında kazanımların gerçekleştirilebilmesi için *zamanın yetersiz olması* gelmektedir. Ayrıca;

- *sınıflardaki öğrenci sayısının çok olması,*
- *öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yetersizliği,*
- *yazma becerilerini geliştirmeye zaman sağlanmaması,*
- *dilbilgisi konularının yoğunluğu,*

- *bitişik eğik yazının yazma ve okuma alanında sorunlar oluşturması* programın uygulanabilirliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca *öğretmenlerin kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli bulmadığı* görüşü de öne çıkmaktadır.

☐ Programda belirtilen *amaç-kazanımlara ulaşılama* nedenlerine bakıldığında öne çıkan görüşler, *amaç-kazanımların öğrenci düzeyinin üzerinde olması ve öğrenci düzeyinin birbirinden farklılık göstermesidir.* Katılımcılara göre amaç-kazanımlar belirlenirken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması, bu durumun düzeltilmesine yardımcı olabilecektir.

Programın *amaçları* bağlamında, öğretmen görüşlerine göre “kendi yazdıklarını değerlendirme” ile “okuduğu metni değerlendirme” amaçlarına;

- *öğrencinin yeterli deneyiminin olmaması,*
- *süreç gerektirmesi,*
- *öğrenci düzeyinin üzerinde olması* gerekçeleriyle ulaşamadığı görüşü öne çıkmaktadır.

“Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” ile “sözvarlığını geliştirme” amaçlarına;

- *sözlük kullanma alışkanlığının yetersizliği,*
- *birikim gerektirmesi ve*
- *okuma alışkanlığının gelişmemesi* nedenleriyle ulaşmakta zorlanılmaktadır.

“Planlı yazma” ile “okuma kurallarını uygulama” amaçlarına ise;

- *sınıfların kalabalık olması,*

[‡] Bulguların, araştırmalara ve katılımcı sayılarına göre ayrıntılı sunumu için bkz. Ertekin, E. (2018). *Türkçe dersi öğretim programlarını değerlendiren araştırma bulgularının incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- yanlış okuma alışkanlığı ve
- sürenin yetmemesi gerekçeleriyle ulaşılamadığı düşünülmektedir.

Yukarıda sözü geçen amaçlara ulaşılamamasında öğrencinin hazırbulunuşluğundan kaynaklanan yetersizliklerin öne çıktığı görülmektedir.

☒ Öğretmenlere göre programda belirtilen *konuşma yöntem-tekniklerinde sorun yaşanılmasının en önemli gerekçesinin yöntem-tekniklerin uzun sürede uygulanması olduğu* belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin *hafızada tutma, altı şapkalı düşünme ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniklerini bilmedikleri için kullanamadıkları bulgusu dikkat çekmektedir.*

☒ Programda önerilen etkinliklerin uygulanamamasında etkinliklerin somut ve çeşitli olmadığı vurgulanmaktadır. Programda yer verilen;

- hikâye tamamlama,
- eksik bırakılan yerleri kendine göre tamamlama,
- sanal geziler,
- konuşma/sunu,
- araştırma etkinliklerinin uygulanamadığı yönünde görüşler bulunmaktadır.

Yukarıdaki bulguların yer aldığı araştırmaların katılımcısı öğretmenler, çoğu zaman program yerine ders kitaplarını değerlendirmektedir. Bu, program değerlendirme konulu çalışmaların çoğunun temel sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin genellikle yeni bir ürün yaratmayı gerektiren etkinlikleri uygulamada güçlük çekmesi dikkat çekicidir.

☒ Ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar;

- öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini anlayamaması, öğrenciler arasında düzey farklılığının bulunması, öğrencilerin nesnel değerlendirme yapamaması (öğrencilerden kaynaklı sorunlar);
- öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterince bilgi sahibi olmaması (öğretmenlerden kaynaklı sorunlar);
- formların/ölçeklerin sayısının fazlalığı, formların çoğaltılmasıyla ilgili sorunların yaşanması, formların köy şartlarına uygun olmaması (ölçme araçlarından kaynaklı sorunlar);
- ölçme-değerlendirme uygulanırken zaman sorununun yaşanması (ortam ve şartlardan kaynaklı sorunlar)'dır.

☒ Son olarak programın öğretmen kılavuzları, ders ve çalışma kitapları ile uyumlu olmadığı görüşü de yaygındır.

PROGRAMIN UYGULANABİLİR OLDUĞUNA/UYGULAMAYA OLUMLU YANSIMALARI OLDUĞUNA ilişkin bulgular birleştirilip değerlendirildiğinde ise,

- programın öğrenci özelliklerine uygun olduğu ve bireysel farklılıkları dikkate aldığı;
- anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlayabildiği;
- öğrenciye farklı alanlarda beceri kazandırabildiği;
- yöntem-tekniklerin programda önerilen etkinlikler için uygulanabilir olduğu;

- *dilbilgisi konularının azaltılmasının ve ses temelli cümle yönteminin olumlu olduğu görüşleri öne çıkmaktadır.*

☐ Kimi öğretmenler *kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli bulmaktadır.*

☐ Programda ifade edilen amaç-kazanımlar;

- *ulaşılabilir olduğu,*
- *açık ve anlaşılır biçimde belirtildiği,*
- *öğrencinin düzeyine uygun bulunduğu,*
- *öğrenciyi geliştirebildiği gerekçeleriyle öğretmenler tarafından uygulanabilir görülmektedir.*

☐ Okuma amaç-kazanımlarının *öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırabileceği ve öğrencinin sözcük dağarcığını zenginleştirebileceği; dinleme amaç-kazanımlarında eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin kullanılabilmesi vurgulanmaktadır.*

☐ Programda belirtilen etkinliklerin;

- *öğrencinin gelişimini destekleyeceği,*
- *yazma ve okuduğunu anlama becerisini geliştireceği,*
- *okuma sevgisi ve alışkanlığını artıracak düşünülmemektedir.*

☐ Ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının;

- *öğrencinin ilgi ve yeteneğini, öğrenme eksiklerini belirlemesi,*
- *öğrenciyi etkin hâle getirmesi ve*
- *süreci değerlendirebilmesiyle programın uygulanabilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.*

☐ Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik etkinliklerin ise;

- *kavrama, konuya uygun görseli bulma ve kullanabilme becerisi kazanabilme,*
- *görseller ile ilgili seri bir şekilde konuşulabilme,*
- *düşünceleri, düzgün cümlelerle ifade edebilme becerilerini geliştirici olduğu yönünde görüşler vurgulanmıştır.*

Görüldüğü gibi programın *uygulanabilir olmadığı görüşleri ile uygulanabilir olduğu görüşleri* karşıtlık göstermektedir.

Tablo 3. 2006 TDÖP’ye İlişkin Olumlu ve Olumsuz Görüşlerin Karşılaştırılması

“2006 TDÖP uygulanabilir değildir”	“2006 TDÖP uygulanabilir”
Program, çevreye, okulun olanaklarına, öğrencilerin potansiyeline ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun değil.	Program, öğrenci özelliklerine uygundur ve bireysel farklılıkları dikkate alır.
Öğretmenler kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli bulmamaktadır.	Öğretmenler kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli bulmaktadırlar.
“2006 TDÖP uygulanabilir değildir”	“2006 TDÖP uygulanabilir”
<i>Amaç-kazanımlar öğrenci düzeyinin üzerindedir ve öğrenci düzeyleri farklılık göstermektedir.</i>	<i>Amaç-kazanımlar ulaşılabilir; açık ve anlaşılabilir ve öğrenci düzeyine uygundur.</i>

Programda önerilen etkinlikler uygulanabilir değildir. Ayrıca somut değildir ve çeşitliliği yoktur.

Etkinlikler öğrencinin gelişimini desteklemesi, yazma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirilmesi, okuma sevgisi ve alışkanlığını artırması bakımından geliştiricidir.

Ölçme-değerlendirme yaklaşımı uygulanabilir değildir. Nedenleri: öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini anlayamaması, öğrencilerin arasında düzey farklılığının bulunması, öğrencilerin nesnel değerlendirme yapamaması; öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterince bilgi sahibi olmaması; formların ölçeklerin sayısının fazlalığı, formların çoğaltılmasıyla ilgili sorunların yaşanması, formların köy şartlarına uygun olmaması; ölçme-değerlendirme uygulanırken zaman sorununun yaşanmasıdır.

Öğrencinin ilgi ve yeteneğini, öğrenme eksiklerini belirlemesi, öğrenciyi etkin hâle getirmesi ve süreci değerlendirebilmesiyle ölçme değerlendirme yaklaşımı olumludur.

Tablo 3'ten de anlaşılacağı gibi, öğretmen özelliklerinin ve bulunulan koşulların programa bakış açısını etkileyebileceği görülmektedir. Bu nedenle olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerin programla ilgili olup olmadığı sorgulanmalıdır. Tüm olumsuzlukların programlarla ilişkilendirilmesinin yanılgıya neden olabileceği; sistem içindeki uygulayıcı öğretmenlerin mesleki kimliklerinin ve bakış açılarının süreci programlardan daha çok etkileyebileceği düşünülmektedir.

Son olarak 2006 programıyla ilgili, PROGRAM ÖNERİLERLE GELİŞTİRİLEBİLİR teması şu görüşlere dayanmaktadır:

- Program hazırlanırken bölgesel farklılıklar dikkate alınmalı.
- Program uygulanmadan önce öğretmenlerle ön hazırlık yapılmalı.
- Önerilen süreler uzatılmalı.
- Ders kitaplarının ve merkezi sınavların programa uygunluğu sağlanmalı.
- İçerik ve etkinlikler, öğrencinin düzeyi düşünülerek hazırlanmalı.
- Öğrenme ortamları uygun hâle getirilmeli.
- Okul-veli ve MEB-üniversite iş birliği sağlanmalı.
- Ölçme-değerlendirme yapılandırılmalı ve ölçekler-formlar azaltılmalı.

2015 TDÖP'yi öğretmen görüşlerine göre değerlendiren araştırma bulguları incelendiğinde; 2015 programının 2006'ya göre olumsuz yönlerinin olduğuna ilişkin görüşler şöyledir:

- Ses/harf gruplarının yazımının değişmesi
- Sınıf düzeyine göre metin ve tema sayısının artırılması
- 2006 programında ayrı olan kazanımların 2015 programında tek kazanım olarak verilmesi
- 2015 programında dilbilgisi kazanımlarının okuma ve yazma öğrenme alanları içinde verilmesi
- 2015 programında 8. sınıf kazanımlarından "filde çatı" konusunun çıkarılması

2015 programının 2006 programına göre olumlu yönlerinin olduğu görüşleri ise şöyledir:

- Programın öğretmeni araştırmaya yönlendirebilmesi

- Hızlı okumayı ön plana çıkarması
- Ses/harf gruplarının yazımının değişmesi
- Sınıf düzeylerine göre metin ve tema sayısının artırılması
- 2006 programında ayrı ayrı olan kazanımların 2015 programında tek kazanım olarak verilmesi
- 2015 programında dilbilgisi kazanımlarının okuma ve yazma öğrenme alanları içinde verilmesi
- 2015 programındaki 8. sınıf kazanımlarından “filde çatı” konusunun çıkarılması

Program hakkında belirtilen olumlu ve olumsuz görüşler değerlendirildiğinde;

- programda metin ve tema sayısının artırılması,
- ses/harf gruplarının yazımının değişmesi,
- kazanımların yapısının değişmesi,
- dilbilgisi kazanımlarının okuma ve yazma alanları içinde verilmesi ve
- 8. sınıf “filde çatı” konusunun programdan çıkarılması görüşleri öğretmenlerin bir kısmı tarafından olumlu diğer kısmı tarafından olumsuz karşılanmıştır.

2006 programında öğretmen görüşlerinde görülen karşıtlığın 2015 programı için geçerli olduğu görülmektedir. Programa ilişkin bir özellik, örneğin metin ve tema sayısının artırılması, kimi öğretmenlerce olumlu, kimilerince olumsuz görülmektedir. Bu durum, kimi öğretmenlerin programı ve araç-gereçleri, içinde buldukları duruma uyarlayamadıklarını, sayılara ve sürelerle bağımlı davrandıklarını düşündürmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

2006 TDÖP’yi değerlendiren akademik araştırmalardan[§] elde edilen bulgular ve sonuçlar, şu an uygulanmakta olan güncel TDÖP üzerinden değerlendirildiğinde aşağıdaki vargılara ulaşılmıştır:

❖ Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin 2006 TDÖP’nin çevreye, okulun olanaklarına, öğrencilerin kapasitesine ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun olmadığı (Dur, 2014; Kuru, 2008; Menteşe, 2014) öne çıkan görüşlerdendir.

Güncel program bu bağlamda incelendiğinde programın yine çevresel etkenlere göre biçimlendirilmediği, kazanımların düzeylerinin bir çalışmayla sınanmadığı ve ön uygulamaların yapılmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenlerle çevreye, okulun olanaklarına ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerde öğrencilere uygunluk sorununun yine ortaya çıkabileceği öngörülmektedir.

❖ Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilir olmadığı görüşünün yer aldığı çalışmada (Yılmaz, 2014), 2006 TDÖP’nin temel yaklaşımının her bağlam için uygulanabilir olmadığı ifade edilmiştir.

Birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenler, rehberlik ve aile, eğitim programı ve eğitim ortamı boyutlarında programın uygulanabilir olmadığını dile getirmişlerdir (Gelebek, 2011). Adanur-Kudal ve Altun (2012) da birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin

[§] 2015 TDÖP üzerine yapılan çalışmaların sayıca az olması ve bu programın yalnızca bir yıl uygulanmış olması nedeniyle Sonuç ve Değerlendirme bölümünde, 2006 TDÖP’e yönelik çalışmaların bulgularına yer verilmiştir.

yapılandırmacı yaklaşıma yönelik ölçme-değerlendirme sürecinde daha çok sorunla karşılaştığını ve yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaşılan sorunların başında *zaman yetersizliği* ile *öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların* geldiğini belirtmiştir. Yılmaz (2014)'te ise birleştirilmiş sınıflarda *içerik, etkinlik ve metinlerin çevreye uygun olmadığı*; bazı *etkinliklerin uygulanmadığı*, *ölçme-değerlendirme çalışmalarını yetiştirmenin ve görsel sunu ve konuşma amaçlarının uygulanmasının zor olduğu* ifade edilmiştir. Sonuç olarak birleştirilmiş sınıflar için ayrı bir programın hazırlanması gerektiğini söylemek olanaklıdır. Ancak güncel programda (2018) birleştirilmiş sınıflara özgü bir düzenleme bulunmamaktadır.

❖ 2006 programında belirtilen *kazanımlara ulaşamadığı* (Aldıç, 2016; Dur, 2014; Mentеше, 2014; Er, 2011; Karakoç-Öztürk, 2016; Yılmaz, 2014); başka bir deyişle *kazanımların istenilen düzeyde gerçekleştirilemediği* bir sorun olarak dile getirilmektedir.

Güncel TDÖP'de 2006'dan farklı olarak kazanımların 1. sınıftan 8. sınıfa doğru ardışık ve sarmal bir görünüm sergilediği, dilbilgisi kazanımlarının okuma ve yazma alanları içerisinde verildiği belirtilmektedir. Ancak uygulanan programı kazanımlar yönünden değerlendiren çalışmalarda kazanımların gerçekleştirilememe sorununun yeniden ortaya çıkabileceği öngörülmektedir. Örneğin Arı (2017) okuma kazanımlarının *akıcı okuma, anlama ve sözvarlığı* boyutlarına dağılımının uygun olmadığı; kazanımların sınıflara dağılımında sorunların bulunduğu, programda okuma alışkanlığı kazanmaya ilişkin kazanımların yer almadığı sorunlarını dile getirmiştir. Bal (2018) ise okuma kazanımlarını okur-yanıt kuramı açısından değerlendirmiş; "bilgi için okuma" boyutundaki kazanımlarda dersin tamamına hizmet eden bir bilgilendirme sürecinin bulunmadığı, okuma kazanımlarının okuma türleri açısından bir orantısızlık içerdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Kazanımların bilişsel düzeyleri bakımından dağılımını belirlemeyi hedefleyen Çerçi (2018), programdaki kazanımların büyük çoğunluğunun anlama ve uygulama basamağında bulunduğunu; çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağının oranının az olduğunu belirlemiştir.

❖ *Kazanımların gerçekleştirilebilmesi için zamanın yetersiz olduğu* görüşü ile çeşitli araştırma bağlamlarında karşılaşılmıştır (Dur, 2014; Gömleksiz vd., 2010; Kardeş, 2016; Mentеше, 2014; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009).

Bu sorun, programlar hazırlanırken kazanımların bilişsel yüklerine göre bir düzenleme yapılmadığını, ölçme-değerlendirme süreçlerinin zamansal planlanmasının doğru öngörülemediğini; dolayısıyla programın uygulama sürecinde etkinliklerin ne kadar zaman alacağını önceden kestirilemediğini göstermektedir. Dolayısıyla 2006 TDÖP'ye yöneltilecek bu eleştirinin uygulamadaki programa da yöneltilebileceği ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak kalabalık sınıflardaki ölçme-değerlendirme süreçlerinde de bu sorun öne çıkmaktadır. Oysa 2006 TDÖP sürece dayalı ölçme-değerlendirmeyi benimsemiştir. Ancak uygulamada *ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulanırken zaman sorunu yaşandığı* bilinmektedir (Dur, 2014; Gömleksiz vd., 2010; Karakoç-Öztürk, 2008; Kuru, 2008; Metin ve Demiryürek, 2009; Yılmaz, 2014; Yiğit, 2013).

❖ 2006 programında önerilen *etkinliklerin somut olmadığı ve çok fazla çeşitliliğe sahip olmadığı* (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009; Mentеше, 2014) görüşünün programda

belirtilen örnek etkinliklere mi yoksa ders kitaplarına yönelik bir eleştiri mi olduğu açık bir biçimde belirtilmemiştir.

Söz konusu araştırmalardaki görüşme verileri incelendiğinde, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program yerine ders kitaplarını değerlendirdiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin programla ilgili farkındalıklarının ders kitapları üzerinden oluştuğu ve öğretmenlerin öğretim etkinliklerini, bağlama uyarlamakta güçlük çektiği düşünülebilir. Öğretmenlerin ders kitapları ile programı karıştırdıkları, Susar-Kırmızı ve Yurdakal'ın (2019) araştırmasında da görülen bir durumdur. Öğretim programının felsefesini anlayan ve süreci bu doğrultuda tasarlayıp gerçekleştiren öğretmenler olmadan öğretim programlarının verimli bir araç olamayacağı (ERG, 2018, s.105) görülmektedir.

❖ *Bitişik eğik yazının yazma ve okuma alanında sorunlar oluşturduğu* görüşü (Dur, 2014; Gömleksiz vd., 2010; Güven, 2011; Yıldırım vd., 2017) çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır. Ayrıca *öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazamadığı* (Dur, 2014) da dile getirilmektedir.

Pek çok çalışmada ilk okuma-yazma öğretimini bitişik eğik yazı ile yapılmaması önerilmiştir (Öm. Akkaya ve Kara, 2012; Akman ve Aşkın, 2012; Arslan ve Iğın, 2010; Baydık ve Bahap-Kudret, 2012). Bitişik eğik yazının kullanımıyla ilgili sorunlar dikkate alınarak, güncel TDÖP'de bitişik eğik el yazısı uygulaması kaldırılmıştır.

❖ 2006 programı uygulanırken ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar, *öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı* (Metin ve Demiryürek, 2009; Kuru, 2008; Yiğit, 2013; Gömleksiz vd., 2010) ile *ölçme-değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılamadığı* (Güven, 2011; Dur, 2014; Metin ve Demiryürek, 2009; Karakoç-Öztürk, 2008) biçiminde ifade edilmektedir. Ayrıca *proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesinde sorunlar yaşanabildiği* (Metin ve Demiryürek, 2009; Yiğit, 2013) programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin karşılaştığı bir sorun olarak vurgulanmıştır.

Uygulamadaki TDÖP'nin de değerlendirme anlayışı, süreç temelli ölçme-değerlendirmedir.

❖ *Ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılan formların sayısının fazla olması* (Yılmaz, 2014; Güven, 2011; Dur, 2014; Kuru, 2008; Menteşe, 2014) ve *öğrencilerin doldurması gereken ölçeklerin uygulanamaması* (Metin ve Demiryürek, 2009; Gömleksiz vd., 2010; Dur, 2014) yine 2006 programındaki ölçme-değerlendirmeye ilişkin sorunlardır. Bu sorunların yer aldığı çalışmalarda programın önerdiği ölçme araçlarına yönelik bir eleştiri söz konusudur.

2017'de uygulamaya konan ve 2018'de yapılandırılan güncel TDÖP'de form ve ölçeklere dayalı değerlendirme, *değerlendirmenin daha çok sayısal düzlemde yapılmasına neden olduğu ve niteliğin göz ardı edildiği gerekçesiyle* önerilmemektedir. Ancak temel sorunun ölçek ve formlardan kaynaklanmadığı; sorununun form ve ölçeklerin yalnızca sayısal hedefli hazırlanmasıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Özetle 2006 TDÖP'yle ilgili araştırma sonuçlarında yer alan sorunlar, yürürlükte olan TDÖP açısından değerlendirildiğinde şu içeriğe ulaşılmaktadır:

Tablo 4. 2006 TDÖP'yle İlgili Sorunların Yürürlükte Olan TDÖP Açısından Değerlendirilmesi

2006 TDÖP'deki sorunlar	2018 TDÖP'ye dönük öngörüler
Program, çevreye, okulun olanaklarına, öğrencilerin düzeyine ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun değildir.	Bu konuda bir düzenleme yapılmadığı için ve kimi öğretmenlerin programı-ders kitaplarını içinde buldukları bağlama uyarlama sorunu yaşamalarından dolayı; <i>programın çevreye, okulun olanaklarına ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerde öğrencilere uygunluğu sorunu yeniden ortaya çıkabilir.</i>
Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırma yaklaşımı uygulanabilir değildir.	Güncel programda <i>birleştirilmiş sınıflara özgü bir düzenleme</i> bulunmadığı için bu sorun yeniden oluşabilir.
Programda belirtilen kazanımlara ulaşılması zordur.	Kazanımların <i>farklı bağlamlara ve bireysel farklılıklara göre düzenlemesi</i> yapılmadığı için 2018 programının uygulanmasında da kazanımlara ulaşamama sorunu görülebilir.
Kazanımların gerçekleştirilmesi için zaman yeterli değildir.	Bu konuya yönelik bir düzenleme yapılmadığı için ve kimi öğretmenler, programı-ders kitaplarını içinde buldukları bağlama uyarlama sorunu yaşadıkları için <i>zaman yetersizliği sorunu</i> yeniden oluşabilir.
Programda yer alan etkinlikler somut değildir ve yeterli çeşitlilik yoktur	Güncel programda örnek etkinlikler bulunmamaktadır.
Bitişik eğik yazı, yazma ve okuma alanında sorun oluşturmaktadır.	Güncel programda <i>bitişik eğik el yazısı uygulaması kaldırılmıştır.</i>
Program uygulanırken ölçme-değerlendirme sürecinde sorunlar yaşanmaktadır.	Güncel program yine süreç temelli bir model üzerine yapılandırılmıştır.
Ölçme-değerlendirme sürecinde formların sayısının fazlalığı ve ölçeklerin uygulanması ile ilgili sorunlar görülür.	Güncel programda ölçme-değerlendirme sürecinde formların ve ölçeklerin kullanılması önerilmemektedir.

Kürüm-Yapıcıoğlu, Atik-Kara ve Sever (2016, s.104) Türkiye'deki program değerlendirme konusunda önemli sorunların yaşandığını; bu sorunların, çoğunlukla kuramsal bilginin yetersizliği, modele dayalı olmadan gerçekleştirilen değerlendirme süreçleri, değerlendirmeye bakış, sonuçların uygulamaya aktarılamaması ve değerlendirmeci yeterliklerinde yoğunlaştığını belirtmektedir. Bu çalışmada kapsama alınan çoğu çalışmanın da söz konusu kısıtlılıkları taşıdığı görülmüştür.

Çalışmada 2006 ve 2015 TDÖP'yi değerlendiren akademik araştırmaların bulguları bütünleştirilmiş; elde edilen sonuçlar yoluyla şu an uygulanmakta olan 2018 TDÖP ele alınmıştır. Araştırmaların çözümlenmesi sırasında karşılaşılan sorunlar, göz önünde bulundurulduğunda, ileride yapılacak program değerlendirme araştırmalarına yönelik şu önerilerin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

- Bu tür çalışmalarda bir program değerlendirme yaklaşımı/modeli izlenmelidir.
- Görüşme soruları, program ile ders kitaplarını ayırt edecek biçimde yapılandırılmalıdır.
- Katılımcı görüşleri, olgusal önermelere dönüştürülmelidir.
- Olumlu-olumsuz değerlendirmelerde, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin ve bakış açılarının değerlendirmeyi etkileme durumu denetlenmelidir.

Kaynakça

- Adanur-Kudal, Z. ve Altun, T. (2012). Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 89-109.
- Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 313-336.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Aldıg, E. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre 6-8. sınıflar Türkçe dersi dinleme alanı kazanımlarının yaratıcı düşünme becerisine katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Alver, M. ve Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 31-60.
- Arı, G. (2017). Türkçe dersi öğretim programındaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Arslan, A. ve Engin, A. (2019). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 19-39.
- Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92.
- Avcı, İ. N. (2018). *Türkçe öğretim programı (2018) bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersi öğretim programının (2018) okur yanıt teorisi açısından incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırma İnsan ve Toplum Bilimleri Kongresi Bildirileri* (ss. 124-130), Makedonya.
- Ballı, G. A. ve İnke, A. (2017). PISA anketi 2015 sonuçlarından yola çıkarak Türkiye’de eğitimin son 20 yıl için bir değerlendirmesi. *V. Anadolu International Conference in Economics* (ss. 1-31).
- Baydık, B. ve Bahap-Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22.
- Bıçak, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 174(39), 33-38.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Diker-Çoşkun, Y. (2017). *Öğretim programları arka plan raporu*. İstanbul: ERG.

- Direkci, B. ve Yavuz, M. (2018). 1-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının sarmal programlama yaklaşımı açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 583-599.
- Dur, Y. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin Türkçe programı ve programın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile programın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Er, O. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitime yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- ERG (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. 25 Ekim 2018 tarihinde <https://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/001/152/original/ESITLIKRAPO RUMAYIS2014.pdf?1400755594> bağlantısından erişildi.
- ERG (2017a). *PISA 2015: Genel bulgular ve eğilimler*. 23 Ekim 2018 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_PISA-2015-DE%C4%9EERLEND%C4%B0RMES%C4%B0.pdf bağlantısından erişildi.
- ERG (2017b). *Eğitim izleme raporu 2016-2017*. İstanbul: ERG. 23 Mart 2020 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf bağlantısından erişildi.
- ERG (2018). *Eğitim izleme raporu 2017-2018*. İstanbul: ERG. 23 Mart 2020 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR_2017_2018_29.11.18.pdf bağlantısından erişildi.
- Ersoy, M. ve Kurga, H. (2017). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(8), 88-100.
- Gelebek, M. S. (2011). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Kilis ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gömlüksiz, N. M., Sinan, T. A. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(4), 1136-1173.
- Güven, Z. A. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Karakoç-Öztürk, B. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakoç-Öztürk, B. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların Türkçe dersi öğretim programı (2006) çerçevesinde değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945.
- Kardaş, N. M. (2016). Türkçe öğretmenlerinin 2006 Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarıyla ilgili görüşleri, programa yönelik eleştirileri ve yeni programdan beklentileri. *International Journal of Social Science*, 50, 233-246.
- Kayhan, E. ve Gürol, M. (2019). Türkçe öğretim programının (2017) Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 48-67.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kürüm-Yapıcıoğlu, D., Atik Kara, D. ve Sever, D. (2016). Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-113.
- Major, C. H. & Savin-Baden, M. (2010). *An introduction to qualitative research synthesis*. New York: Routledge.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2019). *2019 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav sonuçları*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi-7. Ankara.
- MEB (2020). *2020 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi-13. Ankara.
- Menteşe, H. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği)*. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Menteşe, H. ve Gündoğdu, K. (2016). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1723-1752.
- Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- Susar-Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 42-54.

- Susar-Kırmızı, F. ve Yurdakal, İ. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 64-76.
- TEDMEM (2014). *PISA 2012: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler*. 3 Kasım 2018 tarihinde <https://tedmem.org/download/pisa-2012-turkiye-uzerine-degerlendirme-ve-oneriler?wpdmdl=986> bağlantısından erişildi.
- TEDMEM (2018). *2017 eğitim değerlendirme raporu*. 23 Ekim 2018 tarihinde, <https://tedmem.org/download/2017-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2564> bağlantısından erişildi.
- Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), 1-10.
- Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204–211.
- Yıldırım, F. ve Er, O. (2013). Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 231-250.
- Yıldırım, K., Kandemir, E. ve Çınar, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 135-154.
- Yılmaz, F. ve Çolak, H. (2017). 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında yer alan dil bilgisi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(5), 1-17.
- Yılmaz, H. A. (2014). *Türkçe dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311–318.

Summary

Purpose and Significance

The present study aims to perform meta-synthesis of the results of the studies which assessed the 2006 and 2015 Turkish language curricula and discuss how the results obtained were reflected on the Turkish language curriculum which started to be implemented in 2017-2018.

In the literature, there are academic studies which evaluated Turkish language curricula from different angles. But these studies lacked a holistic approach to curriculum assessment. In this context, it is believed that synthesis of the results of the academic studies that assessed Turkish language curricula would serve as a guide for future work for updating curriculum.

Methodology

The study was patterned using the meta-synthesis method, a qualitative research approach. Meta-synthesis is a research method in which data/results of qualitative studies are blended with analysis, synthesis and assessment processes.

Of the articles and theses which assessed 2006 and 2015 Turkish language curricula based on teacher's opinions, those "which were conducted with a qualitative approach," "which collected data using questionnaires" and "which had Turkish language or classroom teachers as participants" were included in the present study. Thus, 10 master's theses and 10 articles satisfied these criteria. The total number of participants in these studies was 491.

When the findings of the academic studies in question were analyzed and synthesized, five themes were identified:

- I. Curricula have impractical aspects.
- II. Curricula have practical aspects.
- III. Curricula have negative repercussions on practice.
- IV. Curricula have positive repercussions on practice.
- V. Curricula may be improved with suggestions.

Results

When the findings that suggest that "curricula are not practical" or "have negative repercussions for practice" are synthesized and assessed, the following opinions stood out:

- Curricula are not compatible with the environment, schools' facilities, students' potential and socio-economic levels;
- the constructivist approach is not practical for multi-grade classes.

Furthermore, the teachers who criticized the 2006 Turkish Language Curriculum identified "lack of time" for the achievement of the outcomes as the most important "problem encountered in the implementation of the curriculum."

When the reasons for the "failure to attain the objectives/outcomes" set forth in the curricula were examined, it was found that the most frequently voiced reasons were "objectives/outcomes defined over the student levels" and "students' not having the same level." On the other hand, the "problems encountered in the measurement and assessment" were as follows:

- students' failure to understand alternative measurement and assessment techniques, students' not having the same level, and students' failure to make objective assessment (student-related problems);

- *teachers' not having sufficient knowledge about alternative measurement and assessment (teacher-related problems);*
- *the multitude of forms/scales, problems in reproducing the forms, forms' not being suitable for the rural conditions (problems related to measurement tools); and*
- *having problems related to time in implementing measurement and assessment.*

When the findings that suggest that "curricula are practical" or "have positive repercussions for practice" are synthesized and assessed, the following opinions stood out:

- *curricula are suitable for student characteristics and take into consideration individual differences;*
- *they can ensure meaningful and permanent learning;*
- *they can endow students with skills in different areas;*
- *methods and techniques are practical; and*
- *decreased share of grammar topics and the phonetic sentence methods are positive developments.*

The objectives/outcomes defined in the curricula were seen as practical by teachers for the reason that:

- *they are accessible;*
- *they are set in a clear and comprehensible manner;*
- *they are appropriate for the level of students; and*
- *they can ensure student development.*

According to the teachers' opinions, measurement and assessment approaches contribute to the practicability of curricula by:

- *identifying interests and skills and learning gaps;*
- *making students active at all times; and*
- *enabling the assessment of the process.*

Conclusion

When the results of the academic studies that assessed the 2006 and 2015 Turkish language curricula were evaluated in terms of the current Turkish language curriculum, the following conclusions were reached:

- ❖ In the studies conducted, the 2006 Turkish language curriculum was found as "not compatible with the environment, schools' facilities, students' capacities and socio-economic levels (Dur, 2014; Kuru, 2008; Mentese, 2014).

Likewise, it was noted that the 2018 Turkish language curriculum, too, was not drafted taking into consideration the environmental factors and the outcome levels were not tested with a study and preliminary practices were not conducted.

- ❖ In a study (Yılmaz, 2014), it was argued that "the constructivist approach is not practical for multi-grade classes" and the 2006 Turkish language curriculum is not practical for every context.

The 2018 Turkish language curriculum, too, lacked arrangements specific to multi-grade classes.

- ❖ The opinion that "the italic script creates problems in terms of writing and reading" was stressed in a number of studies (Dur, 2014; Gömleksiz et al., 2010; Güven, 2011; Yıldırım et al., 2017). In addition, it was also noted that "students fail to write the italic script neatly, fluently and easily" (Dur, 2014).

Based on these results, it can be argued that the teachers had not mastered the skill of using the italic script could not serve as a model for their students in this regard. The problems encountered regarding the use of the italic script were noted during the implementation of the curriculum, and the italic scrip was removed from the 2018 Turkish language curriculum.

❖ The problems found regarding the measurement and assessment process in the implementation of the curriculum were noted as "teachers' not having sufficient knowledge about alternative measurement and assessment" (Metin and Demiryürek, 2009; Kuru, 2008; Yiğit, 2013; Gömleksiz et al., 2010) and "measurement and assessment not done effectively" (Güven, 2011; Dur, 2014; Metin and Demiryürek, 2009; Karakoç-Öztürk, 2008). In addition, "facing problems in the assessment of projects and performance homework" (Metin and Demiryürek, 2009; Yiğit, 2013) was emphasized as a problem for teachers.

The assessment approach of the 2018 Turkish language curriculum was designed based on processes and alternative measurement and assessment. Therefore, the problems regarding measurement and assessment may revisit during the implementation of this curriculum as well.

❖ "The multitude of the forms used" (Yılmaz, 2014; Güven, 2011; Dur, 2014; Kuru, 2006; Mentese, 2014) and "failure to implement the forms which students are supposed to fill" (Metin and Demiryürek, 2009; Gömleksiz et al., 2010; Dur, 2014) were the process-based measurement and assessment problems noted. The studies which listed these problems also included criticism related to measurement and assessment tools proposed by the curriculum.

In the 2018 Turkish language curriculum, the assessment which is based on forms and scales is not recommended as assessment is done primarily in the quantitative plane while qualitative aspects are ignored. However, it can be said that the problem does not stem from forms and scales per se, but from the quantitative approaches adopted in developing them.



Araştırma Makalesi / Research Article

Use of the Rhetorical Structure Theory to Identify Important Units in Texts

Sözbilimsel Yapı Kuramının Metinlerdeki Önemli Birimlerin Belirlenmesine Yönelik Kullanımı *

Yusuf Aydın **

Yusuf Doğan ***

Geliş / Received: 16.07.2020

Kabul / Accepted: 26.09.2020

ABSTRACT: The aim of this research is to provide an overview of how Rhetorical Structure Theory can be used to identify important information in texts and summarization. 204 undergraduate students and 2 domain experts participated in the research. In order to collect data in the research, an informative text was divided into units according to the Rhetorical Structure Theory. Undergraduate students were asked to rate these units according to their level of importance to the text, and field experts were asked to determine the role of units. Krippendorff's Alpha, Kappa, Pearson correlation analysis and descriptive statistics were carried out on the data obtained. According to the results of the research, there is a moderate agreement between experts are in determining the units in the text. Students are intuitively aware of the nucleus and satellite distinction revealed by the rhetorical structure theory. According to the results of the research, the contributions of the Rhetorical Structure Theory in determining important information in informative texts and summarizing are limited. It is anticipated that better results can be obtained in determining the important information in the informative texts and summarizing the texts along with the other theories.

Keywords: Rhetorical Structure Theory, text summarization, important information

ÖZ: Bu araştırmanın amacı Sözbilimsel Yapı Kuramının metinlerdeki önemli bilgileri belirlemede ve özetlemede nasıl kullanılabileceğine ilişkin bir görünüm sunmaktır. Araştırmaya 204 lisans öğrencisi ve 2 alan uzmanı katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için bir bilgi verici metin Sözbilimsel Yapı Kuramına göre birimlerine ayrılmıştır. Lisans öğrencilerinden bu birimleri önem düzeylerine göre puanlamaları, alan uzmanlarından ise birimlerin görevlerini belirlemeleri istenmiştir. Elde edilen veriler üzerinde Krippendorff's Alpha, Kappa, Pearson korelasyon analizi ve betimsel istatistikler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uzmanlar metindeki birimleri belirlemede orta düzeyde uyum içindedir. Öğrenciler Sözbilimsel Yapı Kuramının ortaya koyduğu çekirdek ve uydu ayrımının sezgisel olarak farkındadır. Araştırmanın sonucuna göre Sözbilimsel Yapı Kuramının bilgi verici metinlerdeki önemli bilgileri belirleme ve özetlemede sunduğu katkılar sınırlıdır. Diğer kuramların da işe koşulmasıyla bilgi verici metinlerdeki önemli bilgileri belirlemede ve metinler özetlemede daha iyi sonuçlar elde edilebileceği öngörülmektedir.

Anahtar sözcükler: Sözbilimsel Yapı Kuramı, metin özetleme, önemli bilgi

* Bu araştırma Doç. Dr. Yusuf Doğan danışmanlığında Arş. Gör. Yusuf Aydın tarafından yürütülen doktora çalışmasına dayanmaktadır. Ancak bu araştırma için doktora tezi kapsamında toplanan veriler kullanılmamış, ayrıca veri toplanmıştır.

** Araştırma Görevlisi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0898-9020>, Akdeniz Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ysf.aydn66@gmail.com

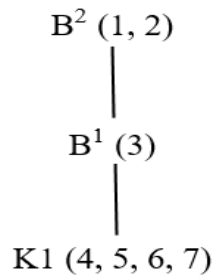
*** Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8384-9808>, Gazi Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ydogan@gazi.edu.tr

Giriş

Okuma bireylerin yaşam boyu kullandığı temel bir dil becerisidir (Aytaş, 2005). Okumanın çeşitli amaçları olabilir. Ancak okumanın temel amacının bir metinde sunulan bilgileri öğrenmek olduğu söylenebilir. Metinde sunulan bilgileri öğrenmek için metnin ana iletisi kavranmalıdır (Ülper, 2010, s. 4). Metnin ana iletisine ulaşmak için de metindeki bilgileri sınıflandırmak ve önemlerine göre sıralamak gerekir. Diğer bir ifadeyle metindeki önemli bilgileri belirlemek gerekir.

Metinlerdeki önemli birimleri belirlemek, metnin ana iletisini bulmak, metnin ne ölçüde anlaşıldığını belirlemek ve özellikle metni özetlemek için de gereklidir (Karadağ, 2019). Metinde hangi bilgilerin önemli olduğuna ilişkin çeşitli görüşleri sürülmüş ve kuramlar oluşturulmuştur. Kintsch ve Van Dijk'a (1978; 1983) göre metinde farklı düzeylerde önermeler, yani bilgiler yer alır. Anlamsal açıdan kapsayıcı olmayan, tekil durum veya olayları ifade eden önermeler küçük ölçekli önermeler olarak adlandırılır. Bunlar metinde en alt düzeyde yer alır. Küçük ölçekli önermeler bir araya gelerek anlamsal olarak daha yoğun olan büyük ölçekli önermeleri oluşturur. Büyük ölçekli önermeler de bir araya gelerek daha üst düzeyde yer alan büyük ölçekli önermeleri oluşturur. Daha fazla bilginin daha az sayıda birimle ifade edildiği büyük ölçekli önermeler özetleme için önemlidir (Van Dijk, 1980, s. 10). Van Dijk ve Kintsch'in öne sürdüğü bu düşünceleri somutlaştırmak için aşağıdaki örnek metin önermesel olarak çözümlenmiş ve metnin büyük ölçekli yapısı Şekil 1'de gösterilmiştir.

(1) Suyun en önemli özelliklerinden biri aşındırma gücü. (2) Bu sayede su yeryüzünü tıpkı bir heykeltıraş gibi şekillendirir. (3) Akarsuların oluşturduğu vadiler suyun yeryüzünü nasıl şekillendirdiğinin en çarpıcı örneklerinden. (4) Akarsular yüksek bölgelerden aşağı doğru akarken kayaları ufalar ve ufalanan parçaları beraberinde sürükler. (5) Suyun üzerinden aktığı zemini aşındırmasıyla da akarsu yatağı giderek derinleşir. (6) Bunun sonucunda da vadiler oluşur. (7) Çok derin ve dik yamaçlı vadiler kanyon olarak adlandırılır. (Dündar, 2019).



Şekil 1. Örnek Metnin Büyük Ölçekli Yapısı

Yukarıdaki kısa metinde 7 önerme yer almaktadır. Bu önermeler anlamsal olarak üç farklı düzeyde yer alır. Çizelge 1'de K1 birinci küçük ölçekli önermeyi, B¹ ikinci, B² üçüncü düzeyde yer alan büyük ölçekli önermeleri göstermektedir. Anlamsal olarak en kapsayıcı ve genel olan 1 ve 2 numaralı önermeler ikinci düzeyde bir büyük ölçekli önerme oluşturmaktadır. Bu önermeler metnin konusunu ortaya koyar. 3 numaralı önermede ise

daha dar kapsamlı, diğer bir ifadeyle anlamsal olarak daha az yoğun bilgiler verilir. 1 ve 2 numaralı önermelerde verilen bilgi “vadi” örneği ile daraltılır. Bu nedenle söz konusu önerme birinci düzeyde büyük ölçekli bir önermedir. 4, 5, 6 ve 7 numaralı önermeler ise anlamsal olarak en az yoğun, tekil bilgileri veren küçük ölçekli önermelerdir. Bu önermeler genellenmiş, yoğunlaştırılmış bilgiler içermez. Çizelge 1’deki aşamalı yapıda alttan üste çıkıldıkça anlamın yoğunlaştığı ve önermelerin daha genel bilgileri içerdiği görülmektedir. Yukarıdaki metin özetlenirken büyük ölçekli önermelerin kullanılması gerekir. Okur, metni yorumlayarak daha üst düzeyde büyük ölçekli önermeler de üretebilir. Örneğin yukarıdaki metinde 1 ve 2 numaralı önermeler bütünleştirilip “Su yeryüzünü şekillendirir.” gibi daha kısa ve anlamsal olarak daha yoğun bir önerme oluşturulabilir.

Metindeki önemli birimleri belirleme konusunda çok sayıda araştırma yapan Meyer, Brandt ve Bluth (1980), Meyer (1987) ve Meyer ve Rice (2002) göre ise bir metindeki önemli bilgilere o metnin üst yapısı ile doğrudan bağlantılı önermeler aracılığı ile ulaşılabilir. Üstyapı metnin ana hatlarını çizen, metindeki bilgilerin nasıl sunulacağını belirleyen şablonlar olarak düşünülebilir. Meyer (1980) bilgi verici metinlerde beş temel üst yapı olduğunu ifade eder. Bunlar, *açıklama*, *sıralama*, *neden-sonuç*, *sorun-çözüm* ve *karşılaştırma*dır. Örneğin bir metin herhangi bir problemi ve bu problemin nasıl çözüleceğini ele alıyorsa o metnin üst yapısı sorun-çözümdür. Bu metindeki önemli bilgilere ulaşmak için sorun ve çözüm ile doğrudan bağlantılı önermelere bakılması gerekir.

Tomlin’e (1985) göre önemli bilgiler bağımsız cümlelerin, daha az önemli olanlar ise bağımlı cümlelerin içine düzülür. Bağımsız cümleler kendi başlarına bir anlam ifade eden, bağımsız cümleler tek başlarına bir anlam ifade etmeyen cümlelerdir (Brown ve Miller, 2013, s. 77). Ancak Van Dijk ve Kintsch ile Meyer’den farklı olarak Tomlin öne sürdüğü bu düşünceleri doğrulamak için çok sayıda deneysel çalışma yapmamıştır. Öne sürdükleri yalnızca öyküleyici metinler üzerinde yaptığı sınırlı çalışmalara dayanır.

Christensen (1965) metindeki cümlelerin iki temel ilişki ile birbirine bağlandığını ifade eder. Ona göre birimler ya eş görevlidir ya da bir birim diğerinden daha önemlidir. Bu yaklaşımı geliştiren Pitkin (1969) ise metinleri *söylem blokları* olarak adlandırılan birimlere ayırır. Kaplan (1972) da Christensen ve Pitkin’in yaklaşımlarına dayanarak kendi metin çözümleme yaklaşımını sunar. Kaplan (1972), metinleri söylem blokları ve söylem birimleri olarak adlandırdığı bölümlere ayırarak inceler. Metindeki ana önermeler söylem birimlerini belirlemekte ve bu söylem birimleri diğer ikincil önermelerle zenginleştirilmektedir. Aşağıda Kaplan’ın (1972, s.80) kullandığı bir örnekle anlatılanlar somutlaştırılmıştır.

Sampran Bahçesi Bangkok’taki en gözde tatil noktalarından biri. Sampran Bangkok’tan yaklaşık 10 mil uzaklıkta büyük bir bahçe. Bahçe Chaopraya Nehrinin kenarında yer aldığından toprak çok sayıda çiçek ve ağacın büyümesi için oldukça uygun.

Söylem Biriminin Baş Önermesi: Sampran Bahçesi Bangkok’taki en gözde tatil noktalarından biri.

A. Sampran Bangkok’tan yaklaşık 10 mil uzaklıkta büyük bir bahçe

B. Bahçe Chaopraya Nehrinin kenarında yer aldığından

1. toprak çok sayıda çiçek ve ağacın büyümesi için oldukça uygun.

Kaplan'ın yaklaşımına göre yukarıdaki metin bölümünde baş önerme diğer bir ifadeyle bu bölümün konusunu ortaya koyan önerme ilk cümlede yer alır. "A." ve "B." harfleriyle gösterilen önermeler ise metin için benzer bir görev üstlenir. Her iki önerme de baş önermeyi ayrıntılandırır. "1." ile gösterilen önerme ise "B." önermesinin altında yer alan bir önermedir.

Kaplan'ın (1972) metin çözümleme yaklaşımı önermelerin önemine odaklanmamakla birlikte, metindeki birimleri aşamalı olarak sıralar. Bu aşamalı sıralama ise önermelerin metindeki önem düzeyleri ile ilgili bilgiler verebilir. Örneğin yukarıdaki metinde baş önermenin birincil, "A." ve "B." önermelerinin ikincil, "1." önermesinin ise üçüncül düzeyde önermeler olduğu çıkarımı yapılabilir. Nitekim Çıkrıkçı (2004) yaptığı araştırmada öğrencilerin özet metinlerini çözümlerken Kaplan'ın bu yöntemini kullanmış ve özet yazmada söylem birimlerinin saptanmasının önemini vurgulamıştır.

Metindeki birimleri önemlerine göre konumlandıran bir diğer kuram ise Mann ve Thompson tarafından geliştirilen Sözbilimsel Yapı Kuramı (SYK)'dır. SYK metne, çekirdek ve uydu olarak adlandırılan iki temel birim ve bu birimler arasında kurulan ilişkiler üzerinden yaklaşır. Temel birimler "çekirdek" (nucleus) ve "uydu" (satellite)'dir. Çekirdekler metin için uydulardan daha önemli ve temel bilgiyi taşıyan birimlerdir. Uydular ise çekirdekteki bilgileri çeşitli biçimlerde tamamlar (Mann, Matthiessen ve Thompson, 1989, s. 8; Chiarcos ve Krasavina, 2008, s. 100). Örneğin çekirdekte bir olay, uyduda da bu olayın ne zaman gerçekleştiği sunulabilir. Çekirdek ve uydular birbirine neden-sonuç, sorun-çözüm, ayrıntılandırma gibi çeşitli ilişkilerle bağlıdır. Kurama göre ya bir çekirdek ve uydu ya da iki çekirdek arasında ilişki kurulabilir. İki çekirdek arasında kurulan ilişkiler "çok çekirdekli" bir yapı gösterir. Yemek tarifi gibi bütün birimlerinin ayrı ayrı önemli bilgiler taşıdığı metinler çok çekirdekli bir yapıya sahiptir.

Bir yan cümle ile bağımsız cümle arasında, birden fazla cümleden oluşan cümle öbekleri arasında ve kitap bölümleri gibi daha büyük metin parçaları arasında sözbilimsel ilişkiler kurulabilir. Böylece sözbilimsel ilişkiler bütün metne yayılır. Bu sözbilimsel ilişkiler metni oluşturan birimleri birbirine bağlar. Çalışmanın sonunda Ek 1'de SYK'de yer alan ilişkilere ve bu ilişkilere ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Metnin birimleri arasında yalnızca Ek 1'de verilen sözbilimsel ilişkilerin kurulabileceğini söylemek doğru olmaz. Farklı dillerde ve farklı bakış açılarına göre bu ilişkiler değişiklik gösterebilir. Nitekim çeşitli araştırmacıların metinleri çözümlerken farklı sözbilimsel ilişkiler kullandıkları görülmektedir (Marcu, 2000; Jasinskaja ve Karagjosova, 2015). Bu nedenle söz konusu ilişkilerin metinlerdeki birimler arasında yer alan olası bütün mantıksal ve anlamsal bağlantıları yansıttığı düşünülmemelidir.

Bir metni çözümlmek için öncelikle o metni bölümlere ayırmak gerekir. Mann ve Thompson (1987a, s.6) sözbilimsel yapı çözümlemesi için en küçük birim olarak cümlecikleri kullanır. Araştırmacılar cümlecik öznelerini (clausal subjects), tümleçleri (complements) ve sınırlayıcı sıfat cümleciklerini (restrictive relative clauses) ayrı birer birim olarak değerlendirmediklerini belirtmişlerdir.

SYK'ye dayalı olarak özetleme ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Özellikle özetleme ile ilgili algoritmaların geliştirilmesinde ve otomatik metin özetleme çalışmalarında SYK'nin kullanıldığı görülür (Marcu, 2000; Ono, Sumita ve Seijii, 1994; Uzêda, Pardo ve Nunes, 2010). Araştırmaların dayandığı temel nokta SYK'de öne sürülen çekirdek ve uydu ayrımıdır. Marcu (2000), SYK'daki çekirdek ve uyduların okur tarafından nasıl değerlendirildiğini irdeleyerek kuramsal açıdan öne sürülen bilgilerin uygulamada nasıl bir karşılığı olduğunu belirlemeye çalışır. Araştırmacının ulaştığı sonuçlara göre sözbilimsel yapı kuramında çekirdek olarak belirlenen birimler ile metni okuyan değerlendiricilerin önemli gördüğü birimler büyük oranda örtüşür (Marcu, 2000, s. 200). Marcu'nun elde ettiği veriler ışığında katılımcıların metinlerdeki çekirdek ve uydu birimleri arasındaki ayrımı sezdikleri görülmüştür.

Bu araştırmada Marcu'nun (2000) izlediği yola benzer bir yol izlenerek çekirdek ve uydu kavramları, alan uzmanlarından ve öğrencilerden elde edilen verilerle değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarından elde edilen veriler çekirdek ve uyduları, diğer bir anlatımla birincil düzeyde ve ikincil düzeyde önemli birimleri belirlemede uzmanların ne düzeyde uyum içinde olduğunu gösterecektir. Uzmanların belirli bir düzeyde uyum göstermesi beklenmektedir, çünkü uzmanlar kendilerine sunulan metni aynı kuramsal bilgileri kullanarak değerlendirecektir. Uzmanların metinlerdeki birimleri çok farklı değerlendirmesi, kuramın önerdiği yaklaşımın kişiden kişiye değiştiğini gösterir. Bu durumda kuramın özetleme için tutarlı bir çerçeve çizemediği söylenebilir.

Öğrencilerden elde edilen veriler ise öğrencilerin sezgisel olarak çekirdek ve uyduları ayırıp ayıramadıklarını ortaya koyacaktır. Böylece çekirdek ve uyduların kavramlarının tamamen kuramsal bir ayırım mı gösterdiği yoksa okuma ediminde karşılığı olan bilişsel bir olguyu mu yansıttığı ortaya konulabilecektir.

Uzmanlardan ve öğrencilerden elde edilen veriler birlikte düşünüldüğünde bu araştırmada SYK'nin sunduğu çerçevenin özetleme açısından nasıl kullanılabileceğine ilişkin bir görünüm sunmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Alan uzmanları "Hiç Durmadan Öğreniyorum" adlı metindeki çekirdek ve uyduları belirlemede ne düzeyde uyum içindedir?
2. Üniversite öğrencilerinin "Hiç Durmadan Öğreniyorum" adlı metindeki birimleri önem düzeyine göre sıralamada ne düzeyde uyum içindedir?
3. Üniversite öğrencilerinden "Hiç Durmadan Öğreniyorum" adlı metindeki birimlere ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin görünümü nasıldır?

Yöntem

Araştırma tarama modeliyle desenlemiştir ve araştırılan olguya ilişkin betimsel bir görünüm sunmaktadır. Tarama modelleri belirli bir zaman diliminde görece büyük gruplardan veri toplanan araştırmalardır. Tarama araştırmalarında tek tek bireylere ilişkin istatistikler değil bir bütün olarak araştırma grubunun istatistikleri değerlendirilir (Best ve Kahn, 2006, s. 121)

Çalışma Grupları

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulabilmek için üç farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır. Araştırmanın 1. alt problemine yanıt bulmak için iki alan uzmanına başvurulmuştur.

Araştırmanın ikinci problemine yanıt bulmak için 220 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Bu öğrencilerden 16'sı kendilerine verilen metni eksik puanladıkları için araştırma dışında tutulmuştur. Üniversite öğrencilerinin 69'u kadın, 134'ü erkektir. Bir öğrenci cinsiyetine ilişkin bilgi vermemiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 18 ile 22 yaşları arasındadır (n= 191, %93,7). Geri kalan öğrenciler ise 23 ile 42 yaşları arasındadır (n=13, %6,3). 71 öğrenci Türkçe eğitimi, 57 öğrenci İngiliz dili eğitimi, 31 öğrenci sınıf eğitimi, 27 öğrenci matematik eğitimi ve 18 öğrenci rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamada kullanılacak metni belirlemek için uzunlukları, cümle ve sözcük sayıları birbirine yakın üç bilgi verici metin seçilmiştir. 3 Üç alan uzmanından metindeki cümlelerin dilbilgisel, sözcüksel, mantıksal ve anlamsal olarak birbirine bağlılık düzeyini 10 üzerinden puanlamaları istenmiştir. “Hiç Durmadan Öğreniyorum” (Kaynak, 2019) adlı metin en yüksek puanı almış ve araştırmada veri toplamak için bu metin kullanılmıştır. Metinde 17 cümle ve 154 sözcük yer almaktadır. Araştırmada kullanılacak metnin belirlendikten sonra metin sözbilimsel yapı kuramının önerdiği çözümlene tekniği doğrultusunda araştırmacılar tarafından birimlerine ayrılmıştır¹. Bu birimler bağımsız ve yan cümlelerden oluşmaktadır. Kuramda önerilen çözümlene yaklaşımı nedeniyle ad eylemlerle ve ortaçlarla kurulan yan cümleler çözümlene dışında bırakılmıştır. Yüklemeleri ortak olan yan cümleler çözümlenmeye ayrı birer birim olarak dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan çözümlenmede metin 29 birime ayrılmıştır. Bu birimlerden 12'si çekirdek, 7'si hem çekirdek hem uydu, 10'u ise sadece uydudur. Birimler arasında 34 sözbilimsel ilişki kurulmuştur. Bu ilişkilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Metinde Yer Alan Sözbilimsel İlişkiler

İlişki	f.	%
Listeleme	17	50,00
Araç	3	8,82
Ayrıntılandırma	3	8,82
Ayrışım	2	5,88
Amaç	1	2,94
Artalan	1	2,94
Durum	1	2,94
İstemsiz neden	2	5,88
İstemsiz sonuç	1	2,94
Koşul	1	2,94
Çok çekirdekli yineleme	1	2,94

¹ Metin çözümlenirken O'Donnell (2003) tarafından geliştirilen ve en son sürümü 10 Temmuz 2003 tarihinde yayımlanan yazılım kullanılmıştır. Bu yazılım aracılığı ile metinler sözbilimsel olarak çözümlenebilmekte, yapılan çözümlenmelere ilişkin istatistikler ve çizelgeler elde edilebilmektedir.

Özet	1	2,94
Toplam	34	100

Metinde 19 birim arasında çok çekirdekli (listeleme ve ayrışım), 15 birim arasında ise tek çekirdekli ilişki bulunmaktadır. Yapılan çözümleme bir alan uzmanına sunulmuş ve alan uzmanının da onayı alındıktan sonra çözümlemeye son biçimi verilmiştir. Söz konusu metin ve metne ilişkin sözbilimsel çözümleme Ek 2 ve Ek 3'te yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

SYK doğrultusunda birimlerine ayrılan metin uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlara gönderilen belgede birimlerin hangi görevlerde olduğu belirtilmemiştir. Uzmanlardan her bir birimin görevini göstermesi istenmiştir. Ardından araştırmacılar ile iki uzman arasındaki uyuma ve korelasyona bakılmıştır. Araştırmacılar ve uzmanlar arasındaki uyum Kappa ve Krippendorff's Alpha analizi yapılarak belirlenmiştir. Cohen (1960) tarafından geliştirilen Kappa analizi iki değerlendirici arasındaki uyumu ortaya koymak için kullanılmaktadır. Kappa katsayısı -1 ile +1 arasında değişen bir değer alır. Bu katsayı için 0'dan küçük değerler zayıf, 0-0,20 arasındaki değerler önemsiz, 0,21-0,40 arasındaki değerler düşük, 0,41-0,60 arasındaki değerler orta, 0,61-0,80 arasındaki değerler önemli ve 0,81-1 arasındaki değerler ise neredeyse kusursuz bir uyum olduğunu gösterir (Landis ve Koch, 1977). Krippendorff's Alpha katsayısı ise birden fazla değerlendirici arasındaki uyumu ortaya koymak için Krippendorff (2004) tarafından geliştirilmiştir. Krippendorff's Alpha çözümlemesinde değerlendiriciler arasında güvenilir bir uyumdan söz edebilmek için " α " değerinin ".800" ve üzeri olması gerekir. Ancak ,667-.800 arasındaki " α " değerleri için de daha az güvenilir çıkarımlar yapılabilir (Krippendorff, 2004, s. 241). Bu analizler yardımıyla ulaşılan sonuçlar bulgular bölümünde sunulmuştur.

Uzmanlardan elde edilen veriler üzerinde korelasyon analizi yapmak için verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Veriler normal dağıldığı için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Öğrencilerden veri toplamak için SYK'na göre birimlerine ayrılan metin araştırmacılar tarafından öğrencilere verilmiştir. Öğrencilere verilen metinde her birimin başında, o birimin önem düzeyiyle ilgili puanın yazılacağı bir boşluk bırakılmıştır. Öğrencilerden *önemli değil* olarak değerlendirdikleri birimlere 1, *orta düzeyde önemli* olarak değerlendirdikleri birimlere 2 ve *çok önemli* olarak değerlendirdikleri birimlere 3 puan vermeleri istenmiştir. Her bir öğrenciye metindeki birimleri nasıl değerlendirecekleri ile ilgili bir yönerge de verilmiştir.

Öğrencilerden elde edilen veriler üç farklı biçimde değerlendirilmiştir. Öncelikle veriler üzerinde uyum analizi yapmak için 204 öğrenci arasında 10 kişiden oluşan beş farklı grup rastgele seçilmiştir. Daha büyük öğrenci gruplarında yapılan analizlerden sonuç alınamayınca böyle bir yol izlenmiştir. Bu gruplardaki 10 öğrencinin verileri arasında uyum olup olmadığı Krippendorff's Alpha analizi yapılarak belirlenmiştir.

İkinci olarak öğrencilerin hangi birimleri ne sıklıkla ve ne oranda *önemli değil*, *orta düzeyde önemli* ve *çok önemli* olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin metindeki çekirdek, hem çekirdek hem uydu ve uydu görevli birimler için yaptığı değerlendirmeler üzerinde betimsel istatistikler yapılmıştır. Öğrencilerin her bir birim için

yaptığı değerlendirmelere ait frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler Tablo 6'da sunulmuştur. Öğrencilerin birim türleri için yaptığı değerlendirmelere ilişkin genel betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 7'de sunulmuştur. Genel betimsel istatistikler aşağıdaki yolla hesaplanmıştır.

Öncelikle araştırmaya katılan 204 öğrencinin toplam kaç değerlendirme yaptığı bulunmuştur. Bunun için araştırmaya katılan öğrenci sayısı metindeki toplam birim sayısı ile çarpılmıştır ($204 \times 29 = 5916$). Bu durumda öğrenciler toplam 5916 değerlendirme yapmıştır. Ardından 5916 değerlendirmenin birim türüne (çekirdek, hem çekirdek hem uydu ve uydu) ve değerlendirme türüne (önemli değil, orta düzeyde önemli ve çok önemli) dağılımı hesaplanmıştır. Birim türüne göre genel dağılım şu yöntemle hesaplanmıştır: Öğrencilere verilen metinde çekirdek, hem çekirdek hem uydu ve sadece uydu görevli birimlerin sayısı, öğrenci sayısı ile ayrı ayrı çarpılmıştır. Örneğin metinde toplam 12 çekirdek görevli birim bulunmaktadır. Bu 12 birim, 204 öğrenci tarafında değerlendirilmiştir. Bu durumda çekirdek görevli birimler için toplam (204×12) 2448 değerlendirme yapıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Değerlendirme türüne göre genel dağılımı bulmak için öğrencilerin metindeki 29 birim için yaptığı değerlendirmelere ilişkin sıklıklara bakılmıştır. Her birim için yapılan *önemli değil*, *orta düzeyde önemli* ve *çok önemli* değerlendirmelerine ilişkin sıklıklar ayrı ayrı toplanmıştır. Örneğin toplam kaç kere *önemli değil* değerlendirmesi yapıldığı şu yolla hesaplanmıştır: $E1 (f.=30) + Ç1(f.=32) + \dots + Ç12 (f.=27) = 1250$. Bu durumda, öğrencilerin toplam 1250 *önemli değil* değerlendirmesi yaptığı görülmektedir.

Öğrencilerin birim türlerini ne sıklıkla önemli değil, orta düzeyde önemli ve önemli değil olarak değerlendirdikleri ise şu yolla hesaplanmıştır: Çekirdek, hem uydu hem uydu ve sadece uydu görevli birimler için yapılan *önemli değil*, *orta düzeyde önemli* ve *çok önemli* değerlendirmelerine ilişkin sıklıklar ayrı ayrı toplanmıştır.

Son olarak öğrencilerin SYK ile ne düzeyde uyum içinde olduklarını ortaya koymak için *öğrenci uyuşum yüzdesi* olarak adlandırılan bir hesaplama yapılmıştır. Bunun için öncelikle her bir metin biriminin öğrencilerin yüzde kaçı tarafından *önemli değil*, *orta düzeyde önemli* ve *çok önemli* olarak işaretlendiği belirlenmiştir. Bu hesaplama yapılırken çekirdekler için *orta düzeyde önemli* ve *çok önemli*, uydular için *önemli değil* ve *orta düzeyde önemli* seçeneklerine ilişkin yüzdeler toplanmıştır. Hem çekirdek hem de uydu görevli birimler için *önemli değil* ve *orta düzeyde önemli*, *orta düzeyde önemli* ve *çok önemli* seçeneklerine ilişkin yüzdeler ayrı ayrı toplanmıştır. Bu değerler *öğrenci uyuşum yüzdesi* başlığı altında raporlaştırılmıştır.

Örneğin ilk metin birimi öğrencilerin %14,7'si tarafından önemsiz, %16,7'si tarafından orta düzeyde önemli, %68,6'sı tarafından çok önemli olarak işaretlenmiştir. SYK'na göre metnin ilk birimi uydu görevindedir. Kuram doğrultusunda öğrencilerin %100'ünün bu birimi *önemsiz/orta düzeyde önemli* olarak işaretlemesi veya *önemli* olarak işaretlememesi beklenmektedir. Ancak öğrencilerin %31,4'ü kuramın öngördüğü biçimde, birimi *önemsiz veya orta düzeyde önemli* olarak işaretlerken, %68,6'sı ise beklenenden uzak bir değerlendirme yaparak birimi *çok önemli* olarak işaretlemiştir. Metindeki diğer birimlere ilişkin elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde ele alınmıştır.

Bulgular

“Alan uzmanları ‘Hiç Durmadan Öğreniyorum’ adlı bilgi verici metindeki çekirdek ve uyduları belirlemede ne düzeyde uyum içindedir?” alt problemine yanıt bulmak amacıyla yapılan Kappa ve Krippendorff's Alpha analizlerinin sonuçları Tablo 2’de, Pearson korelasyon analizlerine ilişkin sonuçlar ise Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmacılar ile Uzmanlar Arasındaki Uyum İstatistikleri

	Kappa (κ)
Araştırmacılar- Uzman 1	.320
Araştırmacılar- Uzman 2	.490
Uzman 1- Uzman 2	.535
	Krippendorff's Alpha (α)
Araştırmacılar- Uzman 1 ve 2	.686

Elde edilen sonuçlara göre araştırmacılar ile birinci uzman arasında kabul edilir düzeyde bir uyum vardır. Araştırmacılar ile ikinci uzman arasında orta düzeyde uyum olduğu görülmektedir. Benzer biçimde her iki uzman arasında da orta düzeyde uyum vardır (Landis ve Koch, 1977). Krippendorff's Alpha katsayısı incelendiğinde araştırmacılar ve uzmanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ($\alpha > .667$) bir uyum olduğu görülür (Krippendorff, 2004, s. 241). Bu sonuçlar ışığında araştırmacıların ve uzmanların metindeki birimlerin görevlerine ilişkin belirli bir düzeyde uyum içinde oldukları söylenebilir.

Tablo 3. Araştırmacılar ve Uzmanlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Araştırmacılar	1. Uzman	2. Uzman
Araştırmacılar	-	,701**	,692**
1. Uzman		-	,788**

Tablo 3’e göre araştırmacılar ile 1. ($r = ,701$, $p < 0.5$) ve 2. ($r = ,692$, $p < 0.5$) uzman arasında yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Benzer biçimde her iki uzman arasında yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r = ,788$, $p < 0.5$). Bu sonuç araştırmacılar ve uzmanların yaptıkları değerlendirmelerin paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

“Üniversite öğrencileri ‘Hiç Durmadan Öğreniyorum’ adlı bilgi verici metindeki önemli birimleri belirlemede ne düzeyde bir uyum içindedir?” alt problemine yanıt bulmak amacıyla yapılan Krippendorff's Alpha analizinin sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrenci Grupları Arasındaki Uyum İstatistikleri

	Krippendorff's Alpha (α)
1. Grup	.1019
2. Grup	.1789
3. Grup	-.0104
4. Grup	.0364
4. Grup	.0375

Tablo 4’teki sonuçlara göre beş grup arasında metindeki birimlerin önem düzeylerine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir uyum bulunamamıştır ($\alpha < .667$). Bu sonuç öğrencilerin metindeki birimlerin önemine ilişkin benzer değerlendirmeler yapmadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerden elde edilen verileri daha ayrıntılı bir biçimde ortaya koymak için yapılan betimsel istatistiklere ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 7’de ise öğrencilerin metindeki birimlerin önem düzeylerini belirlemede ne düzeyde uyum içinde oldukları gösterilmiştir. Tablolarda “Ç” kısaltması çekirdek görevli birimleri, “ÇU” kısaltması hem çekirdek hem uydu görevli birimleri, “U” kısaltması ise uydu görevli birimleri göstermektedir. Bu kısaltmaların yanındaki sayılar ise birimlerin metindeki sırasını vermektedir. Örneğin “Ç10” metindeki çekirdek görevli onuncu birimi ifade etmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerden Elde Edilen Veriler Üzerinde Yapılan Betimsel İstatistikler

Birim	Önemli Değil		Orta Düzeyde Önemli		Çok Önemli		Birim	Önemli Değil		Orta Düzeyde Önemli		Çok Önemli	
	f.	%	f.	%	f.	%		f.	%	f.	%	f.	%
U1	30	14,7	34	16,7	140	68,6	U6	68	33,3	91	44,6	45	22,1
Ç1	32	15,7	65	31,9	107	52,5	ÇU4	49	24	77	37,7	78	38,2
Ç2	23	11,3	59	28,9	122	59,8	U7	54	26,5	60	29,4	90	44,1
Ç3	33	16,2	72	35,3	99	48,5	ÇU5	24	11,8	88	43,1	92	45,1
Ç4	46	22,5	75	36,8	83	40,7	Ç8	42	20,6	97	47,5	65	31,9
Ç5	46	22,5	74	36,3	84	41,2	Ç9	15	7,4	48	23,5	141	69,1
E2	73	35,8	57	27,9	74	36,3	U8	46	22,5	85	41,7	73	35,8
ÇU1	38	18,6	41	20,1	125	61,3	ÇU6	51	25	88	43,1	65	31,9
U3	36	17,6	67	32,8	101	49,5	U9	62	30,4	83	40,7	59	28,9
U4	66	32,4	80	39,3	58	28,4	ÇU7	69	33,8	73	35,8	62	30,4
Ç6	48	23,5	79	38,7	77	37,7	Ç10	32	15,7	68	33,3	104	51
Ç7	64	31,4	78	38,2	62	30,4	U10	29	14,2	75	36,8	100	49
ÇU2	16	7,8	77	37,7	111	54,4	Ç11	30	14,7	50	23	124	60,8
ÇU3	42	20,6	68	33,3	94	46	Ç12	27	13,2	34	16,7	143	70,1
U5	59	28,9	81	39,7	64	31,4							

Tablo 5’e göre öğrencilerin en sık *önemli değil* olarak değerlendirdikleri ilk beş birim U2, ÇU7, U6, U4 ve Ç7’dir. Öğrencilerin en az sıklıkla *önemli değil* olarak değerlendirdikleri beş birim ise Ç9, ÇU2, Ç2, ÇU5 ve Ç12’dir. En sık *orta düzeyde önemli* olarak değerlendirilen ilk beş birim Ç8, U6, ÇU5, ÇU6 ve U8’dir. En az sıklıkla *orta düzeyde önemli* olarak değerlendirilen beş birim ise Ç12, U1, ÇU1, Ç9 ve Ç11’dir. En sık *çok önemli* olarak değerlendirilen ilk beş birim Ç12, Ç9, U1, ÇU1 ve Ç11’dir. En az sıklıkla *çok önemli* olarak değerlendirilen beş birim ise U6, U4, U9, ÇU7 ve Ç7’dir.

Öğrencilerin birim türleri için yaptığı değerlendirmelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin birim türleri için yaptığı değerlendirmelere ilişkin betimsel istatistikler

Birim Türü	Önem Düzeyi							
	Önemli Değil		Orta Düzeyde Önemli		Çok Önemli		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Çekirdek (Ç)	438	18	799	33	1211	49	2448	41
Hem Çekirdek Hem Uydu (ÇU)	289	20	512	36	627	44	1428	24

Uydu (U)	523	26	713	35	804	39	2040	34
Toplam	1250	21	2024	34	2642	45	5916	100

Tablo 6'ya bakıldığında öğrencilerin 29 birime ayrılan metin için toplam 5916 değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Bu 5916 değerlendirmenin 1250'si *önemli değil*, 2024'ü *orta düzeyde önemli* ve 2642'si *çok önemli* olarak yapılmıştır. Çekirdek görevli birimler için 438 *önemli değil*, 799 *orta düzeyde önemli* ve 1211 *çok önemli* değerlendirmesi yapılmıştır. Hem çekirdek hem uydu görevli birimler için 289 *önemli değil*, 512 *orta düzeyde önemli* ve 627 *çok önemli* değerlendirme yapılmıştır. Uydu görevli birimler için de 523 *önemli değil*, 713 *orta düzeyde önemli* ve 804 *çok önemli* değerlendirmesi yapıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin %18'i çekirdek görevli birimlerin önemli olmadığını, %33'ü orta düzeyde önemli, %49'u çok önemli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %20'si hem çekirdek hem uydu görevli birimlerin önemli olmadığını; %36'sı orta düzeyde önemli, %44'ü ise çok önemli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %26'sı sadece uydu görevli birimlerin önemli olmadığını, %35'i orta düzeyde önemli, %39'u çok önemli olduğunu düşünmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Birimlerle İlgili Toplam Uyuşum Yüzdeleri

Birim	Öğrenci Uyuşum Yüzdesi	Birim	Öğrenci Uyuşum Yüzdesi
Ç9	92,6	U5	68,6
Ç2	88,7	U8	64,2
Ç12	86,8	U2	63,7
Ç11	85,3	U7	55,9
Ç1	84,3	U10	51
Ç10	84,3	U3	50,5
Ç3	83,8	U1	31,4
Ç8	79,4	ÇU1	38,7-81,3
U6	77,9	ÇU2	45,5-91,8
Ç4	77,5	ÇU3	53,9-79,4
Ç5	77,5	ÇU4	61,7-75,9
Ç6	76,5	ÇU5	54,8-88,2
U4	72,1	ÇU6	68,1-75
U9	71,1	ÇU7	69,6-66,1
Ç7	68,6		

Tablo 7'ye göre öğrencilerin %92,6'sı Ç9 biriminin, %80'inden fazlası da Ç2, Ç12, Ç11, Ç1, Ç10 ve Ç3 birimlerinin; %70'inden fazlası ise Ç8, Ç4, Ç5 ve Ç6 birimlerinin ve %68,6'sı Ç7 biriminin orta düzeyde önemli veya çok önemli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %70'inden fazlası U6, U4 ve U9 birimlerinin; %60'ından fazlası U5, U8 ve U2 birimlerinin; %50'sinden fazlası U7, U10 ve U3 birimlerinin, %31,4'ü ise U1 biriminin orta düzeyde önemli veya önemsiz olduğunu düşünmektedir.

Hem çekirdek hem uydu görevli birimlerde ise kuram doğrultusunda beklenen değerlere ÇU7 birimi dışında, orta düzeyde önemli ve çok önemli seçeneklerine ilişkin yüzdeler toplandığında yaklaşılmaktadır. Öğrencilerin %90'ından fazlası ÇU2'nin, %80'den fazlası ÇU1 ve ÇU5'in %70'ten fazlası ise ÇU3, ÇU4 ve ÇU6'nın orta düzeyde önemli veya çok önemli olduğunu düşünmektedir. ÇU7 için önemli değil ve orta düzeyde önemli ile orta düzeyde önemli ve çok önemli değerleri birbirine yakındır.

Sonuç ve Tartışma

Sözbilimsel Yapı Kuramı'nın bilgi verici metinlerdeki önemli bilgileri belirlemede nasıl kullanılabileceğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada uzmanlardan elde edilen veriler, uzmanların metindeki çekirdek ve uyduları belirlemede orta düzeyde bir uyum içinde olduklarını göstermektedir. Araştırmacılar ve uzmanların değerlendirmeleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuç Marcu'nun (2000, s. 198) çalışmasında elde ettiği sonuçla paralellik göstermektedir. Çalışmada kullanılan metni, sözbilimsel yapı kuramı doğrultusunda çözümlemeleri istenen iki değerlendirici arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak her iki çalışmada da elde edilen sonuçlar, uzmanlar arasında kusursuz bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Sözbilimsel yapı kuramında metindeki birimlerin görevleri ve bu birimler arasındaki ilişkiler kuramsal olarak belirlenmiş olsa da bu çalışma benzer kuramsal bilgiye sahip kişilerin metni bir ölçüye kadar farklı olarak çözümlayebildiklerini göstermektedir. Kuramın zaman içinde geçirdiği değişikliklerin bazıları da çözümlenici arasında oluşabilecek bu uyumsuzlukları ortadan kaldırmak için yapılmıştır. Bazı ilişkiler daha esnek duruma getirilmiştir. Örneğin Mann ve Thompson'a (1987) göre, ayrıntılandırma ilişkisinde çekirdekte sunulan bilgilerle ilgili ayrıntılar uydularda verilir. Ancak Stede vd. (2017) bu ilişkiyi ikiye ayırmıştır. Onlara göre çekirdekte sunulan bütün bilgiler uyduda ayrıntılandırılabilir veya çekirdekte sunulan bilgilerden biri uyduda ayrıntılandırılabilir.

Kuramdaki bu değişiklikler çözümlenicilere yeni seçenekler sunar. Ancak yine de okur kendi yorumuyla seçim yaptığı için farklı okurlar arasında kusursuz bir uyumun olanaksız olduğu söylenebilir.

Öğrencilerden elde edilen veriler, beş farklı grupta yer alan öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler arasında bir uyum olmadığını göstermiştir. Ancak söz konusu veriler üstüne yapılan betimsel istatistiklerle daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılmıştır. Diğer birimlerle karşılaştırıldığında daha fazla sayıda öğrenci çekirdeklerin metin için *çok önemli* olduğunu düşünmektedir. Uyduların metin için *önemli* olmadığını düşünen öğrenci sayısı da diğer birimler için aynı değerlendirmeyi yapan öğrenci sayısından fazladır.

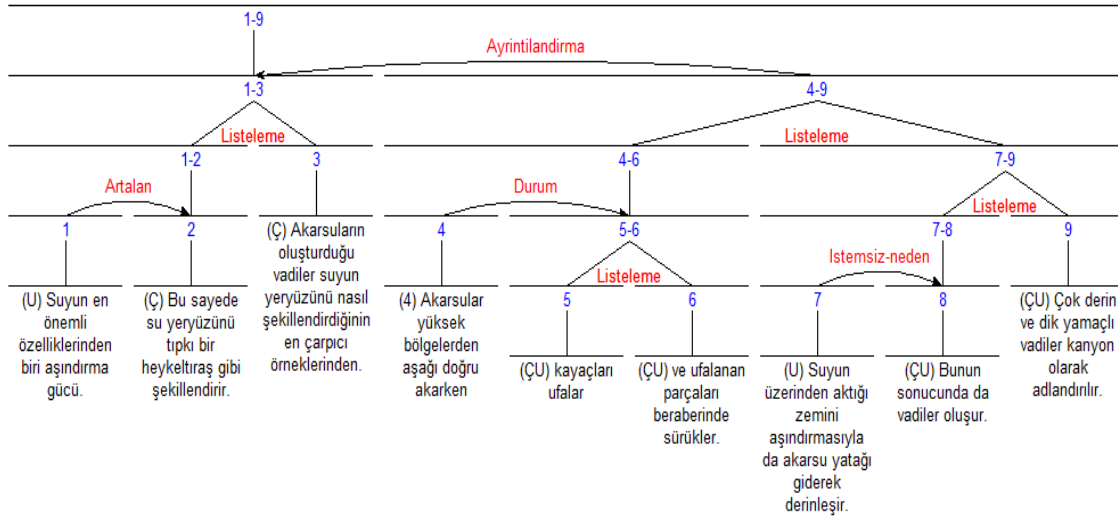
Sonuçlar öğrencilerin çekirdek görevindeki birimleri çoğunlukla *çok önemli* ve *orta düzeyde önemli* olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. 7 çekirdek görevli birim için öğrencilerin %80'inden fazlası, 4 çekirdek görevli birim için de %70'inden fazlası aynı değerlendirmeleri yapmıştır. Öğrencilerin uydular için yaptıkları değerlendirmeler daha fazla farklılık göstermiştir. Öğrencilerin %70'inden fazlası 3 uydu görevli birimi *orta düzeyde önemli* ya da *önemsiz* olarak değerlendirmiştir. Diğer uydu görevli birimler için bu oran %70'lerin altına inmektedir.

Öğrencilerin %70'ten fazlası ÇU7 hariç hem çekirdek hem uydu görevli birimleri *orta düzeyde önemli* veya *çok önemli* olarak değerlendirmiştir. Bu durumda öğrencilerin çoğu hem çekirdek hem uydu görevli birimler önemsiz olarak değerlendirmek yerine orta düzeyde önemli ve çok önemli olarak değerlendirmiştir.

Uyduların metin için çok önemli olduğunu, çekirdeklerin metin için önemli olmadığını bildiren öğrenciler olsa da sonuçlar SYK'nin yapısıyla bir ölçüye kadar tutarlı

görülmektedir. Öğrencilerin metindeki çekirdek ve uydu ayırımını sezerek değerlendirme yaptıkları söylenebilir. Marcu (2000, s. 200) yaptığı araştırmada okurların çekirdek görevli birimleri daha önemli bulduğunu ortaya koymuştur.

Genel bir değerlendirme yapıldığında sonuçların sözbilimsel yapı kuramının öne sürdüğü çekirdek ve uydu ayırımını doğruladığı söylenebilir. Ancak bu öğrencilerin metindeki önemli bilgileri belirleyebildiği anlamına gelmez. Çeşitli araştırmalar öğrencilerin önemli ve önemsiz bilgileri ayırmada sorunlar yaşadığını göstermektedir (Hare ve Borchardt, 1984; Çıkrıkçı, 2004; Doğan ve Özçakmak, 2014). Ayrıca sözbilimsel yapı kuramında, birimler arasındaki önem sıralaması metnin bütünü için bilgi vermez. Bu nedenle kuram, metnin geneli için önemli olan önermeleri belirlemede kullanılamaz. Bir önerme metin için önemliyse, o önermedeki çekirdek ve uydular da metin için önemlidir. Bir önerme metin için önemli değilse o önermedeki çekirdek ve uydular da metin için önemli olmayacaktır. Özetle bir birimin çekirdek görevli olması o birimin metin için önemli olduğu anlamına gelmez. Aşağıda araştırmanın giriş bölümünde büyük ölçekli yapısı gösterilen metne ait çözümlene Çizelge 3'te gösterilerek çözümlenerek bu durum somutlaştırılmıştır.



Çizelge 3. “Su Yeryüzünü Şekillendirir” Adlı Metnin Bir Bölümüne İlişkin Sözbilimsel Çözümleme

Metinde 2, 3 numaralı birimler çekirdek, 5, 6, 8 ve 9 numaralı birimler hem çekirdek hem uydu, 1, 4 ve 7 numaralı birimler ise sadece uydu görevlidir. Bu metindeki birimleri önem sırasına koyarken çekirdek görevliler, hem çekirdek hem uydu görevliler, sadece uydu görevliler gibi bir sıralama yapmak doğru olmaz. Çünkü araştırmanın giriş bölümünde Çizelge 3'te gösterildiği gibi 1 numaralı birim büyük ölçekli önermenin içinde yer alır. Bu önerme sözbilimsel yapıda uydu olarak değerlendirilebilir. Ancak bu, 1 numaralı önermenin hem çekirdek hem uydu görevli önermelere göre ikincil bir öneme sahip olduğunu göstermez. Söz konusu önerme büyük ölçekli yapıda yer aldığı için uydu olması önemli değildir. Benzer biçimde 5, 6, 7 ve 8 numaralı önermeler de çekirdek olarak görev yapıyor olsalar da anlamsal olarak küçük ölçekli önermelerdir. Kuram birbirini izleyen metin birimleri arasında önem düzeyine göre bir çıkarım yapmaya olanak tanır. Örneğin yukarıdaki metinde 8 numaralı birimin 7 numaralı birimden önemli olduğu ileri

sürülebilir. Ancak 8 numaralı birimin 4 numaralı birimden önemli olduğu ileri sürülemez. Çünkü iki birim komşu değildir.

Metindeki önemli bilgilere büyük ölçekli önermeleri belirleyerek ulaşılabilir (Meyer ve Poon, 2001; Meyer ve Rice, 2002; T. van Dijk, 1986; T. A. van Dijk ve Kintsch, 1983). Büyük ölçekli önermeler belirlendikten sonra da bu önermelerdeki çekirdek ve uydular bulunarak birimler önemlerine göre daha ayrıntılı bir biçimde çözümlenebilir. Bununla birlikte uzmanların ve öğrencilerin metindeki birimleri değerlendirirken zaman zaman farklı yollar izlemeleri olasıdır. Çünkü okuma; metindeki içerik, okurun dünya bilgisi ve okuma amacı gibi değişkenlerden etkilenen bir süreçtir (Seidlhofer, 1991, s. 285).

Sonuç olarak bu araştırma sözbilimsel yapı kuramının bilgi verici metinlerdeki önemli bilgileri belirleme konusunda sınırlı bir katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Bir metindeki önemli bilgileri ve metnin ana düşüncesini belirleme, metnin sözbilimsel yapısını fark etme önemli olabilir ancak okurun bundan fazlasını yapması ve bu birimler arasındaki ilişkileri değerlendirip yorumlaması gerektiği ifade edilebilir. Dolayısıyla metindeki önemli bilgileri belirlemede tek bir kuramın sunduğu bakış açısı yetersiz kalacaktır. Metnin anlamsal olarak nasıl yapılandırıldığını açıklayan diğer kuramların sunduğu olanaklardan yararlanmak gerektiği açıktır.

Bu çalışmada bütün sözbilimsel ilişkilerin yer aldığı bir metin kullanılmadan yapılmıştır. Çünkü bütün sözbilimsel ilişkileri içinde barındıran bir metin bulmak veya oluşturmak hem zorlayıcıdır hem de böylesi bir metin oldukça uzun olacaktır. Metnin uzun olması da veri toplama sürecinde sorunlara yol açabilir. Bu nedenle farklı sözbilimsel ilişkilere ve yapılara sahip metinler kullanılarak benzer araştırmaların yapılması yeni bakış açıları sunacaktır. Ayrıca bu çalışmada kullanılan metin çözümleme yaklaşımının da elde edilen sonuçlar üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Metni sözbilimsel olarak çözümlerken cümleler veya paragraflar gibi daha büyük biçimsel yapıları en küçük birim olarak kabul etmek farklı sonuçların elde edilmesine yol açabilir. Bu bakımdan farklı metin ve çözümleme yaklaşımlarıyla yürütülecek benzer çalışmaların metinlerdeki önemli bilgilerin belirlenmesine yönelik kavrayışı artıracığı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461–470.
- Best, J. W. & Kahn, J. V. (2006). *Research in education*. Pearson.
- Brown, K. & Miller, J. (2013). *The Cambridge dictionary of linguistics*. Cambridge University Press.
- Chiarcos, C. & Krasavina, O. (2008). Rhetorical distance revisited –A parameterized approach. İçinde A. Benz & P. Kühnlein (Ed.), *Constraints in Discourse*. John Benjamins Publishing Company.
- Christensen, F. (1963). Notes toward a new rhetoric. *College English*, 25(1), 7–18.
- Çıkrıkçı, S. S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46.

- Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 153–176.
- Dündar, P. (2019). Su yeryüzünü şekillendirir. *Bilim Çocuk E-Dergi*, 258, 40–42.
- Hare, V. C. & Borchardt, K. M. (1984). Direct instruction of summarization skills. *Reading Research Quarterly*, 62–78.
- Jasinskaja, K. & Karagjosova, E. (2015). Rhetorical relations. Tarihinde 22 Nisan 2019, adresinden erişildi https://dslc.phil-fak.uni-koeln.de/sites/dslc/katja_files/Jasinskaja_Karagjosova_RR.pdf
- Kaplan, R. (1972). *The anatomy of rhetoric: prolegomena to a functional theory of rhetoric*. Philadelphia, The Center for Curriculum Development.
- Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469–485.
- Kaynak, H. (2019). Hiç durmadan öğreniyorum. *Bilim Çocuk E-Dergi*, (139), 12–14.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.
- Krippendorff, K. H. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. SAGE Publications.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
- Mann, W. C. Matthiessen, C. M. I. M. & Thompson, S. A. (1989). *Rhetorical structure theory and text analysis*.
- Mann, W. C. & Thompson, S. A. (1987a). Rhetorical structure theory: A theory of text organization. İçinde G. Kempen (Ed.), *Natural Language Generation: New Results in Artificial Intelligence, Psychology and Linguistics* (ss. 85–95). University of Southern California, Information Sciences Institute.
- Mann, W. C. & Thompson, S. A. (1987b). Rhetorical structure theory: description and construction of text structures. İçinde G. Kempen (Ed.), *Natural Language Generation: New Results in Artificial Intelligence, Psychology and Linguistics* (ss. 85–95). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Marcu, D. (2000). *The theory and practice of discourse parsing and summarization*. MIT Press.
- Meyer, B. J. F. (1987). Following the author's top-level structure: an important skill for reading comprehension. İçinde J. N. Mitchell, R. J. Tierney, & P. Anders (Ed.), *Understanding Readers' Understanding*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M. & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 72–103.
- Meyer, B. J. F. & Poon, L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, 93(41), 141–159.
- Meyer, B. J. F. & Rice, G. E. (2002). The structure of text. İçinde D. P. Pearson, R. Barr, M. L. Kâmil, & P. Mosenthal (Ed.), *Handbook of reading research* (ss. 319–351). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- O'Donnell, M. (2003). RSTTool. Tarihinde 20 Mayıs 2018, adresinden erişildi <http://www.wagsoft.com/RSTTool/>
- Ono, K., Sumita, K. & Seijii, M. (1994). Abstract generation based on rhetorical structure extraction. İçinde *Proceedings of the 15th conference on Computational linguistics-Volume 1* (ss. 344–348). Association for Computational Linguistics.

- Pitkin, W. L. (1969). Discourse blocs. *College Composition and Communication*, 20(2), 138–148.
- RST Relation Definitions. (2019). Tarihinde 01 Ocak 2019, adresinden erişildi <https://www.sfu.ca/rst/01intro/definitions.html>
- Seidllhofer, B. (1991). *Discourse analysis for summarisation*. University of London.
- Stede, M., Taboada, M. & Das, D. (2017). *Annotation Guidelines for Rhetorical Structure*.
- Tomlin, R. S. (1985). Foreground-background information and the syntax of subordination. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 5, 85–122.
- Uzêda, V. R., Pardo, T. A. S. & Nunes, M. das G. V. (2010). A Comprehensive Comparative Evaluation of RST-Based Summarization Methods. *CM Transactions on Speech and Language Processing*, 6(4), 1–20.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- van Dijk, T. (1986). News schemata. İçinde C. R. Cooper & S. Greenbaum (Ed.), *Studying Writing. Linguistic Approaches* (ss. 155–186). Beverly Hills: CA: Sage.
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press New York.

Ek 1. Sözbilimsel Yapı Kuramı'nda Yer Alan İlişkiler ve İlişkilerin İç Yapısı
(Mann ve Thompson, 1987b; "RST Relation Definitions", 2019).

Tek Çekirdekli İlişkiler	Yapı	Örnek
	Çekirdek+ Uydu	
1. Aksi Durum	Çekirdekteki olay veya durum gerçekleşirse uydudaki durum veya olay gerçekleşmez,	(Ç) Güneş enerjisine yatırım yapmak zorundayız. (U) Bunu yapmazsak ciddi bir enerji krizi bizi bekliyor.
2. Amaç	Çekirdekte bir durum veya eylem yer alır, uyduda bu eylemin hangi amaç için yapıldığı açıklanır.	(Ç) Güneş enerjisine daha fazla yatırım yapmak için (U) çok sayıda projeye destek veriliyor.
3. Araç	Uyduda çekirdekteki durum veya eylemin gerçekleştirilmesini sağlayan veya kolaylaştıran başka bir durum, olay, araç vb. yer alır.	(Ç) Fosil yakıtlarla gezegenimizi daha fazla kirletmekten vazgeçtik. (U) Artık her yerde güneş enerjisi ile çalışan paneller var.
4. Artalan	Uyduda verilen bilgiler çekirdekte yer alan bilgilerin anlaşılmasını kolaylaştırır.	(U) Güneşte her saniye yaklaşık 4 milyon ton madde enerjiye dönüşür. (Ç) Güneşin ürettiği enerji pek çok alanda kullanılabilir.
5. Ayrıntılandırma	Çekirdekte verilen bilgiler uyduda ayrıntılandırılır.	(Ç) Güneşteki füzyon tepkimeleriyle büyük miktarda enerji açığa çıkar. (U) Füzyon hidrojen çekirdeklerinin birleşerek helyuma dönüşmesidir.
6. Çözüm	Uyduda bir problem verilir. Çekirdekte bu problemin çözümü yer alır.	(U) Dünya ciddi bir enerji kriziyle karşı karşıya. (Ç) Bu krizi atlatacak için güneş enerjisine yatırım yapılabilir.
7. Değerlendirme	Uyduda çekirdekte sunulan bilgiler değerlendirilir.	(U) Güneş enerjisi son yıllarda herkesin ilgisini çekiyor. (Ç) Sadece bu yıl güneş enerjisiyle çalışan 7 milyon araç satıldı.
8. Durum	Uyduda çekirdekteki olayın yer ve zamanına ilişkin bilgi verir.	(U) Fosil yakıtların artık yetersiz olduğunu anladığımızda (Ç) yüzümüzü güneş enerjisine çevirdik.
9. Gerekçeleştirme	Çekirdekte bir durum veya olay sunulur. Uyduda bu durum veya olayın gerekçesi açıklanır.	(Ç) Asla arabaya binmiyorlar. (U) Çünkü yıllardan beri çevre aktivisti olarak çalışıyorlar.
10. Hazırlama	Uyduda okuru çekirdekteki bilgiyi almaya hazırlayan, okuru çekirdeği okumaya yönlendiren bilgiler yer alır.	(U) Güneş enerjisinin ne olduğunu merak ediyor musunuz? Öyleyse güneşin nasıl enerji ürettiğine bakalım. (Ç) Güneşte her saniye tonlarca madde füzyon tepkimesiyle enerjiye dönüşür... (metnin geri kalanı)
11. İsteklendirme	Uyduda okuru çekirdekteki eylemi yapmaya isteklendiren bilgiler yer alır.	(U) Daha temiz ve ucuz yollarla enerji mi elde etmek istiyorsunuz? (Ç) Öyleyse yeni nesil güneş enerjisi panellerimiz tam size göre.
12. İstemli Neden	Çekirdekte istemli olarak gerçekleştirilen bir eylem yer alır. Uyduda bu eylemin nedeni verilir.	(Ç) Ülkemiz güneş enerjisine çok fazla yatırım yaptı. (U) Çünkü hem bol güneş alıyoruz hem de fosil yakıtlarımız son derece sınırlı.

13. İstemli Sonuç	Uyduda istemli olarak gerçekleştirilen bir eylem yer alır. Çekirdekte bu eylemin nedeni verilir.	(U) Bilim adamı güneş enerjisi ile ilgili çok sayıda çalışma yaptı. (Ç) Çünkü ona göre fosil yakıtları dünyadaki yaşamın geleceğine vurulan büyük bir darbe.
14. İstemsiz Neden	Çekirdekte istemsiz olarak gerçekleştirilen bir eylem yer alır. Uyduda bu eylemin nedeni verilir.	(Ç) Ülkemiz bütün yıl bol güneş alıyor. (U) Bu nedenle güneş enerjisine daha fazla yatırım yapma kararı aldık.
15. İstemsiz Sonuç	Uyduda istemsiz olarak gerçekleştirilen bir eylem yer alır. Çekirdekte bu eylemin nedeni verilir.	(Ç) İki yıl önce güneşte devasa parlamalar meydana geldi. (U) Bu parlamalar iletişim uydularımızda hasara yol açtı.
16. Kanıt	Çekirdekte bir tez, iddia vb. verilir. Uyduda okurun bu tez, iddia vb.'ni kanıtlayan bilgiler sunulur.	(Ç) Güneş enerjisine yatırım yapmayı gereksiz ve pahalı değil. (U) Yaklaşık 20 yıldan beri bu alanda çalışmalar yapan temiz enerji enstitüsü güneş enerjisinin orta ve uzun vadede en ucuz ve verimli enerji türü olduğunu ifade ediyor.
17. Karşı Tez	Çekirdek ve uyduda aynı durum veya olay ile ilgili bilgi verilir ancak yazar çekirdekteki bilginin daha önemli olduğunu vurgular.	(U) Yeterince güneş ışığı alamayan bölgeler için güneş enerjisine yatırım yapmak akıllıca olmayabilir. (Ç) Ancak yıl boyu güneş alan yerlere yatırım yapmak son derece akıllıca.
18. Koşul	Çekirdekteki olay veya durumun gerçekleşmesi, uydudaki durum veya olayın gerçekleşmesine bağlıdır.	(U) Güneş enerjisine yatırım yapılırsa (Ç) doğayı korumak için önemli bir adım atılmış olur.
19. Koşulsuzluk	Çekirdekteki durum veya olayın, uyduda sunulan durum veya olayın gerçekleşmesinden etkilenmeyeceği ifade edilir.	(U) İlerleyen zamanlarda yeni enerji kaynakları bulunabilir. (Ç) Bununla birlikte güneş enerjisi her zaman önemini korumaya devam edecek.
20. Olanak Tanıma	Uyduda verilen bilgiyi anlayan okurun çekirdekteki eylemi yapması kolaylaşır.	(Ç) Güneş enerjisi ile çalışan bahçe lambası alın ve tasarruf edin. (U) Ayrıntılı bilgi için aşağıdaki internet sitesini ziyaret edebilirsiniz.
21. Olumsuz Koşul	Uydudaki durum veya olay gerçekleşmezse, çekirdekteki durum veya olay gerçekleşir.	(U) Daha temiz ve sınırsız bir enerji kaynağı bulunmadığı sürece (Ç) güneş enerjisi benzersiz konumunu sürdürmeye devam edecek.
22. Ödün	Yazar uydudaki bilginin doğruluğunu kabul eder ve bunun kullanarak çekirdekteki bilgiyi ön plana çıkarır.	(E) Fosil yakıtlarını hâlâ önemli bir enerji kaynağı. (Ç) Ancak güneş enerjisinin geleceği çok daha parlak olduğunu kabul etmek gerek.
23. Özet	Çekirdekte sunulan bilgiler uyduda özetlenir.	(Ç) Güneş enerjisi ile ilgili çalışmalara Amerika öncülük etti. Avrupa da son yıllarda güneş enerjisi ile ilgili ARGE çalışmalarını artırdı. Japonya ise çok güneş enerjisini çok farklı alanlara uyguladı. (U) Kısacası dünyanın farklı yerlerinde güneş enerjisi ile ilgili çalışmalar yapılıyor.

24. Yeniden İfade etme	Çekirdekte sunulan bilgiler uyduda yeniden ifade edilir.	(Ç) Güneş enerjisi elde edilirken havaya karbon salınmıyor. (U) Diğer bir ifadeyle güneş temiz bir enerji kaynağı.
25. Yorumlama	Çekirdekte sunulan bilgi uyduda yorumlanır. Uydudaki bu yorumlama çekirdekte yer almayan düşünceler, kavramlar vb. ile yapılır.	(Ç) Ülkemiz güneş enerjisine çok fazla yatırım yaptı. (U) Bu yatırımlar bizi güneş enerjisi araştırmaları alanında devler ligine sokuyor.
Çok Çekirdekli İlişkiler	Yapı	Örnek
	Çekirdek+ Çekirdek... (İki ya da Daha Fazla Sayıda Çekirdek)	
26. Ayrışım	Çekirdeklerde birbirine alternatif iki olay veya durum yer alır.	(Ç) Güneş enerjisine yatırım yapabiliriz (Ç) veya fosil yakıtları kullanmaya devam edebiliriz.
27. Çok Çekirdekli Yineleme	Çekirdeklerde birbirini tekrar eden bilgiler yer alır. Metin için bu çekirdekler aynı öneme sahiptir.	(Ç) Güneş milyarlarca yıl boyunca bize cömertçe davranmaya devam edecek. (Ç) Çok uzun yıllar dünyaya enerji yollayacak.
28. Ekleme	Çekirdekler arasında zayıf bir ilişki vardır veya ilişki yoktur.	(Ç) Güneş büyük bir enerji kaynağı. (Ç) Enerji ihtiyacımız her geçen gün artıyor.
29. Listeleme	Çekirdeklerde metne katkısı aynı olan olay veya durumlar yer alır. Çekirdekler “ve, veya” gibi bağlaçlarla birbirine bağlanabilir veya herhangi bir bağlayıcı kullanılmadan art arda sıralanabilir.	(Ç) Fosil yakıtlardan enerji elde ediyoruz. (Ç) Rüzgârdan enerji elde ediyoruz. (Ç) Güneşten enerji elde ediyoruz.
30. Sıralama	Çekirdeklerde zamansal veya yapısal sırasına göre sıralanan olaylar veya durumlar yer alır.	(Ç) Güneş enerjisi ile çalışan motorlar yapıldı. (Ç) Ardından güneşten enerji elde eden paneller yapıldı. (Ç) Son yıllarda ise güneş enerjisi hayatımızın pek çok alanına girdi.
31. Zıtlık	Çekirdeklerde birbirine zıt olaylar veya durumlar yer alır.	(Ç) Fosil yakıtlar enerjiye dönüştürülmek için yakıldıklarında çevre kirleniyor. (Ç) Ancak güneş enerjisi çevreyi kirletmiyor.

Ek 2. Hiç Durmadan Öğreniyorum Adlı Metnin Sözbilimsel Yapısı-I**Hiç Durmadan Öğreniyorum**

(U1) Öğrenmek için (Ç1) öncelikle duymamız, (Ç2) görmemiz, (Ç3) dokunmamız, (Ç4) tatmamız (Ç5) ya da koklamamız gerekir. (U2) Kısaca biz öğrenirken (ÇU1) duyularımız işbaşındadır. (U3) Duyularımız sayesinde çevremizdeki şeyleri algılarız. (U4) Bunlardan bazıları daha çok ilgimizi çeker. (Ç6) Bu nedenle onları aklımızda uzun süre tutmak (Ç7) ve unutmamak isteriz. (ÇU2) Bunun için öğrendiklerimizi sık sık kullanmamız (ÇU3) veya tekrar etmemiz gerekir. (U5) Örneğin bisiklete sık binerek (U6) veya yeni tanıştığımız bir arkadaşımızın adını defalarca söyleyerek (ÇU4) öğrendiklerimizi pekiştiririz. (U7) Zaman içinde öğrendiğimiz şeylerin sayısı artar. (ÇU5) Böylece var olan bilgilerimizin üzerine sürekli yeni bilgiler ekleyerek (Ç8) öğrenme yolculuğumuzu sürdürürüz. (Ç9) Ayrıca, eskiden öğrendiğimiz bazı bilgiler, bazı yeni bilgileri daha kolay öğrenmemizi sağlar. (U8) Örneğin, İngilizce biliyorsak (ÇU6) Almanca öğrenmemiz daha kolay olur. (U9) Çünkü İngilizcenin dil yapısı ve bazı sözcükler Almancaninkine çok benzer. (ÇU7) Böylece hiç İngilizce bilmeyen birine göre İngilizce bilenler Almancayı daha çabuk öğrenirler. (Ç10) Aslında öğrenme, tıpkı bir bina inşa etmeye benzer! (U10) Öğrendiğimiz her yeni bilgi, bu binanın bir kat daha yükselmesini sağlar. (Ç11) Yaşamımız boyunca öğrenmeyi sürdürürüz. (Ç12) Her zaman, her yaşta öğreneceğimiz yeni bir şeyler mutlaka vardır!



Araştırma Makalesi / Research Article

Relationships Between Middle School Students' Reading Anxiety, Motivation Levels and Comprehension Skills

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Motivasyon Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler

Tuncay TÜRK BEN*

Geliş / Received: 17.07.2020

Kabul / Accepted: 10.09.2020

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the relationship between middle school eighth grade students' reading anxiety, motivation levels and reading comprehension skills. In the study conducted with the relational screening model, the study group consists of 286 students studying in the city center of Aksaray. "Reading Comprehension Scale" (Uyar, 2015), "Reading Anxiety Scale" (Melanlioğlu, 2014b) and "Reading Motivation Scale for Texts" (İleri Aydemir & Öztürk, 2013) were used as data collection tools in the study. SPSS package program was used to analyze the data. According to the findings, students' reading comprehension, reading motivation and reading anxiety scores show normal distribution. As a result of the study, it was found that middle school eighth grade students' reading comprehension and reading motivation were high, and their reading anxiety was low. According to another finding, there is a high level, positive and significant relationship between reading comprehension and reading motivation of eighth grade students participating in the study; a moderate, negative and significant relationship between reading comprehension and reading anxiety; It was determined that there is a moderate, negative and significant relationship between reading anxiety and reading motivation.

Keywords: Turkish education, reading comprehension, reading motivation, reading anxiety.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışmada çalışma grubu, Aksaray il merkezinde öğrenim gören 286 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okuduğunu Anlama Ölçeği" (Uyar, 2015), "Okuma Kaygısı Ölçeği" (Melanlioğlu, 2014b) ve "Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği" (İleri Aydemir & Öztürk, 2013) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma kaygısı puanları normal dağılım göstermektedir. Araştırmanın sonucunda, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarının yüksek, okuma kaygılarının ise düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Elde edilen bir başka bulguya göre, araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile okuma motivasyonları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki; okuduğunu anlama ile okuma kaygısı arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki; okuma kaygısı ile okuma motivasyonu arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Türkçe eğitimi, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma kaygısı.

* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0167-4173>, Aksaray Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, tuncayturkben57@gmail.com

Giriş

Okuma, bireyin sahip olması gereken temel dil becerilerinden bir tanesidir. Okuma, aynı zamanda bireyin yaşamı boyunca kazanacağı diğer tüm becerileri etkileyecek olan ve eğitim sürecinin merkezinde yer alan bir öğrenme alanıdır (Dündar & Akyol, 2014: 363). Bireyin akademik yaşamı ve daha sonraki hayatında başarılı olması, iyi gelişmiş bir okuma becerisine sahip olmasıyla mümkün olacaktır (Turkben, 2019: 28). Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle birlikte görme, algılama ve kavrama süreci (Kavcar, Oğuzkan, & Sever, 2005: 41); yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması (Harris & Sipay, 1990); yazar ve okur arasında aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci (Akyol, 2014: 33) şeklinde tanımlanmaktadır. Okumanın zihinsel süreçlerine vurgu yapan bir başka tanımlamada, okuma, algısal süreçler, bilişsel beceriler ve üstbilişsel bilgi arasındaki ilişkileri içeren karmaşık bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Myers & Paris, 1978: 680). Okuma edimine ilişkin tanımlamalara bakıldığında okumanın fiziksel, ruhsal ve bilişsel süreçleri içeren karmaşık bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Okumanın odak noktası anlamadır (Ülper, 2010). Karmaşık bilişsel süreçler ve stratejilerin kullanımını gerektiren okuduğunu anlama becerisi, okuyucunun ön bilgileri ve deneyimleri ile yazarın verdiği bilginin ilişkilendirilerek anlamın yapılandırıldığı etkin bir süreçtir (Bos & Vaughn, 2002; Mercer & Mercer, 2005; Takala, 2006; Colarusso & O'Rourke, 2007; Jitendra & Gajria, 2011; Littlefield, 2011; Balcı, 2013; Akyol, 2014; Güneş, 2014). Anlam oluşturma süreci olarak değerlendirilen okuma, algılayıcı ve üretken becerilerin birleşerek harfler aracılığıyla kodlanan mesajların algılanması ve çözümlenmesiyle anlamın oluşturulduğu etkileşimli bir süreçtir (Baki, 2017; Türkben, 2017). Bu süreçte, okur, kendi bilgilerini de göz önünde bulundurarak metni değerlendirme, yazarla söyleşme, eleştirel düşünme ve metinden yeni bilgiler elde etme açısından bilinçli hareket eder (Türkben ve Temizyürek, 2018).

Okuduğunu anlama sürecinde fiziksel, bilişsel etmenler kadar duyuşsal etmenler de etkilidir. Okuma, çaba gerektirmesinin yanı sıra okuyucunun ilgi ve isteğine bağlı olarak gerçekleşen bir beceridir. Motivasyon bu süreç içerisinde öne çıkmaktadır. Yıldız ve Aktaş'a (2015: 1350) göre okuma motivasyonu, bireylerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma eğilimlerini, okuma sürecinde gösterecekleri çabayı etkileyen; okumaya yönelik ilgi ve merakı oluşturan temel bir yapıdır. Wigfield, Cambria ve Ho'ya (2012) göre motivasyon özellikle bilişsel davranışların sürdürülmesinde önemli bir işleve sahiptir. Dolayısıyla motivasyon, okuma için çok büyük bir önem sahiptir (Wigfield, Guthrie, Tonks, & Prenevich, 2004). Wang ve Guthrie'ye (2004) göre okuma motivasyonu, bireyleri okumaya yönelten içsel ve dışsal süreçlerden oluşmaktadır. Okuma dış motivasyonu, okuma faaliyetine katılımın dış etkenler ve ödüllere bağlı olmasını ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). Okuma iç motivasyonu; okumayı zevk, merak ve kişisel hedefler gibi içsel amaçlarla sürdürme şeklinde ifade edilmektedir (Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012; Conradi, Jang, & McKenna, 2014). Okuma iç motivasyonu yüksek okuyucular okuma sürecinde aktiftirler, anlama başarıları da yüksektir (Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999). Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie (2009), Wang ve Guthrie (2004), Stutz, Schaffner ve Schiefele (2016) de yapmış olduğu çalışmalarda içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Yıldız'a (2010) göre bu durum okuma motivasyonunun okuma sürecinde kullanılan okuma stratejileri ve bilişsel amaçlar arasındaki koordinasyonu sağlamadaki temel görevinden kaynaklanmaktadır. Okuduğunu anlama ile okuma motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğu yine farklı araştırmacılar tarafından da ortaya konmuştur (Gottfried, 1990; Tummer & Chapman, 2002). Morgan ve Fuchs (2007) okuma başarısı ile okuma motivasyonu arasında karşılıklı bir ilişkinin varlığından bahsetmektedir. Birinde yaşanan değişim diğerini de etkilemektedir. Baker ve Wigfield (1999) okuma motivasyonunun bütün

boyutları ile okuma sıklığı arasında yüksek düzeyli ve pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yıldız (2010) tarafından 5.sınıf öğrencilerinde test edilen yapısal modelde okuma motivasyonunun okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlamayı etkileyen temel bir değişken olduğu belirlenmiştir. Araştırmacıya göre, aktif ve başarılı bir okur olmanın yolu okumadaki bilişsel ve dilsel süreçlerle motivasyon süreçlerinin uyumundan geçmektedir.

Okuduğunu anlama üzerinde etkili olan duyuşsal etmenlerden bir diğeri ise kaygıdır. Okumaya karşı geliştirilen bir tepki olan okuma kaygısı, derste yapılan bir okuma etkinliği ya da sınav gibi okumanın zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterdiği gibi okumama şeklinde okumanın zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilir (Melanloğlu, 2014b: 96). Okuma kaygısı, okuma eylemine yönelik spesifik ve durumsal bir fobidir. Bireyin okumaya ilişkin olumsuz bir tepkisi olan okuma kaygısı, okuyucunun okuma anında tedirginlik, heyecan ve korku hissetmesi olarak kendini göstermektedir. Okuyucu, yanlış okumaktan ve başarısız olmaktan korkar. Kaygılı bir okuma anında okuyucuda terleme, titreme, normalden daha hızlı nefes alıp verme, çaresizlik hissi, kendine güvenmeme, utanma, ürkme gibi fiziksel veya bilişsel tepkiler ortaya çıkabilir. Okuma kaygısı yüksek olan bireyler algılarını kapatır ve okuyamaz hâle gelirler (Melanloğlu, 2014a). Okunan metnin yoğunluğu ve uzunluğu da çocukların okumaya karşı bazı olumsuz – kaygı, korku gibi – duygular geliştirmesine sebep olmaktadır (Kuşdemir & Katrancı, 2016: 252-253). Öğrenme için çocukların kendilerini güvende ve kaygısız hissetmeye ihtiyaçları vardır. Yüksek kaygının öğrenmeyi olumsuz etkilediğine ilişkin alan yazında çalışmalar bulunmaktadır (Williams, Vickers, & Rodrigues, 2002; Murray & Janelle, 2003; Eysenck & Payne, 2006; Zhao, 2009; Altunkaya, 2017). Buna karşın okuma becerisinin gelişiminde yaşanan ilerlemenin okuma kaygısını azalttığına yönelik araştırmalarda bulunmaktadır (Eysenck, 1992; Eysenck & Payne, 2006; Gomari & Lucas, 2013).

Okuduğunu anlama, geçmişten günümüze alanla ilgili araştırmacıların temel odak noktaları arasında yer almıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde okuduğunu anlama ile ilgili çeşitli amaç, kapsam ve metodoloji ile yürütülmüş pek çok çalışmaya erişmek mümkündür. Birçok araştırmacı, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin belirlenmesi (Gündemir, 2002; Çiftçi & Temizyürek, 2008; Topuzkanamış, 2009; Bayat & Çelenk, 2015), okuma motivasyonlarının incelenmesi (Sancı, 2002; Yıldız, 2013; Ataş, 2015; Katrancı, 2015; Kurnaz & Yıldız, 2015; Ürün Karahan, 2015; Yılmaz, 2016; Okur, 2017; Şahin, 2019) okumaya yönelik kaygının incelenmesi (Melanloğlu, 2014b; Altunkaya, 2017a; Arslan, 2017; Baki, 2019; Çevik, Orakcı, Aktan, & Toraman, 2019), okuma tutumlarının belirlenmesi (Başaran & Ateş, 2009; Durualp, Çiçekoğlu & Durualp, 2013; Çeçen & Deniz, 2015; Baki, 2018), okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Köseoğlu, 2011; Sert, 2010) okuma tutumlarının incelenmesi (Yalınkılıç, 2007; Özbay & Uyar, 2008; Bağcı, 2010; İşeri, 2010; Balcı, Uyar, & Büyükkiz, 2012; Akkaya & Özdemir, 2013; Çeçen & Deniz, 2015), okuma alışkanlıklarının belirlenmesi (Dökmen, 1994; Gönen, Öncü, & Işıtan, 2004; Odabaş, Odabaş, & Polat, 2008; Balcı, 2009; Sünbül Yılmaz, Demirer, Ceran, Işık, Çintaş, Çalışkan, & Alan, 2010; Mete, 2012; Temizyürek, Çolakoğlu, & Coşkun, 2013), okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye dönük yaklaşım, model, yöntem ve tekniklerin etkililiği (Şen, 2003; Belet, 2005; Çakıroğlu, 2007; Pilten, 2007; Temizkan, 2007; Susar Kırmızı, 2008; Tok, 2008; Bozpolat, 2012; Kanmaz, 2012; Sulak, 2014; Kodan, 2015; Uyar, 2015; Papatğa, 2016; Özdemir, 2017; Sidekli & Çetin, 2017; Türkben, 2017; Çeliktürk Sezgin & Akyol, 2018; Çöklü Özkan, 2018; Kuşdemir Kayıran & Katırcı Ağaçkiran, 2018; Türkben, 2019) üzerine araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca ilişkisel tarama modeli çerçevesinde; okumaya ilişkin kaygı ile okuma alışkanlığı (Baki, 2017), okuma tutumu ile okuma alışkanlığı (Baki, 2017), okuma tutumu ile okuma motivasyonu (Şahin, 2019), okuma kaygısı ile okuduğunu anlama (Altunkaya, 2017) özyeterlilik algısı ile okuduğunu anlama

(Altunkaya, 2018; Ülper & Şirin, 2019), okuma tutumu ile okuduğunu anlama (Karabay & Kuşdemir Kayıran, 2008; Sallabaş, 2008; Ürün Karahan & Taşdan, 2016; Bayraktar, 2017), üstbilişsel farkındalık düzeyi ile okuduğunu anlama (Bozkurt & Memiş, 2013; Altunkaya & Sülükçü, 2018), okuduğunu anlama ile akademik başarı (Ateş, 2008; Yıldız, 2013a; Kızgın, 2019) arasındaki ilişkilerin varlığı da incelenmiştir.

Okuma motivasyonu ve kaygısının okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Ülkemizde okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama, okuma kaygısı ile okuduğunu anlama ve okuma kaygısı ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bozkurt ve Memiş (2013) beşinci sınıf düzeyinde yapmış olduğu çalışmada okuma düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında orta, okuma motivasyonu alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki olduğunu belirlemiştir. Yıldız ve Akyol (2011) da beşinci sınıf Türk öğrencileri ile yaptıkları çalışmada içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya pozitif olarak katkı yaptığını; dışsal motivasyonun ise rekabet alt boyutu hariç negatif etki yaptığını bulmuşlardır. Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018) dördüncü sınıf düzeyinde test ettiği yapısal modelde okuma kaygısı, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkileri incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye, dışsal motivasyonun okuma akıcılığı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan dışsal motivasyon okuduğunu anlamamanın doğrudan bir yordayıcısı değilken, okuma akıcılığı üzerinden okuduğunu anlamayı pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Okuma kaygısının, okuduğunu anlamayı anlamlı ve negatif yönde etkilemesi ise araştırmanın bir başka bulgusudur. Kızgın'ın (2019) 4.sınıf düzeyinde yapmış olduğu araştırmada da okuma motivasyonunun akademik başarıyı pozitif etkilediği tespit edilmiştir. Koca (2020) tarafından 4.sınıf düzeyinde yapılan çalışmada da okuma motivasyonunun okuduğunu anlama becerisini doğrudan yordadığı görülmüştür. Batmaz ve Erdoğan'ın (2019) yapmış olduğu araştırmada da ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasında çok yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altunkaya (2017) tarafından ilkökul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, öğrencilerin okuma kaygısı düzeyinin yüksekliğinin okuduğunu anlama başarı düzeyini azalttığı sonucuna varılmıştır. Kuşdemir ve Katrancı (2016) da ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında zayıf düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında okuma anlama becerilerinin ölçülmesi, okuma tutumu, okuma kaygısı ve okuma motivasyonu düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak okuduğunu anlama ile ilişkili duyuşsal etmenler ile ilgili çalışmaların çok kısıtlı olduğu ve ana dili öğretiminde okuma kaygısı ve okuma motivasyonunu ile okuduğunu anlama üzerine deneysel ve ilişkiyel çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Okumaya yönelik kaygı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin bir arada incelendiği az sayıda çalışma dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmaların ise çoğunluğu ilkökul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. İkinci kademe, okuduğunu anlama üzerinde etkili olan kaygı ve motivasyonun ilişkiyel olarak bir arada incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, sekizinci sınıf düzeyinde okumaya yönelik kaygı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki bir arada incelenerek alana katkı sağlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkileri incelemektir. Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma kaygı düzeyleri nedir?
2. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyon düzeyleri ile okuma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılmıştır. Buna göre araştırmanın modeli, ilişkisel tarama modelidir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel araştırmalarda, iki ya da daha çok değişkenin birlikte değişim derecesi incelenmektedir (Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Aksaray’da kamuya ait 11 farklı ortaokulda sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 286 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda 152 kız, 134 erkek öğrenci bulunmaktadır. Katılımcılar, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, konu ile ilgili ilişkisel çalışmaların daha çok ilkökul düzeyinde yapıldığı görülmektedir. İkinci kademede okuma ile ilişkili duyuşsal faktörlerin etki düzeyinin zaman içerisinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla çalışma grubu, sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, daha önce farklı seviyelerde yapılan çalışmaların bulgularıyla birlikte değerlendirilecektir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, Okuduğunu Anlama Ölçeği (OAÖ), Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği (MYOMÖ ve Okuma Kaygısı Ölçeği (OKÖ) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Uyar (2015) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Ölçeği”, iki bilgilendirici ve iki öyküleyici olmak üzere toplam dört testten oluşmaktadır. Test geliştirme çalışmalarının ilk basamağında sınıf düzeyi için ayrı ayrı iki bilgilendirici ve iki öyküleyici olmak üzere dörder metin seçilmiştir. Bir sonraki aşamada, seçilen bu metinler 10 Türkçe eğitimi alan uzmanına sunulmuş, uzmanlardan metinleri türün özellikleri ve çalışmanın amacına uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmede metinlerin

uygunluk derecesine göre “Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiş, 3’ten 1’e doğru bir puanlama yapılmıştır. Metin seçimi tamamlandıktan sonra soru yazma aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada daha önce hazırlanan belirtke tablosu esas alınarak her bir metin için onar adet çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular dördü Türkçe eğitimi, ikisi ölçme değerlendirme alan uzmanı olmak üzere altı uzman tarafından kontrol edilmiş, uzmanların önerileri doğrultusunda bazı sorularda düzeltmeler yapılmıştır. Denemelik testlere son hâli verildikten sonra ön uygulama aşamasına geçilmiştir. Ön uygulama sonrasında soruların madde analizi yapılmış ve her metin için 5 soru kalacak şekilde madde katsayıları düşük olan sorular elenmiştir. Katsayılar hesaplanırken, daha önceki test geliştirme sürecinde olduğu gibi her maddenin madde güçlük indeksi, madde varyansı, madde standart sapması, madde ayırt edicilik indeksi ve madde güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksinde nokta-çift serili korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Testlere seçilen maddeler belirlendikten sonra her bir testin güvenilirlik katsayısı yani KR 20 tekniği ile testlerin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bir testin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için hesaplanan KR 20 değerinin .70 ve üzerinde olması gerekmektedir (Kan, 2007). Bilgilendirici metinlere ait test sorularının KR 20 değerleri sırasıyla .76 ve .72; öyküleyici metinlere ait test sorularının ise KR değerleri .77 ve .70 şeklindedir. Bu doğrultuda, testlerin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

“Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği”, İleri (Aydemir) ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, “Okuma Zorluğunun Algılanması”, “Okuma Yeterliği”, “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” olmak üzere toplam dört faktör ve 22 maddeden oluşmaktadır. Bu dört faktör toplam varyansın %46.23’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin tamamına ilişkin cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesinde “Bana çok uygun” 5; “Bana uygun” 4; “Kararsızım” 3; “Bana uygun değil” 2; “Bana çok uygun değil” 1 puan olacak şekilde ve olumsuz soru kökündeki maddeler için de bu derecelemenin tersi uygulanarak toplam puanlar hesaplanıp kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0,74 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ise cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0,72 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uygun güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Melanlıoğlu (2014b) tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirleme amacıyla geliştirilen “Okuma Kaygısı Ölçeği”, mevcut araştırmada öğrencilerin okuma kaygısını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesinde literatür tarama, madde havuzu oluşturma, içerik geçerliği (uzman görüşüne başvurma), pilot uygulama aşamaları izlenmiş, ardından gerekli güvenilirlik hesapları gerçekleştirilmiştir. Araçtan elde edilen puanlar doğrultusunda taslak ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda bu ölçeğin “okuma sürecini planlama (0, 682-0, 544)”, “okumayı destekleyen unsurlar (0,821-0,774)”, “okuduğunu anlama ve çözümlenme (0,763-0,471)” şeklinde üç faktörlü bir yapı gösterdiği, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,87 olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen aşamalar sonrasında ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemeye yönelik psikometrik özellikleri incelenmiş 14 maddelik bir ölçek ortaya konmuştur. Mevcut araştırmada ölçeğin tümü için güvenilirlik düzeyi 0,85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilir olduğu görülmektedir.

İşlem

Verinin toplanması aşamasında, yukarıda geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin bilgiler sunulan üç ölçek, ölçek sahibi araştırmacılardan, MEB’den ve Etik Kurul’dan

(Kurum Adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, Tarih: 22.06.2020, No: 2020/01-91) gerekli izinler alınarak 2019-2020 güz döneminde il merkezindeki okullardan toplanmıştır. Uygulamalar, iki ders saati içerisinde, öğrencilerin öğretmenleri yardımıyla araştırmacı tarafından yapılmıştır. Veriler toplanmadan önce, öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, öğrenci ve anne babalara gönüllülük esasına dayalı olarak bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde birinci araştırma problemi için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu aşamada üç ölçekten alınan toplam puanlar grup dağılımları açısından incelenmiştir. Buna bağlı olarak grubun aritmetik ortalaması, ortancası tepe değeri, standart sapması, varyansı, çarpıklık ve basıklık katsayısı, ranjı, minimum ve maksimum değerleri ve aritmetik ortalamaya ait standart sapma hesaplanmıştır. Araştırma probleminin ikinci, üçüncü ve dördüncü soruları için ilgili değişkenler arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerden alınan toplam puanlar incelendiğinde normallik ve süreklilik durumları sağlanmaktadır. Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkiye kanıt bulmak amacıyla yapılmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemlerine sırasıyla yanıtlar verilmiştir.

1. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma kaygı düzeyleri nedir?

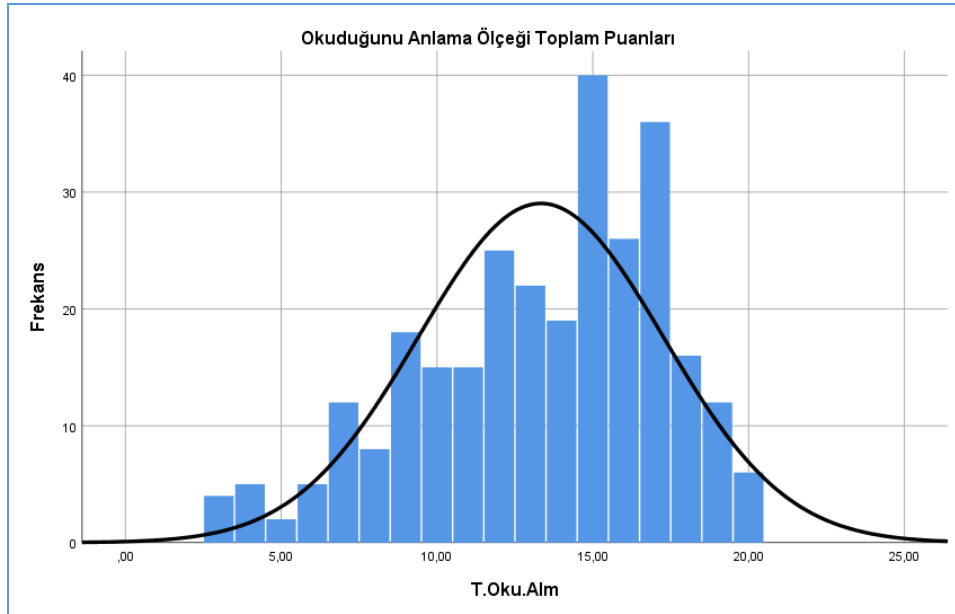
Araştırma problemine yanıt bulmak için okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma kaygısı ölçeklerinden alınan puanlar üzerinden betimsel istatistik sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçlara ilişkin ayrıntılı istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Kaygısı Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

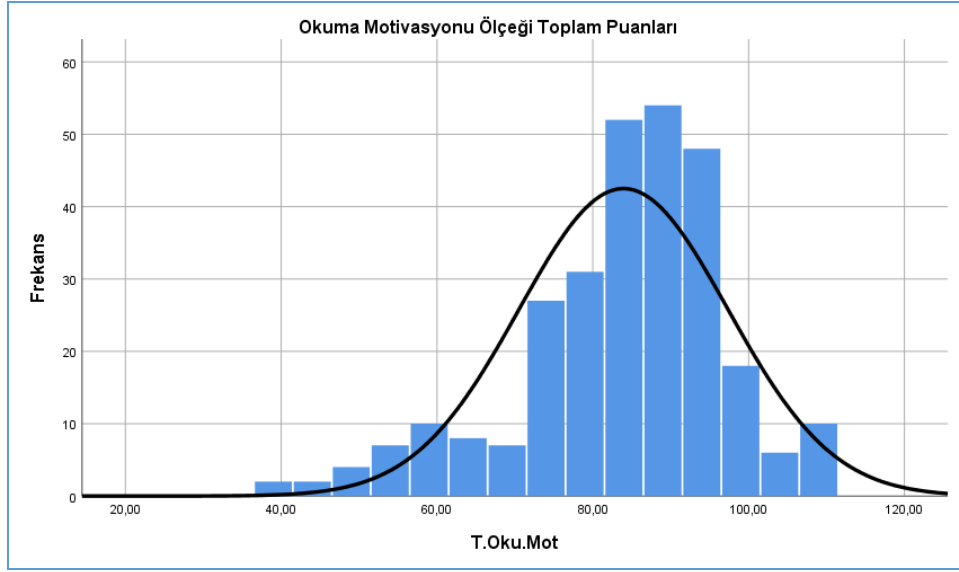
	Okuduğunu Anlama	Okuma Motivasyonu	Okuma Kaygısı
Katılımcı Sayısı	286	286	286
Kayıp Veri	0	0	0
Ortalama	13.33	83.94	37.99
Ortanca	14	86	38
Tepe Değer	15	90	38
Standart Sapma	3.93	13.42	8.90
Varyans	15.44	180.16	79.17
Çarpıklık	-0.59	-0.83	0.41
Basıklık	-0.30	0.94	-0.19
Ranj	17	71	40
Minimum	3	39	21
Maksimum	20	110	61
Standart Hata	0.23	0.79	0.53

Tablo 1 incelendiğinde, bireylerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma kaygısı ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar üzerinden betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Buna göre ortalama, ortanca ve tepe değer birlikte incelendiğinde üç ölçek için de alınan puanlara göre grupların normal dağıldığı görülmektedir. Çünkü, grupların çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 aralığında değişmektedir. Grupların dağılım durumlarıyla ilgili olarak aşağıda üç ayrı grafik verilmiştir.

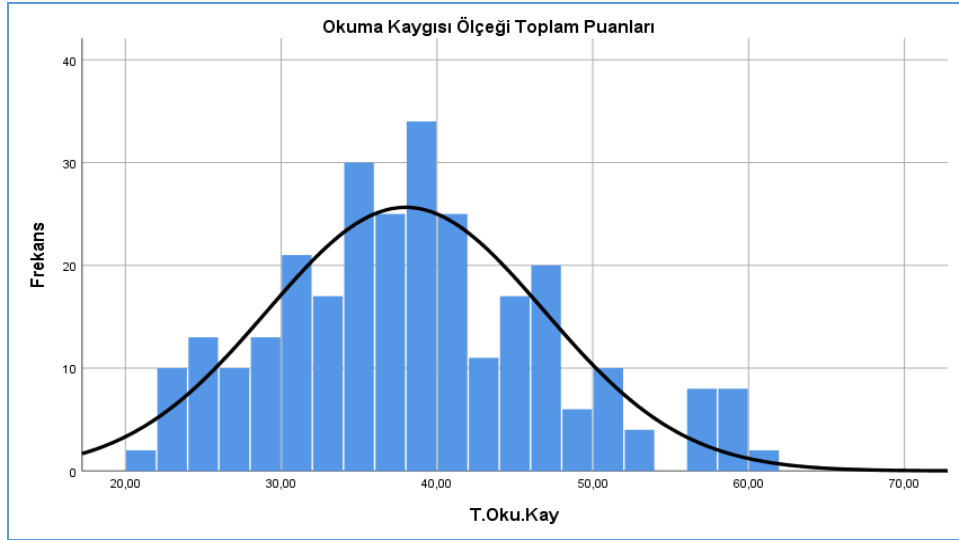
Grupların normal dağıldığı istatistiksel sınır değerlere bakılarak söylendiği gibi grafikler görsel olarak incelendiğinde; birinci dağılımın ve ikinci dağılımın sola çarpık yani ölçek puanları bakımından yüksek değerlere sahip olduğu; üçüncü dağılımın ise sağa çarpık yani ölçek puanı bakımından düşük değerlere sahip olduğu söylenebilir. Buna göre grup hakkında okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu bakımından yüksek, okuma kaygısı bakımından düşük puanlara sahip olduğu net bir şekilde söylenebilir.



Grafik 1. Öğrencilere Ait Okuduğunu Anlama Puanlarının Dağılımı



Grafik 2. Öğrencilere Ait Okuma Motivasyonu Puanlarının Dağılımı



Grafik 3. Öğrencilere Ait Okuma Kaygısı Puanlarının Dağılımı

2. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında bir ilişki var mıdır?

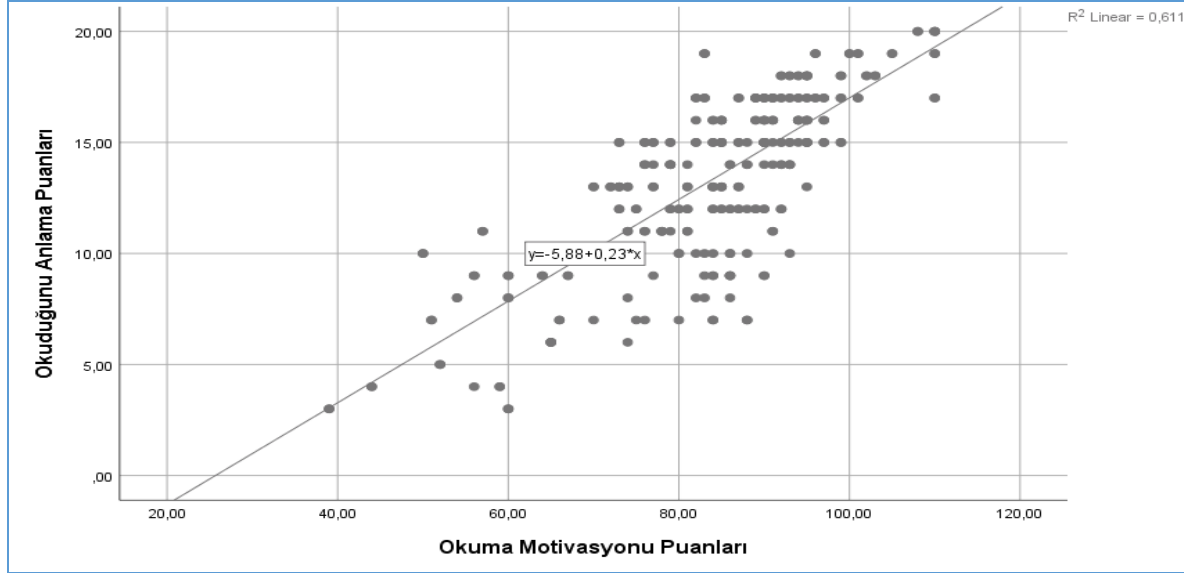
Okuma motivasyonu puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi için iki ölçek puanları arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayısına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okuduğunu Anlama Puanları İle Okuma Motivasyonu Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	Okuduğunu Anlama	Okuma Motivasyonu
Okuduğunu Anlama	-	0.782*
Okuma Motivasyonu	0.782*	-

*0.01 düzeyinde anlamlılık

Tablo 2 incelendiğinde okuduğunu anlama puanları ile okuma motivasyonu puanları arasında yüksek düzeyli ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.782$; $p<0.01$). Buna göre okuma motivasyonu arttıkça bireylerin okuduğunu anlama puanları da anlamlı şekilde artış göstermektedir. Bu iki değişken arasındaki ilişki aşağıdaki saçılım grafiğinde de görülmektedir.



Grafik 4. Okuduğunu Anlama ile Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişki

3. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında bir ilişki var mıdır?

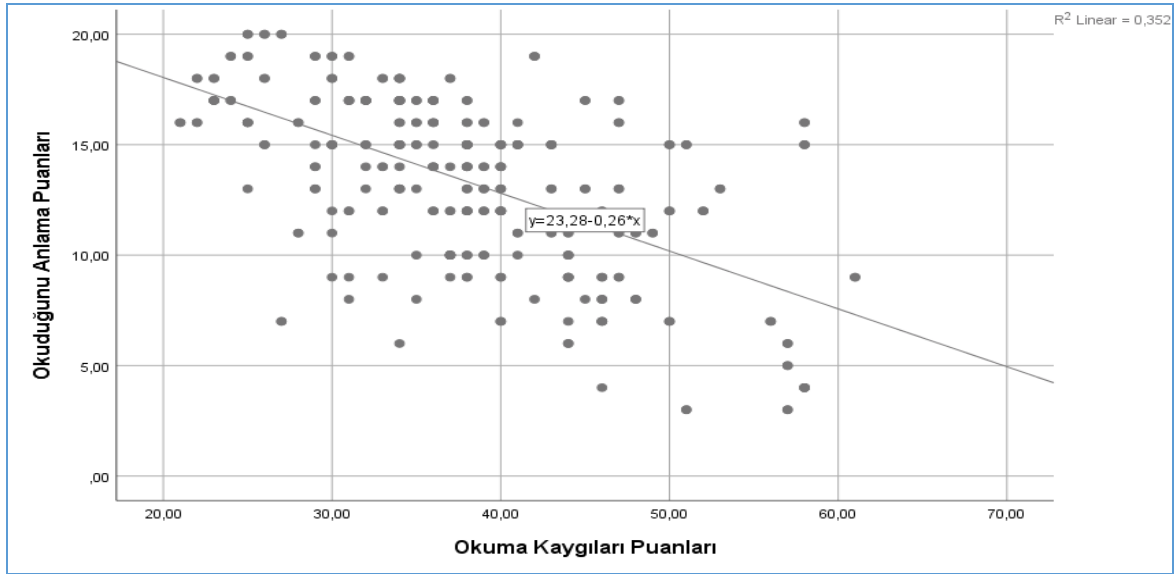
Okuma kaygı puanları ile okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için iki ölçek puanları arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayısına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okuduğunu Anlama Puanları İle Okuma Kaygısı Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	Okuduğunu Anlama	Okuma Kaygıları
Okuduğunu Anlama	-	-0.593*
Okuma Kaygıları	-0.593*	-

*0.01 düzeyinde anlamlılık

Tablo 3 incelendiğinde okuduğunu anlama puanları ile okuma kaygısı puanları arasında orta düzeyli ve negatif bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0.593$; $p<0.01$). Buna göre okuma kaygı puanları arttıkça bireylerin okuduğunu anlama puanları da anlamlı bir şekilde azalma göstermektedir. Bu iki değişken arasındaki ilişki aşağıdaki saçılım grafiğinde de görülmektedir.



Grafik 5. Okuduğunu Anlama ile Okuma Kaygısı Puanları Arasındaki İlişki

4. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu puanları ile okuma kaygısı puanları arasında bir ilişki var mıdır?

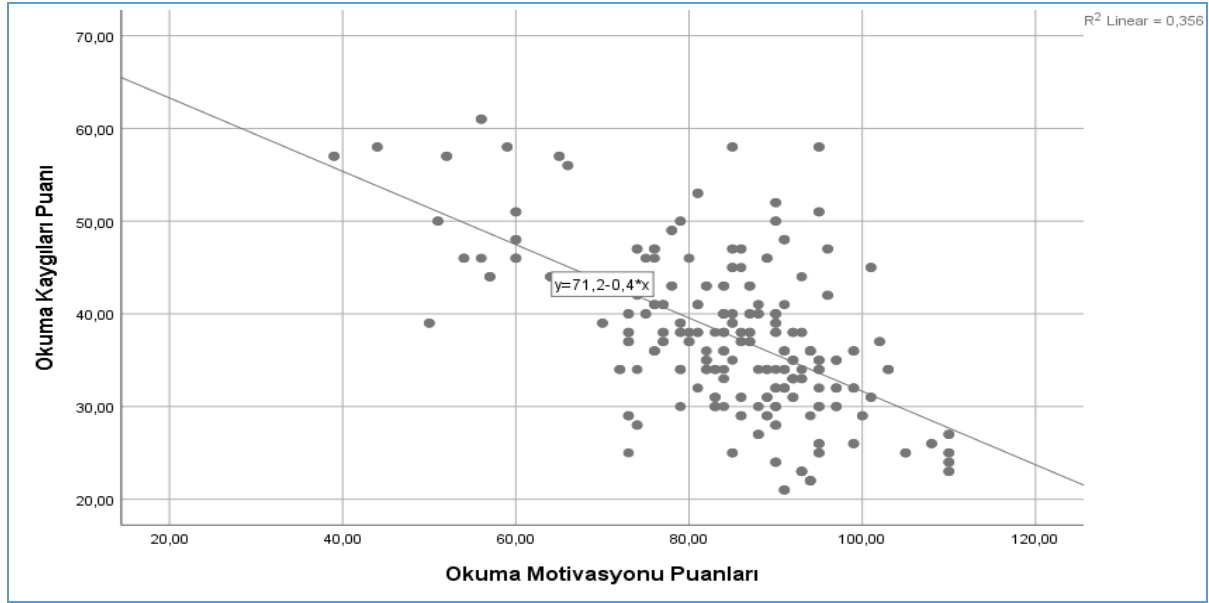
Okuma kaygısı puanları ile okuma motivasyonu puanları arasındaki ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için iki ölçek puanları arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayısına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okuma Kaygısı Puanları ile Okuma Motivasyonu Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	Okuduğunu Kaygıları	Okuma Motivasyonu
Okuduğunu Kaygıları	-	-0.597*
Okuma Motivasyonu	-0.597*	-

*0.01 düzeyinde anlamlılık

Tablo 4 incelendiğinde, okuma kaygısı puanları ile okuma motivasyonu puanları arasında orta düzeyli ve negatif bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0.597$; $p<0.01$). Buna göre okuma kaygı puanları arttıkça bireylerin okuma motivasyonu puanları da manidar şekilde azalma göstermektedir. Bu iki değişken arasındaki ilişki aşağıdaki saçılım grafiğinde de görülmektedir.



Grafik 6. Okuma Motivasyonu ile Okuma Kaygısı Arasındaki İlişki.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve okuma motivasyonu düzeylerini tespit etmek; aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Günümüzde, bireylerden kendilerine aktarılan bilgileri aynen kabul etmeleri yerine, bilgiyi yorumlayarak anlamlandırmaları ve yeni bilgiler üretmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, bireylerden bilgiyi ezberleme yerine, bilgiyi anlama, düşünme, araştırma, sorgulama, yorumlama, yeni bilgiler üretme ve bu becerilerini hayat boyu sürdürmeleri beklenmektedir (Güneş, 2007: 297). Okuma, bireyin hem akademik hayatında hem de günlük yaşamında oldukça önemli bir beceridir. İyi bir okuyucudan da beklenen yüksek düzeyde okuduğunu anlama becerisi sergileyebilme ve okuduğu metinden çıkarımlar yapabilme becerisine sahip olmasıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarının iyi, okuma kaygısı seviyelerinin ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, son yıllarda eğitim öğretim programlarının yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda yapılandırılmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Ancak elde edilen bu sonuçlar, çalışmanın örneklemini ile sınırlı olduğu için genelleme yapmak mümkün değildir. Genelleme için daha geniş ve daha farklı örneklerde araştırmanın tekrarlanması gerekir.

Araştırmaya katılan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Katılımcıların okuduğunu anlama puanları ile okuma motivasyonu puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0,782$; $p < 0,01$). Başka bir ifade ile okuma motivasyonu arttıkça bireylerin okuduğunu anlama puanları da anlamlı bir artış göstermektedir. Alan yazında okuma üzerine yapılan birçok çalışmada da okuma motivasyonunun okuduğunu anlama üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Wang & Guthrie, 2004; Taboada vd. 2009; Yıldız, 2010, 2013a; Yıldız ve Akyol, 2011; Stutz vd. 2016; Batmaz ve Erdoğan, 2019). Türkiye’de ilköğretim öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi ve okuma motivasyonunun okuma becerilerine etkilerine yönelik çalışmalar henüz yeterli düzeyde değildir. Yıldız (2010) tarafından ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinde test edilen yapısal modelde okuma motivasyonunun okuma alışkanlıklarını ve okuduğunu anlamayı etkileyen temel bir değişken olduğu belirlenmiştir. Yıldız (2013a) tarafından

gerçekleştirilen bir başka araştırmada da okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin % 61'ini açıkladığını göstermektedir. Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018) okuma kaygısı, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye, dışsal motivasyonun okuma akıcılığı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Yapılmış bir başka araştırmada sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin okuma motivasyonlarının azaldığı tespit edilmiştir (Yıldız, 2013b). Alan yazında yapılmış olan çalışmalar ve mevcut çalışmanın bulguları büyük ölçüde birbirini desteklemektedir. Okuma motivasyonun, okuduğunu anlamada temel bir rol oynadığı ve bu konuda yapılacak çalışmaların alana önemli katkılar sağlayacağı ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı puanları ile okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Elde edilen bulguya göre, okuduğunu anlama puanları ile okuma kaygısı puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifade ile okuma kaygısı puanları arttıkça bireylerin okuduğunu anlama puanları da anlamlı bir şekilde azalma göstermektedir. Altunkaya ve Erdem (2017) de yapmış oldukları araştırmalarında okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında negatif bir ilişki bulmuşlardır. Kuşdemir ve Katrancı (2016) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında zayıf düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum kaygının, okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği fikrini desteklemektedir. Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018) tarafından yapılan çalışmada da okuma kaygısının okuduğunu anlamayı anlamlı ve negatif yönde etkilediği belirlenmiştir. Ancak kaygının, bireyin öğrenmesi üzerinde tamamen olumsuz bir duygu olarak ifade edilmesi doğru değildir. Bireyde bir miktar kaygının olması onun harekete geçmesinde önemli bir role sahiptir (Dursun & Özenç, 2019). Bu araştırma bulgularını desteklemeyen, okuma kaygısı ve okuma performansı arasında bir ilişki tespit edemeyen araştırmalar da bulunmaktadır (Brantmeier, 2005; Chen, 2007; Rajab vd. 2012). Baki (2017) ise yapmış olduğu araştırmada, okuma kaygısı ve okumaya ilişkin tutumun, okuma alışkanlığını doğrudan ve anlamlı olarak etkilediğini tespit etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okuma kaygısı, okumaya ilişkin tutumu pozitif yönde ancak anlamsız düzeyde; okuma alışkanlığına ise pozitif yönde ve anlamlı olarak etki etmektedir. Aksi sonuçlar bulursa da okuma kaygısı, okuma sürecinin her aşamasında etkili olmakla birlikte, kaygı düzeyinin artışı okuma eyleminden uzaklaşmaya ve beraberinde okuma performansının düşmesine sebep olmaktadır (Murray ve Janelle, 2003). Melanlıoğlu'na (2014a) göre okuma kaygısının okuduğunu anlama başarısını etkilememesi için öncelikle öğrencilerin yaşadığı okuma kaygısı ve bu kaygının sebepleri değerlendirilmelidir. Okuma kaygısına yol açabilecek unsurlar okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde gruplanmalı, kaygıyı gidermeye yönelik etkinlikler de bu üç aşamaya göre planlanmalıdır. Alan yazındaki çalışmalar ve mevcut çalışmadan elde edilen bulguların ekseninde, okuduğunu anlama başarısında okuma kaygısının önemli duyuşsal etmenler arasında yer aldığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin okuma motivasyon puanları ile okuma kaygısı puanları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Elde edilen bulgular, okuma kaygısı puanları ile okuma motivasyonu puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuma kaygı puanları arttıkça okuma motivasyon puanları da anlamlı bir şekilde azalma göstermektedir. Öğrencilerin okuduklarını hatırlayamamaları okuma kaygısı taşımalarına neden olmaktadır. Bu durum, motivasyon eksikliğinin bir sonucudur (Armstrong ve Rentz, 2002'den akt. Melanlıoğlu, 2014a: 116). Fransson

(1984'ten akt. Yıldız, 2010) tarafından yapılan bir araştırmada da içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu, bu durumun okuduğunu anlama başarısına olumlu katkı yaptığı belirlenmiştir. Arslan'a (2017) göre bireyin motivasyonel süreçlerde başarılı olması, kendine yönelik güven duygusunun gelişmesi ve yeterlik algılarının yüksek olması da kaygı durumuyla baş etmeyi kolaylaştırmaktadır.

Hayat boyu öğrenme sürecinin merkezinde yer alan okuma becerisi, pek çok değişkene göre şekillenmektedir. Mevcut çalışma ve alan yazında yapılmış çalışmalar da göstermektedir ki kaygı ve motivasyon bu değişkenler arasında ön sıralarda yer almaktadır. Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

1. Yapılacak bir başka çalışmada; okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma kaygısı farklı değişkenler (cinsiyet, gelir düzeyi, anne baba öğrenim düzeyi, kitap okuma vb.) açısından incelenebilir.
2. Araştırmada, okuma kaygısı ve motivasyonun okumayla ilişkisi incelenmiştir. Farklı araştırmalarda farklı duyuşsal değişkenlerin okuma ile ilişkisi incelenebilir. Örneğin; okuma eğilimi ve okuma kaygısı arasındaki ilişki, okuma tutumu ve okuma akademik başarısı arasındaki ilişki gibi.
3. Yapılan çalışma daha geniş bir kitle ile geliştirilebilir. Bu araştırma, ortaokul 8. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma, farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerle birlikte gerçekleştirilebilir ve sonuçlar bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılabilir.
4. Öğrencileri okumaya motive etmede ve okuma kaygısının giderilmesinde öğrenme ortamlarında kullanılacak farklı strateji, yöntem ve tekniklerin yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırmacılar, deneysel çalışmalar gerçekleştirerek, farklı strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiğini test edebilirler.
5. Öğretim programları hazırlanırken bilişsel beceriler kadar duyuşsal becerilerin kazandırılmasına da ağırlık verilmelidir. Bunun için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği programda belirtilmelidir.
6. Okullarda öğrencilerin okuma motivasyonları, okuma kaygıları vb. duyuşsal becerilerin düzenli aralıklarla belirlenmesine ve izlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
7. Öğrenme ortamı öğrencilerin kendilerini güvende, rahat hissedebilecekleri ve ifade edecekleri şekilde düzenlenmelidir.
8. Anne babalar ve öğretmenler, farklı okuma etkinlikleriyle öğrencilerin kitap okuma isteğini ve okuma motivasyonunu artırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirebilirler (Küçük gruplar hâlinde aynı kitabı okuma, okuma deneyimlerinin paylaşılması, dramatizasyon çalışmalarının yapılması vb). Bu süreçte öğretmenlerle aileler iş birliği içinde olmalıdırlar. Okulda ve evde zengin bir okuma yaşantısı oluşturulmalıdır.
9. Öğrencilere ve öğrenci ebeveynlerine, okuma motivasyonunu geliştirmeye, okuma kaygısını azaltmaya yönelik eğitsel çalışmalar düzenlenebilir.

Kaynakça

- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi İzmir-Buca örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altunkaya, H. (2017). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 106-121.
- Altunkaya, H. (2017). Açık öğretim ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 513-534.

- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Altunkaya, H., & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-219.
- Armstrong, S., & Rentz, T. (2002). *Improving listening skills and motivation*. Master of arts action research Project. Saint Xavier University and SkyLight Professional Field-Based Master's Program.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4 (3), 30-44.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *II. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (9-11 Aralık 2009) Bildirileri*. Lefkoşa: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 371-395.
- Baki, Y. (2018). 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisinde cinsiyetin rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 238-259.
- Baki, Y. (2019). 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 218-241. doi: 10.16986/HUJE.2018038524
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Ankara.
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükikiz, K.K (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*. 7(4), 965-985.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Batmaz, O., & Erdoğan, Ö. (2019). The relationship between reading motivations and reading comprehension skills of 4th grade primary school students and teachers' views on this subject. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(71), 1429-1449.
- Bayat, S., & Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28.
- Bayraktar, İ. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 582-594.

- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix*, 5 (2), 67-85.
- Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Bozkurt, M., & Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 147-160.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Chen, M. L. (2007). *Test anxiety, reading anxiety and reading performance among university english as second language learners*. Master's Thesis, Ming Chuan University.
- Colarusso, R., & O'Rourke, C. (2007). *Special education for all teachers (4th ed.)*. Iowa: Kendall/Hunt Pub. Com.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychol Review*, 26(1), 127-164.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çeçen, M. A., & Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çeliktürk Sezgin, Z., & Akyol, H. (2018). Kavram odaklı okuma öğretiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okuduklarını anlamaya etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 546-561.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1-16. doi: 10.17244/eku.398683
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çöklü Özkan, E. (2018). Okuduğunu anlamada yaratıcı dramının etkisi ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 343-368.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P., & Durualp, E. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Dursun, H., & Özenç, E. G. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kayseri İli Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 144-159.
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. England: Erlbaum.

- Eysenck, M. W., & Payne, S. (2006). *Effects of anxiety on performance effectiveness and processing efficiency*. Unpublished manuscript.. Royal Holloway University of London, Egham, Surrey, UK.
- Fransson, A. (1984). Cramming or understanding? Effect of intrinsic extrinsic otivation on approach to learning and test performance. Alderson & A. H. Urquhart (Eds), *Reading in a foreign language* (pp.86–115). London: Longman.
- Gomari, H., & Lucas, R. I. (2013). Foreign language learning motivation and anxiety among iranian students in the philippines. *Philippine ESL Journal*, 10, 148-178.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-53.
- Gönen, M., Öncü, E., & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 7-35.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. New York: Longman.
- İleri Aydemir, Z., & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16.
- Kan, A. (2007). *Homework and projects*. In H. Atılgan (Ed.) Assessment and evaluation in education (pp. 269-292). Ankara: Anı Publishing.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karabay, A., & Kayıran, B. K. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katranacı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kızılgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Koca, C. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Kuşdemir, Y., & Katırcı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Kuşdemir Kayıran, B., & Katırcı Ağaçkırın, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Littlefield, A. R. (2011). The relations among summarizing instruction, support for student choice, reading engagement and expository text comprehension (Doctoral dissertation, The Catholic University of America). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Melanlıoğlu, D. (2014a). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Melanlıoğlu, D. (2014b). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 95-105.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). United States of America: Pearson.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Murray, N. P., & Janelle, C. M. (2003). Anxiety and performance: A visual search examination of the processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 171-187.
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 680-690. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.70.5.680>
- Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özbay, M., & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Science Academy*, 4(2), 632-651.
- Özdemir, Y. (2017). "Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün" stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Papatğa, E. (2016). *Okuduğunu anlama becerilerinin Scratch programı aracılığıyla geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Rajab, A. , Zakaria, W. Z. W. , Rahman, H.A., Hosni, A. D., & Hassani, S. (2012). Reading anxiety among second language learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 362 – 369.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sidekli, S., & Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.022
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modellerle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Demirer, V., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., Çalışkan, M., & Alan, S. (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu*. Konya: Selçuk.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 393-423. DOI: 10.26466/opus.588759.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Şen, H. Şenay (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106. doi:10.1007/s11145-0089133-y
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K., & Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.
- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 748-757.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2002). The relation of beginning readers' reported word identification strategies to reading achievement, reading-related skills, and academic self-perceptions. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15(34), 341-358.
- Turkben, T. (2019). The effect of self-regulation based strategic reading education on comprehension, motivation, and self-regulation skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 27-46. doi: 10.29329/ijpe.2019.203.3
- Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türkben, T., & Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Turkish Studies*, 13(4), 1237-1268.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülper, H., & Şirin, A. N. (2019). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-14. doi:10.9779/pauefd.487556
- Ürün Karahan, B. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 10(11), 1569-1586.
- Ürün Karahan, B., & Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Prencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309.
- Wigfield, A., Cambria, J., & Ho, A. N. (2012). Motivation for reading information texts. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (pp. 52-102). Web: http://www.cori.umd.edu/researchpublications/2012_adolescents_engagement_ebook.pdf adresinden 01 Haziran 2020'de alınmıştır.
- Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Williams, A. M., Vickers, J., & Rodrigues, S. (2002). The effects of anxiety on visual search, movement kinematics and performance in table tennis: A test of Eysenck and Calvo's processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 438-455.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 225-241.
- Yamaç, A., & Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler, *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.

- Yıldız, M. (2013a). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M. (2013b). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M., & Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365. doi:10.14687/ijhs.v12i2.3379
- Yılmaz, C. (2016). *Yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Zhao, A. (2009). *Foreign language reading anxiety: Investigating English-speaking university students learning Chinese as a foreign language in the United States*. Doctor of Philosophy, The Florida State University. Quarterly, 25/3, 375-406.



Research Article / Araştırma Makalesi

An Examination of the Psychology of the Feedback Receiver: The Case of EFL Students

Geribildirim Alanların Psikolojisinin İncelenmesi: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Kişiler Örneği*

Mustafa Zeki Çıraklı**

Hasan Sağlamel***

Geliş / Received: 21.07.2020

Kabul / Accepted: 16.09.2020

ABSTRACT: The shift to a constructive feedback culture requires a thorough examination of the impact of feedback practices. However, a great many studies conducted on feedback in EFL or ESL contexts focus mainly on the effectiveness of feedback practices with reference to feedback receivers' achievement or improvement in subsequent writing practices. Thus, the psychological aspects of the feedback provision processes are not adequately investigated. In an effort to address this gap, this study attempts to elicit the perspectives of 8 EFL learners who are taking writing classes in a preparatory programme. Stimulated-recall protocols conducted for three drafts and semi-structured interviews were used to gather data, and Kohut's terminologies with reference to his Self-Psychology were used in the interpretation of the data. The study offers some insights into our understanding of the impact of the feedback practices and helps us identify which aspects of feedback practices prove to be "self-regulating" or "traumatic." The study offers a psychological perspective on feedback practices.

Keywords: writing, feedback, motivation, learner psychology, EFL learners

ÖZ: Yapıcı bir geribildirim kültürüne geçiş, geribildirim uygulamalarının etkisinin kapsamlı bir şekilde ele alınmasını gerektirir. Ancak İkinci veya Yabancı Dil Olarak İngilizce bağlamlarında geri bildirim üzerine yapılan çok sayıda çalışma çoğunlukla geri bildirim alan kişilerin geribildirimden sonraki yazma uygulamalarındaki başarılarına veya gelişmelerine yönelik olup bu geri bildirim uygulamalarının verimliliğine odaklanmaktadır. Dolayısıyla, geri bildirim süreçlerinin psikolojik yönleri yeterince araştırılmamıştır. Bu boşluğu gidermek amacıyla yapılan bu çalışma, Yabancı Dil Olarak İngilizce bağlamında bir hazırlık programında yazma dersleri alan 8 öğrencinin geri bildirim üzerine olan bakış açılarını ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Veri toplamak için üç taslak üzerinde uygulanan çağrışım tekniği protokolleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır ve verilerin yorumlanmasında Kohut'un kendilik psikolojisi ile ilgili terminolojilerden yararlanılmıştır. Çalışma, geri bildirim uygulamalarının etkisine ilişkin bazı görüşler sunmaktadır ve geri bildirim uygulamalarının hangi yönlerinin "öz-düzenleyici" ya da "travmatik" olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma, geri bildirim uygulamalarına psikolojik bir perspektif sunmaktadır.

Anahtar sözcükler: yazma, geribildirim, motivasyon, öğrenme psikolojisi, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler

* The researchers obtained data during 2018-2019 educational period. With regard to the issued statements on compliance with ethical standards, I/we did not use any unlawful method or material during the research. The researchers initiated the research after permissions (i. e. voluntary and individual written consents) pertaining to the study, and the preliminary findings were presented at the Third International Conference on Research in Applied Linguistics - ICRAL 2019.

** Assoc. Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1760-3209>, Karadeniz Technical University, Department of Western Languages and Literature, mzcirakli@ktu.edu.tr

*** Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0707-4577>, Karadeniz Technical University, Department of Western Languages and Literature, hsaglamel@ktu.edu.tr

Introduction

Given that feedback provision does not take place in a vacuum and that the feedback receivers are human beings with unique mental and emotional health needs, understanding the feedback receivers' psychology requires a great deal of attention. However, the effectiveness of the feedback sessions is usually approached from "language gains" perspective, and, as a result, feedback receivers' emotional make-up has largely been underresearched. Thus, there is pressing need to capture how feedback receivers feel in feedback sessions.

That there is a close connection between language and behaviour, or to put it more specifically, feedback and behaviour, is well-established, and what really goes on in teacher-student feedback encounters is subject to thorough examination. "In the right context, a casual remark by a teacher, or even a raised eyebrow or tone of voice can set you on a lifelong journey of discovery or put you off taking even the first step." said Sir Ken Robinson (2011, p. 267), whose TED talk performance has gone massively viral. The complexity of the input in feedback situations makes it a growing necessity to elicit feedback receivers' voices. Understanding the psychology of the feedback receivers could play a significant role in understanding the desired feedback practices or feedback provision strategies.

In line with the changes in writing pedagogy, feedback practices have witnessed several shifts. Feedback with teacher comments, peer feedback, computer-delivered feedback and conferences have all become popular (Hyland & Hyland, 2006). Especially with the increased implementation of process-based writing pedagogy, the focus on summative feedback has been replaced by a focus on formative aspects of feedback. However, process-based writing pedagogy was not free from criticism, and integration of sociocultural dimension has brought mediated feedback implementations (Lee, 2014). There is increased attention on feedback practices with reference achievement or improvement in subsequent writing practices (Ruegg, 2018); however, it could be argued that the psychological aspects of the feedback provision processes not adequately investigated. The need to capture the emotional investment of the learners (Zhang, 1995) remains as a salient requirement as what predicts the learner achievement is closely linked to their affect.

Teaching and counselling, or, putting it for the specific case of feedback and therapy, are closely linked (McDonough & McDonough, 2014). We see the instances of the counselling in Curran's Counselling learning model as well as (see for example Stevick's (1980) discussion of Curran's model of Counselling Learning) Suggestopedia. However, unlike a conventional counselling, the objective is "not to 'cure' by changing behaviour but 'to leave a residue of results rather than a posse of cured souls'" (p. 326, quoting Madge).

In several studies, the impact of teacher feedback did not produce favourable outcomes. Zhang (1995), for instance, argued that teacher feedback was confidence-lowering, while Truscott (1996) called for the abandonment of teacher corrections as it could even "harm" students. Moreover, according to Hyland and Hyland (2006), traditional

feedback practices were usually ambiguous, lacked systematicity and domineering. However, the picture for current practices does not seem to be bleak, and there are many studies that report the effectiveness of the feedback practices. This study examines the role of mediated-feedback sessions on the feedback receivers' psychology. To this end, it will benefit from Kohut's terminology.

A considerable number of educational settings have so far infected with failure in that it does not provide the learners (children and adolescents) with empathic mirroring. Çıraklı figuratively states that "in a tragic lesson/classroom setting there is no blood, but murder" (2018, p. 134). Particularly those who have an ill experience with EFL settings can be healed through the integration of Self Psychology into feedback processes with suggestive and corrective responses causing 'optimal frustration' instead of 'traumatic interference.' Since Kohut's Self Psychology is not based on a model of pathological development of self this study argues that feedback processes can be re-examined in light of Self Psychology. Even though the clinical terminology of "treatment" can be used in some cases, mostly we have a strong inclination to use "therapy" rather than "treatment", and this paper attempts to compare the 'therapy' process to that of 'feedback' process. Thus, considering Self Psychology concerns itself with 'normal' (not pathological) individuals, the paper argues that its use of the strategies of correction, empathy and suggestion can be applied to teacher-student feedback sessions, which seeks to fulfil a therapeutic experience.

Having involved in the Freudian tradition and practiced for some considerable time in psychotherapy circles, Heinz Kohut developed his well-known model of "Self Psychology". His works (1971, 1977, 1982, 1984) are all devoted to raise, explicate and elaborate on the concept, which draws on the differences from classical psychoanalysis. Freud's influential psychoanalysis deals with neurotic patients, who had essentially experienced certain conflicts through the initial developmental stages of the self. What Freud calls Oedipal phase is associated more of such 'internalised conflicts.' Psychoanalytic approaches are aimed at construing 'libidinal energy,' 'aggressive drives' and interpreting 'neurotic responses' based on the crippled images created during childhood period. Kohut, however, focuses on the 'narcissistic development' of a person, which projects a positive, humanistic psychology of continuity conceiving the individual through his/her self-development from an affirmative stance, rather than foregrounding 'bio-psychological' distortions (Tobin, 1991). Thus, Kohut's Self Psychology considers intergenerational 'permanence and harmony' rather than 'struggle and conflict'. In other words, Self-Psychology is based upon the idea that "the child is born strong, not helpless, and has innate, hardwired ability to relate in natural empathic self-object (anything the individual experiences as part of her or his self) milieu and able to fit harmoniously into his or her surrounding of birth" (Ornstein & Ornstein, 1996, p. 94).

Feedback sessions can have a role to insinuate the two important concepts in the development of a cohesive, integrated self: Care and protection. A learner needs care and protection throughout the feedback sessions, particularly during the stages of foreign language learning. However, any technique or strategy used in feedback may distort the development of a cohesive self of the learner as well as help them feel a valued persona.

Kohut carefully distinguishes between “narcissistic development” (with positive associations) and narcissistic disorder (with negative prosody). Early caregiving experiences are predictors of a cohesive sense as Kohut suggests, and from the perspective of Kohut’s “Self Psychology”, feedback sessions may retain a significant potential to consolidate the development¹ of the self in the form of “care” and “protection” or these sessions may distort the development of the self, resulting in feedback trauma. In fact, the learner’s self-development can be nurtured by feedback (within optimal boundaries) as well as obstructed by traumatic feedback (with neglect or abuse). The learner’s psychological being, whose development characterizes a major step to be taken for an integrated (healthy, mature and integrated) personality, is therefore should be reconsidered from the perspective of learner psychology.

Kohut foregrounds the essential continuum of the self-development, which should not be obstructed or interrupted. Kohut calls it narcissistic development as a “normal” process in the development of a self and differentiates between “narcissistic development” and “narcissistic disorder”. If a feedback taker is traumatised during the feedback process, his/her narcissistic development is interrupted, distorted or broken and then the learner develops a “narcissistic disorder”. Therefore, a suggestive feedback giver should be corrective, inspiring and supportive in a manner of “care” and “protection” in case feedback sessions could turn out to be traumatising for the learner who is always vulnerable to be abused or neglected by the teacher. In other words, the students may be shocked or seriously disappointed (psychologically injured) by the lack of a good image or the reflection of a distorted image in the eyes (figuratively mirror) of the teacher. In fact, constant and consistent positive responses from the teachers have a crucial role to contribute to such personal development. Hence it can be argued that if educational settings do not turn into expressive maternal spaces (Çıraklı, 2018), feedback sessions can distort or contribute to the development of learners’ cohesive self. A feedback giver should restructure the sessions in a way that it can satisfy the learners’ essential need for “care” and “protection”. However, it can be observed that some of the students are very enthusiastic while some others are considerably reluctant or anxious to be involved in a feedback engagement. Those with a disordered self simply retreat and alienate themselves from the sources of feedback, which indicates anxiety. It implies that some of the learners may have become vulnerable to criticism during the educational experience. Therefore, feedback which is not given in a supportive (and suggestive) manner is likely to create pathological conditions rather than a conducive atmosphere or scaffolding effect. If there are symptoms of self-object deficits due to the feedback process, it may indicate a wounded memory of the persona who might have developed narcissistic disorder and difficulties in emotion regulation (Kohut, 1984).

Responses from significant others, particularly from feedback givers, are influential on the learners’ perceptions and emotional states. The terms optimal frustration and traumatic frustration can account for what really happens when learners receive feedback. Optimal frustration refers to disappointment of a tolerable degree. It is thought that such kind of disappointment is important for personal growth. Traumatic frustration, on the

other hand, includes disappointment which acts as “a protective barrier to be built up around these [instinctual] impulses” (Bacal, 1985, p. 203). People who experience traumatic frustration might place undue focus on their weaknesses and deficiencies, paving the way for feelings of insufficiency (Kohut, 1971).

The effects of optimal frustration and traumatic frustration are produced through the mirroring processes in which the learner perceives and accumulates experiential emotions. When Kohut’s terminologies of Self Psychology is reconsidered within the context of feedback experience, self-objects, mirroring self-objects, idealised teacher imago and self-imago (see Table 1) can be categorised as follows:

Table 1. Self-Objects and Idealised Imago

Self-Objects (We develop Self through the experience of.../entities and acts)		
<i>Mirroring self-objects</i>	Written product, act of writing, language learning, performance	Sense of importance, perfection, strength, integrity
<i>Idealized teacher imago / Idealised Self imago</i>	The student idealizes or looks up to the teacher as infallible, omnipotent, and calm The student wants to identify with the teacher and to see his/her idealised image in the eyes of the feedback giver	Sense of security, care, protection

As can be seen, the writing process itself and language learning turns out to be a positive, essential factor for the development of self. This study reconsiders feedback process beyond sense of inadequacy nurtured and reinforced so far by the traditional educational settings. The critical dividing line between a traumatic experience with the selfobjects and an improving frustration out of the experience can be achieved through an optimal interaction between the student (child and adult counselee) and the teacher (the idealised imago). In the feedback session, teacher’s role is two-fold: First, s/he acts as having parental role supposed to satisfy the self’s need of ‘care and protection’. Such a need to see his/her image in the eyes of the teacher is explicated by Marmarosh and Mann (2014, p. 298) as follows:

A healthy mirroring selfobject experience, such as being the gleam in the parent’s eye, facilitates self-esteem, ambitions, and the ability to assert oneself later in life. Unlike mirroring needs, idealizing selfobject needs stem from the desire to rely on or merge with an idealized other in times of stress, similar to a desire to seek the resources of a secure attachment figure. When idealizing selfobject needs are met, they foster a healthy sense of ideals and internal values and promote self-soothing and emotion regulation. Selfobject needs for twinship include our need to belong, to be acknowledged as a fellow human being, and to feel connected to a similar other. Twinship selfobject needs that are met facilitate a sense of connection to a larger group, intimacy, and feelings of belongingness.

As regards empathy, it is one of the most critical terms offered by Kohut. The term is in want of keen insight for application since it differs from its conventional reception. As the therapist is supposed to treat the counselee with empathy, a feedback giver is obliged to exert feedback empathy that appropriately corresponds to the notion of “feeling the pulse” of the learner. Empathy is necessary for a corrective and suggestive feedback that is also a therapeutic experience for the student as long as healthy mirroring and feedback empathy are fulfilled. It is therapeutic because it heals, on the one hand, past traumatic experience,

and, on the other, helps regulate anxiety and tension for the present and future performances. The teacher's interactive and empathic mode is so vital here: Like a therapist, s/he is supposed to be reliable, responsive, responsible, caring and concerned (Kohut, 1982). If there are negative internalisations due to traumatic past, the student may avoid the process, keep reluctant in responding. Furthermore, the student may be anxious to re-experience trauma or doubt empathy or understanding of the teacher. In such cases the teacher should be tolerant and show (not tell) s/he understands him/her: "The state of the self is profoundly affected by feeling understood and explaining generates insight which can only be derived by the patient, *it is not something that can be given*" (Ornstein & Ornstein, 1996, p. 94). As the teacher and student create a shared medium of empathy, the student internalises a mutually experienced reality. The result is a therapeutic change, not a psychopathological treatment. Even though the nexus between the psychoanalysis and education is well established, few studies were conducted to develop and understanding of teachers from a psychoanalytic perspective (Pajak, 1981). The current study is a response to a call for an exploration of feedback receivers' psychology, and how learners' psychology is affected in feedback sessions will be explicated.

In a nutshell, feedback processes can be designed in a way that provides the students with an alternative chance for beneficial internalization. Kohut's concept of "transmuting internalization" explicates the process (Tolpin, 1971), which has to do with "inherent, inborn, innate, promising and latent potential" (Ornstein & Ornstein, 1996, p. 94). Kohut suggests that this potential is likely to "come out and come true in the course of self-development" (p. 94). This process is closely related with optimum *gratification* and optimum *frustration*. Kohut additionally suggests that "minor empathic failures" and "delayed or ill responses" to the individual [i.e. infant, adolescent, even adult; learner or student in this context] breaks his/her relationship with the self-objects, which stimulates anxiety. With the help of a soothing writing coach, anxiety is alleviated and self-cohesion develops.

Methodology

This study aims to elicit the perceptions of students towards teacher feedback. To this end, a qualitative study in which semi-structured interviews were used to gather data was chosen to capture the respondents' feelings about feedback sessions in detail. The opt for a qualitative study seems to be a viable choice because as McDonough and McDonough (2014, p. 190) argued, "Studying language learning, or anything else, by using verbal report methods sits fairly firmly in a long tradition of individual psychology studies." The participants include 8 EFL students majoring in an undergraduate English language and literature program in north-eastern Turkey. They all submitted their tasks and received teacher feedback. The feedback sessions were held either with the course lecturer in a face-to-face interaction or written feedback was provided by the course lecturer. The sessions were attuned to the learners' zone of proximal development (Aljaafreh & Lantolf, 1994). One participant was male while the remaining 7 were female, and their ages ranged from 18 to 40. They submitted a total of 5 paragraphs each of which required them to write well-developed paragraphs of 200-250 words. Those five paragraphs were in different genres. The selection of the participants was done on a voluntary basis, and convenient

sampling procedure was used as the selection criteria. A convenience sampling strategy was employed because such a strategy helps “represent sites or individuals from which researchers can access and easily collect data” (Creswell, 2007, p. 126). The easy access to individuals at the department was the main motive for such a selection. As for the research instrument, semi-structured interviews were used. During the interviews, the participants were provided with their papers. Such a move stimulated the learners to recall their feedback experiences. Those interviews took between 11-19 minutes and an average of ten questions were addressed to the respondents. Based on the respondents’ oral consent, the interviews were recorded, and then they were transcribed verbatim. Next, the transcriptions were analysed using inductive content analysis (Hsieh & Shannon, 2005). To achieve trustworthiness, a colleague who has qualitative research experience was asked to go through the transcribed data and develop codes and themes. Moreover, the participants were asked to go through the data given.

The participants were assigned a code name from S1 to S8 protect their anonymity. Moreover, they were told that the data gathered would only be used for research purposes.

The following questions were explored throughout the study:

1. How do students view teacher feedback?

a) Which forms of teacher feedback is associated with “traumatic experience”?

b) Which forms of teacher feedback is associated with “optimal frustration”?

Findings and Discussion

In order to find out the participants’ feedback history, they were asked to elaborate on their previous feedback and writing history. The following excerpts are taken from the participants’ answers: S1 stated that she had never received feedback from a teacher before. She was checking the paragraphs she wrote using programs like Grammarly. Another participant drew attention to feedback reduced to grades. Another learner reported that she had never written before. One report of feedback came from a student who received feedback in her English Literature class: “*Last year, I had 12th grade English Literature class, two hours, we read short stories and wrote about them. I liked writing in that lesson, and our teacher gave feedback* (S4). For another learner, feedback was not provided in a professional way. “*Before here, I was studying Interior Design, we had English classes. They gave us some feedback in our mother tongue, but not about our English performance* (S5)” It is evident from the respondents’ excerpts that they had limited or no feedback experience. Since they are undergraduate students majoring in an English language and literature department, they are actually expected to have a great deal of experience in L2 writing as well as other language skills. In this manner, their limited feedback experience could be interpreted as a weakness. On the other hand, the researchers take it as an opportunity to benefit from the experiences of learners whose previous feedback experience is less likely to affect their decisions and feelings. Apart from the learner’s feedback history, their characterization of and reaction to good feedback needs examination (see Table 2).

Table 2. Students Representation of Good Feedback

Student	Excerpt
(S3)	<i>"The feedback that teaches me my error in a good way is a good feedback."</i>
(S4)	<i>"I shouldn't make that mistake again after receiving feedback. The feedback error should be presented to me in such a way that I should not understand it and repeat it."</i>
(S2)	<i>"When I'm told about the points I've accomplished as well as my mistakes, I can see whether I'm making progress on the way I go, and that makes me feel good."</i>
(S3)	<i>"Generally, I feel good if I am wrong, but feedback makes me feel good."</i>
(S6)	<i>"I know that I cannot write an essay in a perfect way. However, if the lecture thinks it is near to good or academic, then it is good for me."</i>
(S7)	<i>"In my opinion, good feedback should of course focus on mistakes. However, it should also include encouraging feedback which is more than mere "good" or "bad". A content-based evaluation makes a feedback good."</i>
(S8)	<i>"Feedback that shows my mistakes and how to fix them can always be called useful."</i>

When the respondents were asked about their descriptions of "good feedback" they referred to improved accuracy in subsequent drafts (S2; S3; S4; S5); comprehensibility (S1; S2; S4) and sustained motivation (S1; S5) repeatedly. For many respondents, good feedback is associated with more correct forms of writing. Therefore, the words mistakes and errors were frequently used in their responses (see S2; S3; S4; S7; S8). However, as S7 reported, feedback including content as well as form is welcomed more. It is worth noting here that good feedback is usually associated with teacher/s. As S6 notes, such a teacher-based obsession could amount to limiting one's learning pace to that of the teachers'. Even though a teacher-led writing development help gauge the learners' agency, it could also suppress it. For some learners, negotiations throughout the feedback process were the driving force. That is, learners desire feedback process as a mutual interaction. Therefore, interaction that results in comprehension is likely to be forward moving for learners. S2 provides a clarification for this issue pointing to the necessity of face-to-face sessions. *"For example, as another teacher says, I am not sure whether the feedback the student receives and puts in the portfolio ... is sufficient. This makes it better for me to hold face-to-face feedback sessions. Even if I learn and understand the coding for errors, I may not understand why there is a mistake. Therefore, I need to negotiate throughout the process (S2)."* To put this in Kohut's terms, when learners negotiate in the feedback process, they become part of the decision-making. However, not all feedback experiences are welcomed by the learners. Table 3 provides a list of excerpts from students on their negative experience of feedback.

Table 3. Students' Representation of Poor Feedback

Student	Excerpt
(S1)	<i>"A feedback which I do not really understand is bad for me. Because I might do the same mistakes over and over."</i>
(S2)	<i>"If the teacher giving feedback only gives a feedback on paper instead of one-on-one help, I think that feedback is not enough."</i>
(S3)	<i>"Poor feedback is the one which I didn't understand."</i>
(S6)	<i>When a lecturer writes only down "bad", "not good". I need to know what I made wrong</i>

(S7) *It is the feedback given just for the sake of it; feedback reduced to the comments such as “good” or “bad”.*

Poor feedback was linked to lack of comprehension (S1; S3; S4), overemphasis on details (S2); lack of improved accuracy in subsequent drafts (S3; S4), lack of genuine dialogue (S6; S7; S8) and demotivating feedback (S3; S5). What counts as poor feedback to a considerable number of learners (n=3) has much to do with comprehension. If learners fail to understand what is going on in feedback sessions, then it might be cited as a poor feedback. Therefore, feedback sessions should be designed in a way there is a mutual negotiated practice. *“If the teacher giving feedback only gives a feedback on paper instead of one-on-one help, I think that feedback is not enough.”* said S2, suggesting the futility of error codes which do not make sense. Another respondent (S1) reported that *“A feedback which I do not really understand is bad for me. Because I might do the same mistakes over and over.”* A similar sentiment echoes in S3’s following words: *“Poor feedback is the one which I didn't understand. (S3)”*

Apart from comprehensibility, demotivating feedback was highlighted as a discouraging factor. One respondent argued that the need for suggestive rather than corrective feedback was the desirable form. She put it as follows: *“[if someone says] This is wrong, this is also wrong, why did you do it like this...” Such imperative feedback is a bad feedback, I think. (S4)”* Another respondent used the following words to describe poor feedback: *“It is demotivating feedback... If a teacher says, “you should stop writing,” that is bad feedback for me (S5)”*. Moreover, a disproportionate share of effort and outcomes could be frustrating for learners. This is put by a respondent as follows: *“It hurts me to get a feedback full of mistakes from a homework or exam I've worked hard. On the other hand, if it is something with poor effort, I do not get hurt because I didn't do well, so the result came.” (S2).* *“The feedback I received with the brutal criticism of the essay I wrote in the writing lesson upset me and caused me not to want to write any more”* said S7 pointing to the underappreciation of his work. Developing a genuine communication with the learners is a necessity through the feedback sessions. Feedback reduced to “good” or “bad” (S6; S7) may not reflect what learners desire. Specification and elaboration are necessary for communicating feedback. Therefore, emphatic feedback should be given by devoting a particular time to appreciate the learners’ effort, which suggests that what they have done is an attempt on the way to learn. The absence of such care might result in a lack in learner’s development just as it is the case for child’s development:

By failing to provide appropriate empathic feedback during critical times in a child's development, the child does not develop the ability to regulate self esteem, and so the adult vacillates between an irrational overestimation of the self and feelings of inferiority. Furthermore, the adult relies on others to regulate his self esteem and give him a sense of value, essentially looking for empathic feedback not received during development. (McLean, 2007, p. 41)

Feedback provision is part of communication, and for learners to develop feedback-seeking behaviour, people should not make others lose their face. Sentences such as *“You have done it completely wrong, it will not be, absolutely delete the place, scratch, remove”* might not do any good because *“Such comments containing the suggestions rather than*

imperatives are welcome. (S3)” The communication in question is usually achieved between two equal parties. When the feedback provider is domineering, then it would be a top-down imposition. Such an act may not be desirable or fruitful. Similarly, when the learners were describing the unfavourable situations, one (S8) reported that she experienced a great deal of stress when someone was commenting on her paper. It appears from the learners’ accounts that traumatic experience is usually associated with mistakes. Therefore, the onus falls much on teachers to gently tackle with mistakes.

Feedback serves as a tool to consolidate learning. Therefore, feedback practices should be aligned with instruction. If the feedback is attuned to the participants’ learning pace and current learning agenda, it might result in greater gains. When the participants were asked to highlight the gains, if any, they told about increased awareness (S1), increased grammar self-efficacy (S1; S2; S3; S6), paragraph unity (S2); increased motivation (S3), more long-lasting outcomes (S4), and increased awareness of word choice (S5). Learner voices here could substantiate the suggested remarks. S1 stated that she had greater esteem not to commit mistakes. This is evident in her following description:

“When I wrote these papers, we were at the beginning of the writing lesson. We were not adequately familiar with the introduction, development, conclusion, major, minor... When I wrote all these, I did not know some of them well. After receiving feedback, I understood the subjects I saw in class better and understood them through my own mistakes. Since I see my mistakes more clearly, I think it will be easier to write more. What I realize is that this is the beginning for me not to make these mistakes in the future.”

For S2, the gains were related to syntax and paragraph unity: *“I learnt a lot of grammatical issues like the sentence, paragraph integrity, and the transitions you just mentioned”* (S2). Feedback which triggers the learners to write further is pronounced in S3’s following words: *“I think I will not make these [similar] mistakes again, and I can say that I feel more eager to write. I’ve seen my mistakes and want to prepare myself for the better”* (S3). When the classroom learning is supported by feedback experience, it is more likely for learners to remember the things for an extended period: *“I think I’ll remember everything, and I don’t think I’ll forget what I’ve learned for a long time.”* (S4).

As a last question, the learners were asked to report on whether there were any things they would be doing differently in feedback sessions. A majority of the learners reported that they would be doing what the teacher was doing. The remaining respondents (S1; S8) expressed the responsibility writing teachers or feedback providers shoulder. Pointing to the difficulty of having face-to-face feedback sessions in overpopulated classrooms, S1 said: *“I think that face-to-face feedback is very useful, but considering the number of students, I’m not sure how possible this model could be achieved. Leaving this aside, I think it is very useful to do feedback with a student face-to-face.”* Another student (S8) voiced a similar concern saying that *“I would talk to every student face to face alone. I wouldn’t like it when my students feel uncomfortable. Saying around 40 students that he or she made stupid mistakes are not very nice.”* Learners’ reactions to feedback practices tell much about their psychology indeed.

Conclusion

An examination of the learners' responses provides a great deal of insight for feedback providers. These insights help practitioners make more informed decisions about the good and poor feedback practices as well as learners' needs, lacks and wants. It appears from the study that the respondents had limited or no exposure to feedback before the feedback sessions. The limited exposure of the participants helped the researchers to attribute the participants' feelings to the feedback sessions held throughout the study. The findings gathered from the study reveal that one needs to revisit the long-term goal in L2 writing which encourages learners to write better. In line with the findings, emotional investment through healthy mirroring and feedback empathy could be equally important for teachers or feedback providers to consider. If learners are going to see feedback as an opportunity for their self-development, then they should be convinced that teachers' suggestions for repair open up new avenues for their ongoing narcissistic development in Kohut's terms. This requires building mutual trust, that is, care and protection through healthy mirroring, and the teacher shoulders an enormous responsibility to attune his/her feedback to the learners' development of Self. To achieve mutual trust in question, learners should be assured that what is judged is the learners' work rather than their personality. Such assurance makes it easier to build rapport with the students and kept the experience within the boundaries of optimal frustration' rather than 'traumatic interference.

The study reveals that students' wellbeing or agency is somewhat disregarded throughout the conventional feedback contexts. Moreover, they state that they frequently face a stiff competition in which they are compelled to get higher grades, meet school-imposed goals, catch up with deadlines and demonstrate a decent performance in different walks of life. This is simply in conformity with the results of the previous research that learners' writing processes are to a great extent accompanied by motivation and anxiety problems and social-emotional development is a significant concern to help develop language skills as well as personalities (Diekstra, 2008). The present study, too, supports feedback attuned to learners' ZPD, and argues that it could make the learning contexts more engaging. For such feedback to appear, intrinsically motivated learners who invest in writing "for their own sake rather than for achieving some later external goal" (Csikszentmihalyi, 1997, p. 117) should be targeted. Feedback providers who display an increased awareness of these realities in line with Kohut's Self Psychology (i.e., "empathy", "development of the learner's self", "self-image", "optimal frustration") are more likely to touch hearts as well as minds.

Seeking to achieve accuracy, a key dimension for conventional feedback contexts, can turn into an obstruction in the development of the learner's self. In some feedback procedures, since feedback practices are narrowed down to a traumatic error hunting procedure, in which case students might equate feedback with criticism and see it as a threat to their survival and watch mistakes and greater accuracy. Since most of the learners expect form-focused suggestions in their writing, reducing feedback to sheer content-focused practices may not be of great help for learners either. Therefore, a balanced treatment of form and content should be prioritized. To promote such a feedback culture, feedback from different circles, including peers, should be encouraged. In addition to

comprehensibility and increased accuracy, increased commitment to writing is another priority learners expect. Learners in general want to see feedback as a tool that ignites their intrinsic motivation. Such a desire for motivation could be achieved when there is a balanced treatment of errors and appreciation of good work (Valenzuela, 2005). Moreover, not surprisingly, when the learners were asked to describe “poor or demotivating feedback,” they pointed to the undue emphasis on corrections. Therefore, there is a need to introduce the idea that feedback provision should be a “suggestive reader response” rather than mere and sheer correction. Students whose papers are solely “corrected” might see such corrections as a threat to their self-cohesion, which may violate the limits of the optimal frustration. Therefore, the feedback providers should assure that they are judging the students’ work rather than their creative self.

The study additionally shows that feedback practices should be aligned with learner needs and wants, which concurs the idea that teacher-student relationship in feedback contexts is similar to the mother-child relationship (Pajak, 1981). Hence, applying the analogy to feedback situations, the findings highlighted that teachers as feedback providers shoulder several responsibilities. The teacher or the feedback provider has a responsibility to facilitate the normal narcissistic development (in Kohut’s sense) of the learner’s self, which helps learners discover their own potentials. Moreover, they provide socio-culturally attuned feedback. Therefore, they should consider feedback receivers as individuals who are provided space to think and produce divergently. Such considerations require the feedback providers to integrate “empathy” when giving feedback.

Nurturing empathy, feeling the pulse of the learner, plays a critical role to achieve optimal gratification and optimal frustration. The study shows that feedback sessions are vital in that the learners receive responses (mirroring needs) from a “feedback provider”, who are the significant others, in Kohut’s terms, and they are remarkably influential on the learners’ perceptions and emotional states. This “critical other” should be an empathic and caring figure “during” the process because feedback provision contexts are subject to praise and criticism even though teachers might opt for sugaring the pill by mitigating feedback. As the study indicates, learners desire to be part of the process in decision-making, which satisfies their selfobject needs and encourages them to be involved in feedback empathy, which brings about intrinsic motivation. Hence, to help promote a feedback-seeking culture, feedback should be considered a sustained engagement. Such engagement can be encouraged through the equity of the parties. Therefore, mediated feedback practices could fill the void of interaction in feedback sessions (Sağlamel, 2018), and educational and pedagogical perspectives need to be incorporated with a “look/feel from within” and cannot be evaluated regardless of the learner’s psychological experience.

When learner psychology is catered, frustration and gratification should be balanced and remain within optimal boundaries. It is sometimes mistakenly associated with a reduction to the mere compliments that feed the ego. However, what feedback providers are expected to do at this stage is tailoring feedback to the learners’ needs and capabilities. This might require the feedback providers to navigate along a continuum of unvarnished truth and sugar-coated criticism. Previous research suggests that, for learners, undue praise is unlikely to be effective (Brophy, 1981), and constructive criticism rather than platitudes

are more of a preference (Ferris, 1995). At the end of the day, a feedback session should be a face-saving compromise. Just the opposite scenario in which learners' performance is judged could also be tricky because learners do not desire face-threatening situations. Feedback could be approached from a broader perspective. What it means for the classroom should go beyond "corrections," and during the feedback sessions, affiliative interactional practices (e.g., empathy, compliment, playfulness) and tools (e.g., gesture, body movement, gaze, smile, intonation, facial expression) could be employed to soften the teacher feedback and help it become less traumatic. Such feedback practices might fill the void of lack of empathy, and maybe they should be taken as an opportunity for the personal development of new millennials who are characterized by narcissistic tendencies. A feedback provider, therefore, should be cautious enough with these learners' healthy narcissistic self-development, which is so vulnerable that it can be easily obstructed or broken in a way that causes trauma or, worse than that, the development of the disorder.

This study has several limitations. First, the sample size is limited to 8 respondents, making it difficult to generalize the findings to a larger group of learners. Moreover, the participants were selected from English major students studying at an English Language and Literature Department. Selecting participants from different majors may help create a better picture to understand the psychology of learners with different motivations. Moreover, the participants received feedback for only five tasks. Longitudinal studies in which more feedback is provided could prove to be more enriching. An important variable to be noted is related to the type of feedback provided. The feedback sessions were mediated. That is, the respondents' zone of proximal development was taken into consideration. Feedback practices held irrespective of the learners' ZPD might help us understand and compare the psychology of learners who receive feedback in different modalities. Further research deploying different research designs could examine the relationship between perceived psychology and L2 writing performance. The focus of the study was the teacher and preparatory students. Future studies could be extended to the psychology of feedback providers (e.g., supervisors, peers).

References

- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *Modern Language Journal*, 78, 465–83.
- Bacal, H. A. (1985). 16 Optimal responsiveness and the therapeutic process. *Progress in Self Psychology*, 1, 202–227.
- Banai, E., Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2005). "Selfobject" needs in Kohut's self-psychology: Links with attachment, self-cohesion, affect regulation, and adjustment. *Psychoanalytic Psychology*, 22(2), 224–260.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5–32.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267–296.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

- Çıraklı, M. Z. (2018). Theory of postromantic education in the postmodernist era: Maxims. *Journal of Narrative and Language Studies*, 6(11), 133–136.
- Ferris, D. R. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL quarterly*, 29(1), 33–53.
- Hanjani, A. M. & Li, L. (2014). Exploring L2 writers' collaborative revision interactions and their writing performance. *System*, 44, 101–114.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39, 83–101.
- Lee, I. (2014). Revisiting teacher feedback in EFL writing from sociocultural perspectives. *TESOL Quarterly*, 48(1), 201–213.
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International University Press.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International University Press.
- Kohut, H. (1982). Introspection, empathy, and the semi-circle of mental health. *International Journal of Psycho-Analysis*, 63, 395–407.
- Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* Chicago: University of Chicago Press.
- Marmarosh, C. L. & Mann, S. (2014). Patients' selfobject needs in psychodynamic psychotherapy: How they relate to client attachment, symptoms, and the therapy alliance. *Psychoanalytic Psychology*, 31(3), 297–313.
- McDonough, J. & McDonough, S. (2014). *Research methods for English language teachers*. Routledge.
- McLean, J. (2007). Psychotherapy with a narcissistic patient using Kohut's self-psychology model. *Psychiatry (Edgmont)*, 4(10), 40–47.
- Ornstein, P. H., & Ornstein, A. (1996). I. Some general principles of psychoanalytic therapy: A self-psychological perspective. (pp. 87-101). In L. E. Lifson (Ed.), *Understanding therapeutic action: psychodynamic concepts of cure*. Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Pajak, E. F. (1981). Teaching and the psychology of the self. *American Journal of Education*, 90(1), 1–13.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds*. London: Capstone Publishing Ltd.
- Ruegg, R. (2018). The effect of peer and teacher feedback on changes in EFL students' writing self-efficacy. *The Language Learning Journal*, 46(2), 87–102.
- Russell, J. & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research. In J. Norris and L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133–164). Amsterdam: John Benjamins.
- Sağlamel, H. (2018). *A comparison of the impact of teacher feedback within and irrespective of the English as a foreign language learners' zone of proximal development* (Unpublished doctoral dissertation). Institute of Social Sciences, Trabzon,
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Tobin, S. A. (1991). A comparison of psychoanalytic self-psychology and Carl Rogers's person centered therapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 31, 9–33.
- Tolpin, M. (1971). On the beginnings of a cohesive self. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 26, 316–352.

- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369.
- Valenzuela, H. (2005). Colourful correction. *Modern English Teacher*, 14(2), 42–44.
- Van Beuningen, C. (2010). Corrective feedback in L2 writing: Theoretical perspectives, empirical insights, and future directions. *International Journal of English Studies*, 10(2), 1–27.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209–222.



Araştırma Makalesi / Research Article

Factors Affecting Academics' Self-Efficacy Beliefs for Oral Communication in a Foreign Language

Akademisyenlerin Yabancı Dilde Sözlü İletişim Kurabilme Özyeterlik İnançlarını Etkileyen Faktörler

Ömer Özer**

N. Bilge Uzun***

Özler Çakır****

Geliş / Received: 27.07.2020

Kabul / Accepted: 16.09.2020

ABSTRACT: The use of a foreign language in knowledge production and dissemination is crucially important to academics. Despite this, academics' self-efficacy belief in their foreign-language oral production is under-researched with little data available for cross-cultural comparisons. This study therefore examined faculty members' self-efficacy beliefs for foreign-language oral communication by several background variables. A correlational research method was employed: a diverse sample of faculty members completed an online or paper questionnaire assessing their self-efficacy in foreign-language oral communication. The results revealed no significant differences for the gender, age or work experience of the respondents. It was found that faculty members obtained significantly higher scores on the duration of their foreign-language study, previous experience in teaching in a foreign language, experience of living abroad and academic rank. On the whole, the results suggest that there is a significant association between formal and informal foreign-language experience and self-efficacy.

Keywords: Self-efficacy, academics, oral communication in a foreign language

ÖZ: Akademisyenlerin evrensel bilgi üretme ve yaymalarında yabancı dilin çok önemli bir rolü bulunmaktadır. Buna karşın akademisyenlerin yabancı dilde sözlü iletişim kurabilme özyeterlik inançlarına yönelik veriler son derece kısıtlıdır. Bundan dolayı, bu araştırma, akademisyenlerin yabancı dilde sözlü iletişim kurabilmelerine ilişkin özyeterlik inançlarını seçilmiş bazı demografik değişkenlerle beraber belirlemek amacıyla yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeline sahip bu çalışmada geniş bir öğretim elemanı örneklemine ulaşılmış ve onlardan yabancı dilde sözlü iletişim kurabilme özyeterlik inançlarına yönelik bir ölçeği basılı veya elektronik olarak doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların cinsiyet, yaş ve mesleki deneyimlerine göre anlamlı fark bulunmazken, öğretim elemanlarının yabancı dil öğrenim süresi, yabancı dil yoluyla öğretim deneyimi, yurtdışında bulunma deneyimi ve akademik unvana göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek puanlar elde ettikleri bulunmuştur. Bulgular bir arada değerlendirildiğinde ister örgün ister bireysel düzlemde olsun yabancı dil deneyimi ile yabancı dilde sözlü iletişim kurabilme özyeterlik inancı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim söz konusudur.

Anahtar sözcükler: Özyeterlik, akademisyenler, yabancı dilde sözlü iletişim

** Asst. Prof., Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University, Faculty of Humanities and Social Sciences, ozeromer.tr@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8502-3145>

*** Assoc. Prof., Mersin University, Faculty of Education, n.bilgeuzun@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2293-4536>

**** Prof., Mersin University (Ret.), Faculty of Education, ozlercakir@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7664-058X>

Introduction

An essential component of higher education institutions (HEIs) is the academics and their role can take many forms, and each will require different responsibilities such as research, mentoring and community outreach (Reyes-Cruz & Perales-Escudero, 2016). Traditionally, teaching (Hemmings, 2015; Vera et al., 2011) and research (Cadez, Dimovski & Groff, 2017; Pasupathy & Siwatu, 2014) are two of the main responsibilities of most academics. The mission statements of prestigious higher education institutions on a global scale reveal that they strongly prioritise knowledge production and knowledge dissemination (Arcimaviciene, 2015). Academics are strongly encouraged to steadily enhance their research productivity, join research projects, establish a network of influential peers by participating in national and international events such as conferences (MacFarlane & Hughes, 2009, Pasupathy & Siwatu, 2014) and increase the number of their publications in peer-reviewed journals (McGrail, Rickard & Jones, 2006). Davis and Warfield (2011) and Oester et al. (2017) suggested that networking in academia paves the way for future joint research projects and co-authored academic papers. Academics' productivity is often scrutinized annually as part of performance evaluation reviews, and supervision, publication output and teaching performance are considered to be key indicators of job performance (Cadez, Dimovski & Groff, 2017; McGrail, Rickard & Jones, 2006; Subbaye & Vithal, 2017).

The development of faculty members' efficacy in educational practices and engagement in scholarly activities is indispensable and is also necessary for them to be lifelong learners (Pasupathy & Siwatu, 2014; Sethi, Schofield, McAleer & Ajjawi, 2018). They are expected to critically study and contribute to the relevant literature through prolific publications of their research findings (McGrail et al., 2006), receive research grants, deliver conference presentations (Pasupathy & Siwatu, 2014; Smith, 2017; Tamtekin Aydin, 2017), take part in international projects, engage in international mobility for teaching and research purposes (Delgado & Am, 2018), review manuscripts (Sethi et al., 2018), establish a network of influential researchers in their respective fields of specialisation and assist students in learning and applying knowledge (Smith, 2017). Research self-efficacy refers to academics' judgements about their ability to successfully perform research-related tasks (Pasupathy & Siwatu, 2014; Reyes-Cruz & Perales-Escudero, 2016). Akerlind (2008) similarly found that developing confidence is a strong indicator for understanding their own development as researchers.

Universities display a firm commitment to research as well as teaching, and both require faculty members to be proficient users of a foreign language, which is either the medium of instruction or the language of international higher education, or both (Lasagabaster, 2016). Teaching through the medium of a foreign language in higher education has been growing globally (Macaro et al., 2018; Ozer, 2020; Schmidt-Unterberger, 2018). The growth in foreign-language-medium programmes has posed a strong challenge for academics, as teaching academic subjects in a foreign language requires oral communication and a number of related skills to be at a level which meets the demands of the programme (Macaro et al., 2018; Schmidt-Unterberger, 2018). The decisive role of foreign language in knowledge production and knowledge dissemination for scholars across

the globe is obvious (McGrail, Rickard & Jones, 2006). Universities strongly encourage their academics to have their publications indexed in key global indices such as the Web of Science and Scopus (Altbach, 2015; Cadez, Dimovski & Groff, 2017; McGrail, Rickard & Jones, 2006). However, these indices cover a small number of journals, so academics across the globe are obliged to produce publications in the preferred language of the journal rather than their own native language (Altbach, 2015; Cavazos, 2015). Academics' perceptions of their proficiency in a foreign language are expected to contribute to their beliefs about their effectiveness in teaching (Nygaard, 2019; Thompson & Woodman, 2019) and carrying out research (Bauder, 2015; Nygaard, 2019). Given that all the above-mentioned activities are closely related to foreign-language proficiency, it is clear that cognitive theories such as the self-efficacy theory play a decisive role in faculty members' oral communication in a foreign language.

Perceived self-efficacy refers to individuals' beliefs in their capabilities to organise and execute behaviours needed to produce a desired outcome (Bandura 1986, 1997). In other words, individuals' beliefs in what they are capable of affect what courses of action they prefer to pursue, how much effort they will mobilize and how long they will persevere despite repeated failures (Bandura, 1986, 1993; Schunk & Usher, 2019). Based on their level of perceived self-efficacy, individuals' thought patterns can take self-hindering or self-aiding forms (Bandura, 1986; Schmidt & DeShon, 2010). According to Bandura (1997), the formation of self-efficacy beliefs is a result of the cognitive processing of four different sources of information: performance accomplishments, vicarious experiences, verbal persuasion and physiological states.

Most courses of action are initially rehearsed in thought. Individuals' beliefs in their efficacy affect the anticipatory scenarios which they construct and rehearse. Desired or feared visions of the future provide the basis for these anticipatory scenarios. Individuals who have a high sense of self-efficacy visualise successful scenarios whereas those with a low sense of self-efficacy visualise failure scenarios (Bandura, 1993). People with self-doubt and who are accustomed to experiencing easy successes only have a tendency to dwell on failure scenarios and this negative thinking lowers their motivation and undermines subsequent performance (Bandura, 1986, 2012). The ability to visualise the probable outcomes of prospective actions regulates human motivation and action (Bandura, 1989).

Effects of self-efficacy within academic contexts

The two main roles of academics as teachers and researchers encapsulate tasks across a variety of domains. Teaching efficacy refers to "a judgement about capabilities to influence student engagement and learning" (Woolfolk Hoy, 2004). Teachers who have a high sense of efficacy tend to put greater levels of planning, organisation, enthusiasm and effort into teaching (Reyes-Cruz & Perales-Escudero, 2016; Woolfolk Hoy, 2004), so self-efficacy beliefs affect how teachers persist in their efforts until they achieve their goals (Bandura, 2012; Woolfolk Hoy, 2004). Efficacious teachers persist when things do not go smoothly, and this enables them to be more committed to and more enthusiastic about teaching (Reyes-Cruz & Perales-Escudero, 2016; Woolfolk Hoy, 2004). Studies conducted by Reyes-Cruz and Perales Escudero (2016), Hemmings and Kay (2010) and Vera, Salanova and Martin del

Rio (2011) showed that professors teaching through a foreign language showed the highest research self-efficacy levels compared with those in other academic ranks.

In some HEIs, academics are obliged to increase their research productivity in international peer-reviewed journals or to teach through the medium of a foreign language (Landa, 2006; Pasupathy & Siwatu, 2014), and this requires them to use a foreign language fluently, predominantly English. This is seen in various context-specific situations from teaching to research-related tasks (Costa & Coleman, 2013; Hemmings et al., 2012; Macaro et al., 2018). Some higher education institutions (henceforth 'HEIs') in Turkey and worldwide directly or indirectly force academics to publish in foreign-language journals with a high impact factor because they use citation performance to evaluate academic productivity (Aytekin, Erdil, Erdoğan & Akgün, 2016; Cameron et al., 2015). Citation indices such as the h-index and the i-index are some of the performance indicators used by universities (Demir, Göloğlu-Demir & Özdemir, 2017; Tung, Law & Chon, 2017). The findings of the current study confirm the central role of foreign-language proficiency and its indirect effect on academic productivity. Knight (2013) emphasized the status of English as an international language in the domain of scientific publications and it is now a reality that academics in many non-Anglophone countries are compelled to publish their work in a foreign language, rather than their native language, in order to reach greater visibility (Cavazos, 2015). Xian (2015) found a strong correlation between academics' publication productivity and their attendance at international conferences and seminars. However, it is worth noting that there is an ongoing debate about "linguistic injustice" (Nygaard, 2019) which underlines the fact that the pressure put on scholars to use English for teaching and conducting research puts many academics at a disadvantage (Cameron et al., 2015; Flowerdew, 2008; Landa, 2006).

Oral communication and self-efficacy

Communication skills are essential for career advancement and personal development. Spontaneous speech and a command of planned speech are considered to be two requirements of the mastery of professional oral communication (Cameron et al., 2015). Landa (2006) and Oester et al. (2017) reported that academics are expected to engage in verbal communication in a foreign language in international academic settings if they aspire to belong to research networks and to disseminate their findings on a global scale. Oral communication plays a key role in academic productivity as success in academia depends on the prolific publication of research findings (Pasupathy & Siwatu, 2014), academic networking and collaboration with foreign partners (Oester et al., 2017). Xian (2015) suggested that some international factors such as producing publications in foreign-language journals might have brought about an increase in academics' research productivity. Aytekin et al. (2016), however, claimed that some Turkish academics tended to avoid using written and verbal communication in English chiefly because of their inability to meet the language use requirement of journals and scholarly communication problems with editors. Aytekin et al. (2016) and Oester et al. (2017) reported that some academics were unwilling to communicate and cooperate with foreign researchers or were reluctant to do networking at conferences or during social events. This can discourage academics from attending international conferences and collaborating on international projects and ultimately affect

their academic productivity. Even if academics attend a formal or informal scientific gathering, they might demonstrate an unwillingness to engage in conversations in a foreign language. Helm and Guarda (2015) found that faculty members can feel frustrated by their inflexibility to improvise while teaching in a foreign language and so might tend to keep conversations shorter.

There has been little research into academics' foreign-language self-efficacy beliefs in terms of communication (Amirian & Tavakoli, 2011; Cameron et al., 2015). Even though these studies have addressed diverse aspects of communication such as presentation and written communication, there are still important issues to be addressed to fill this gap in the literature. First, few studies have addressed academics' foreign language oral communication self-efficacy despite the fact that, in real life, academics' foreign-language skills are tested in both formal and informal environments. To the best of our knowledge, no studies exist which have looked into faculty members' self-efficacy for oral communication in a foreign language based on a series of hypothetical situations which necessitate either scientific or everyday usage of the foreign language. Second, this current study explores the self-efficacy beliefs of faculty members based on task-specific and context-specific scenarios. As Bandura (2006) suggested, all-purpose measures of perceived self-efficacy have limited explanatory and predictive value because most of the items might fail to demonstrate relevance to the domain of functioning. Perceived self-efficacy scales must be designed in accordance with the domain of functioning. This current study is therefore considered to make original contribution to the field of self-efficacy literature.

This study was designed to investigate Turkish academics' self-efficacy for oral communication in a foreign language as related to gender, age, academic rank, duration of foreign-language study, years of work experience, previous experience of teaching in a foreign language and previous experience of living abroad. Oral communication is a common problem for many non-native academics (Duarte & van der Ploeg, 2019; Hempel, 2013) but it is also known that individuals who see themselves as highly efficacious set themselves challenges (Bandura, 1977, 2012) and pursue their efforts when their performances fall short of the desired level of achievement (Bandura 2012). On the one hand, faculty can have difficulty in being flexible to improvise while teaching in a foreign language (Helm & Guarda, 2015), on the other hand, they try to make an impact in the research arena through the academic methods of conference presentations, peer-reviewed publications, being involved in international projects, and so on (Bai & Hudson, 2011; McGrail et al., 2006). Moreover, they are expected to be committed to further improving their foreign-language skills (Reyes-Cruz & Perales-Escudero, 2016). Despite the fact that many non-native scholars experience foreign-language-related communication problems, there still remains a dearth of research on faculty members' self-efficacy in foreign-language communication. Notwithstanding an increasing number of research studies aimed at lecturers' teaching self-efficacy (Hemmings, 2015; Hemmings et al., 2012), research self-efficacy (Pasupathy & Siwatu; Reyes-Cruz & Perales-Escudero, 2016) or the language-related needs of non-native university lecturers (Costa & Coleman, 2013; Flowerdew, 2008; Macaro et al., 2018; Ozer 2020), few studies have investigated self-efficacy in foreign-language communication (Amirian & Tavakoli, 2016; Bailey, 1999; Cameron et al., 2015).

However, no studies have investigated the perceived self-efficacy of faculty members for oral communication in a foreign language. This current study therefore examines the self-efficacy beliefs of faculty members based on task-specific and context-specific scenarios. Given conceptual understandings of the role which self-efficacy plays in academics' performance in specific situations, this study was guided by the following research questions:

RQ1. What are academics' mean self-efficacy scores of oral communication in a foreign language?

RQ2. To what extent, if any, do self-efficacy beliefs differ by gender, age, academic rank, years of work experience, duration of foreign-language study, experience of living abroad and previous experience of teaching in a foreign language?

Materials and Methods

The current study was quantitative, non-experimental and correlational in nature since its intention was to understand whether an increase or decrease in each variable corresponded to a change in academics' self-efficacy beliefs towards oral communication in a foreign language. Throughout this paper, academics' perceived self-efficacy for oral communication in a foreign language is shortened to 'self-efficacy' for linguistic thrift.

Setting and participants

Altogether, 388 academics working in state or foundation HEIs in Turkey participated in this study. An additional 102 academics completed the survey but were excluded as they provided either incomplete demographic information or invalid responses to the items in the scale. There were no exclusion criteria in order to recruit as many Turkish academics as possible. Convenience sampling was used to recruit participants in order to ensure greater representativeness of the population by reaching a larger sample and thereby producing a smaller sampling error. The sample comprised 166 (42.8%) male and 222 (57.2%) female faculty members with the biggest age-group being 26-30 years old. The participants' teaching experience ranged from one to 33 years. They held varied academic ranks: most were lecturers (42.3%) and there were also research assistants (26.8%), assistant professors (18.8%), associate professors (8%) and professors (4.1%). Associate professors, followed by professors, make up the smallest faculty group in Turkish HEIs (YÖK, 2019). Participation was voluntary and although invitations had been sent to academics of all ranks, the returns from professors were limited in number. There was therefore a disproportionate distribution of academics in this study according to academic rank.

Instruments

A scale with nineteen items related to academics' perceptions of their self-efficacy in oral communication in a foreign language was administered (Özer, Çakır & Uzun, 2019). The questionnaire comprised two sections.

In the first section, only close-ended questions with fixed alternatives were asked. This section consisted of a set of demographic questions, which were the independent variables, with regard to gender, age, academic rank, years of foreign-language study, years of work experience, previous experience of teaching in a foreign language, and experience of living abroad.

The second section of the questionnaire contained the Self-Efficacy Instrument for Academics' Oral Communication in a Foreign Language, which is a unidimensional scale for measuring academics' self-efficacy beliefs for oral communication in a foreign language. The components of the scale explain 75.709% of the variance. All the questions were answered on an eleven-point Likert scale. The Cronbach's alpha was 0.982, demonstrating high internal consistency. All items were rated on a 100-point scale, from 0 (cannot do), 50 (moderately can do) to 100 (highly certain can do). The total maximum score achievable from this scale was 190 points, with higher scores indicating higher levels of self-efficacy (Özer, Çakır & Uzun, 2019). This enabled the measurement of respondents' self-efficacy beliefs by portraying varying levels of task demands in ten-unit intervals (Bandura, 2006). The task demands represented gradations of challenges to successful performance as prescribed by Bandura (2006). The respondents were asked to rate their degree of confidence in their ability to perform a behaviour under a series of hypothetical context-specific situations which necessitated either scientific or everyday usage of the foreign language. Some of the items from the measure were: 'Seizing the opportunity to use foreign language in oral communication during scientific international meetings where there are colleagues who speak my native language', 'Answering questions which necessitate the use of field-specific language when presenting in a foreign language at a well-attended scientific event such as a congress, a symposium or a conference', 'Asking newly-met international peers in a foreign language about topics of my interest', 'Looking for opportunities to start a conversation in a foreign language at an international scientific meeting with a peer who speaks my native language and is from my institution' and 'Stating my point of view in a foreign language in the presence of colleagues who I know have higher academic rank and disagree with my scientific views'. In the present study, internal consistency reliability was assessed and the Cronbach's alpha results indicated excellent internal consistency (0.979) for the scale. This confirmed that the scale was a suitable data collection tool for measuring self-efficacy in our sample.

Data collection and analysis

Data were collected from January to August 2019. The recruitment of academics was carried out in two steps. First, the authors contacted academics from various universities and explained the purpose of the study and invited them to participate. They were informed that participation was voluntary and anonymous. For ethical reasons, the participants were free to not disclose any information which they did not wish to share. They could also decline to answer any question which they felt uncomfortable answering. Second, academics intending to participate received the questionnaire in their preferred format: online or paper. The questionnaire was also advertised on online social media groups targeting faculty members working across Turkey. Before starting to fill out the survey, the respondents had to read the

background to the study, and this practice is believed to have enhanced the reliability of the data.

Bivariate and multivariate analyses were performed on the independent variables and the total scores from the scale. Statistical analyses were conducted using SPSS. Data were checked for normality of distribution, and nonparametric statistical tests were performed when the normality assumption was not met.

Data were first tested for normality and the differences were examined to determine the appropriate statistical method. The Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were used to identify the total scores obtained from the questionnaires. They were normally distributed across each independent variable group. Table 1 presents the statistics for the distribution of the data.

Table 1. Statistics for the distribution of data obtained from the Self-Efficacy Instrument for Academics' Oral Communication in a Foreign Language

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Gender	male	.106	166	.000	.915	166	.000
	female	.077	222	.003	.956	222	.000
Age	20-25	.110	20	.200*	.938	20	.223*
	26-30	.096	119	.009	.945	119	.000
	31-35	.115	101	.002	.925	101	.000
	36-40	.097	59	.200*	.938	59	.005
	41-45	.110	48	.198*	.952	48	.050
	46 and older	.116	41	.183*	.922	41	.008
Academic rank	research assistant	.077	104	.141*	.961	104	.004
	lecturer	.103	164	.000	.935	164	.000
	assistant	.153	73	.000	.914	73	.000
	associate	.165	31	.031	.873	31	.002
	professor	.090	16	.200*	.987	16	.996*
Work experience	less than a year	.150	32	.064*	.961	32	.292
	1-3 years	.103	82	.030	.946	82	.002
	4-6 years	.127	72	.006	.920	72	.000
	7-10 years	.126	54	.031	.922	54	.002
	11-15 years	.097	74	.084*	.942	74	.002
	16-20 years	.135	41	.057*	.904	41	.002
Foreign language study	21 years and over	.081	33	.200*	.961	33	.271
	less than a year	.119	80	.007	.924	80	.000
	1-3 years	.060	147	.200*	.975	147	.009
	4-6 years	.117	48	.095	.946	48	.028
	7-10 years	.151	57	.002	.894	57	.000
	11-15 years	.199	30	.004	.802	30	.000
Experience of living abroad	16 years and over	.249	26	.001	.763	26	.000
	no	.083	172	.005	.963	172	.000
	yes	.124	216	.000	.909	216	.000
Teaching experience	yes	.174	85	.000	.874	85	.000
	no	.074	303	.000	.955	303	.000

* Variables in which the null hypothesis is accepted (H_0 = data follow a normal distribution).

Table 1 shows that when the distribution of the data is examined between the independent variables and the dependent variable, for most of the groups' data, the distribution violated normality, necessitating the utilisation of non-parametric analysis.

In order to check if the levels of the respondents' self-efficacy beliefs towards oral communication in a foreign language showed statistically significant differences by gender, experience of living abroad and experience of previous teaching through a foreign language, the Mann-Whitney U-test was applied. For the other variables, statistical differences were detected by using the Kruskal-Wallis test. The Durbin-Watson statistic was used for pairwise comparison where significant differences were detected as a result of the Kruskal-Wallis test (Alpar, 2017). The significance level was set at $\alpha = .05$ for all statistical tests.

Results

The research questions for this study focused on determining whether there would be statistically significant differences in academics' self-efficacy beliefs towards oral production through the medium of a foreign language by independent variables. This section presents the findings of the inferential statistics and a discussion of the findings.

With respect to the first research question which addressed academics' mean self-efficacy scores of oral communication in a foreign language, descriptive statistics were computed on all data to determine means as well as to check for skewness and kurtosis. The mean self-efficacy scale score was computed ($M=125.79$, minimum-maximum=0-190). The values of skewness and kurtosis were in the normal range (skewness=-.652, kurtosis=-.251). It is worth noting that the distribution had a slight positive skew. When the total maximum score available for the measure was taken into consideration, the respondents' mean scores were slightly higher than the scale's mid-point.

With respect to the second research question, the academics' mean self-efficacy scores were examined for differences by a set of background variables: gender, age, academic rank, duration of foreign-language study, years of work experience, experience of previous teaching in a foreign language, and experience of living abroad.

Table 2. Mann-Whitney U-test results of academics' self-efficacy beliefs by gender

Gender	n	M	SD	Mean rank	U	SE	p
female	222	1230.18	31.54	186,39	16625.5	1092.8	0.099
male	166	1294.99	37.67	205,35			

The Mann-Whitney U-tests indicated that the self-efficacy scores were not significantly greater for female faculty members than male faculty members ($U= -16625.5$; $p>0.05$).

Table 3. Kruskal-Wallis test results of academics' self-efficacy beliefs by age

Age group	N	Mean rank	df	χ^2	p
20-25	20	160.15	5	6.00	0.306
26-30	119	186.63			
31-35	101	212.30			
36-40	59	185.19			
41-45	48	191.26			
46 and older	41	207.43			

The Kruskal-Wallis tests showed no statistically significant differences in self-efficacy in oral communication in a foreign language between the six age groups ($\chi^2=35.039$; $p>0.05$).

Table 4. Kruskal-Wallis test results of academics' self-efficacy beliefs by academic rank

Academic rank	n	Mean rank	df	χ^2	p	Sig. Diff.
Research assistant (1)	104	161.60	4	13.132	0.011	1 - 2 3 - 1
Lecturer (2)	164	202.78				
Assistant professor (3)	73	216.38				
Associate professor (4)	31	208.71				
Professor (5)	16	196.06				

A Kruskal-Wallis test was run to determine if there were differences in self-efficacy score between the five groups of participants with varying academic ranks. The test showed that there was a statistically significant difference between the self-efficacy scores according to academic rank, ($\chi^2=13.132$; $p<0.05$). As a result of the pairwise comparisons of subgroups performed to determine the source of the difference, statistically significant differences between research assistants and lecturers (in favour of lecturers: $U_{1-2}=-41.187$; $p<0.05$) and between research assistants and assistant professors (in favour of assistant professors: $U_{1-3}=-54.794$; $p<0.05$) were found. With respect to pairwise comparisons of medians, it can be stated that research assistants were reportedly less self-efficacious in oral communication in a foreign language than lecturers and assistant professors.

Table 5. Kruskal-Wallis test results of academics' self-efficacy beliefs according to work experience

Work experience	n	Mean rank	df	χ^2	p
less than a year	32	182.23	6	3.053	0.802
1-3 years	82	189.60			
4-6 years	72	183.56			
7-10 years	54	208.99			
11-15 years	74	206.78			
16-20 years	41	194.95			
21 years and over	33	190.64			

A Kruskal-Wallis test was run to determine if there were differences in self-efficacy scores between the seven groups of respondents with varying lengths of work experience

and the results indicated that differences in years of work experience made no difference to academics' self-efficacy beliefs in oral communication in a foreign language ($\chi^2=3.053$; $p>0.05$).

Table 6. Kruskal-Wallis test results of academics' self-efficacy beliefs according to duration of foreign-language study

Duration of foreign-language study	n	Mean rank	df	χ^2	p	Sig. diff.
less than a year (1)	80	175.61	5	22.440	0.001	1-5
1-3 (2) years	147	180.89				1-6
4-6 (3) years	48	205.42				2-5
7-10 (4) years	57	191.82				
11-15 (5) years	30	257.82				
16 and over (6)	26	256.52				

A Kruskal-Wallis test was run to determine if there were differences in self-efficacy scores between the six groups of participants with varying durations of foreign-language study. The test showed a statistically significant difference between academics' self-efficacy beliefs towards oral communication in a foreign language ($\chi^2=22.440$; $p<0.05$).

Pairwise comparisons of subgroups performed to determine the source of the difference showed statistically significant differences between academics with foreign-language study of less than a year and those with foreign-language study for 11-15 years and for 16 or more years, respectively (in favour of those with foreign-language study for 11-15 years and for 16 and more years ($U_{1-5}=-82.210$; $p<0.05$; $U_{1-6}=-80.915$; $p<0.05$). A statistically significant difference also existed between academics who had studied a foreign language for 1-3 years and those who studied one for 11-15 years (in favour of the 11-15 years group; $U_{2-5}=-76.922$; $p<0.05$). In the light of the pairwise comparisons, it can be asserted that academics who studied a foreign language for eleven or more years seemingly had higher self-efficacy levels than those with three years or fewer of foreign-language study.

Table 7. Mann-Whitney U-test results showing comparison of the academics' self-efficacy beliefs by previous experience of living abroad

Experience of living abroad	N	M	SD	Mean Rank	U	SE	p
Yes	216	1366.34	31.48	222.15	24.549	1.097	0.000
No	172	1121.74	35.14	159.77			

A Mann-Whitney U-test was run to determine if there were differences in self-efficacy scores between academics who had previous experience of living abroad. The results show that self-efficacy scores significantly differed in favour of those with experience of living abroad ($U=24.549$; $p<0.05$).

Table 8. Mann-Whitney U-test results of academics' self-efficacy beliefs by previous experience of teaching in a foreign language

Teaching experience	n	M	SD	Mean rank	U	SE	P
With experience	85	1377.12	54.03	228.74	9967.500	913.605	0.001
With no experience	303	1224.46	26.80	184.90			

From these data, it can be concluded that self-efficacy levels in the group with previous experience of teaching in a foreign language were statistically significantly higher than those of the group without experience ($U = 9967.500$, $p = .001$). When the median of the distribution is taken into consideration, it can be stated that the self-efficacy beliefs showed differences in favour of those with previous experience of teaching in a foreign language.

Discussion

The purpose of this study was to assess the cross-sectional associations between academics' perceived self-efficacy towards oral communication in a foreign language and seven variables which might be associated with it. It could take years for an academic to become qualified to teach in a foreign language, to become a prolific author, to deliver a presentation of her/his research findings to an audience of native speakers of the foreign language in which they are presenting or to start academic networking at a social event. However, becoming a qualified teacher and researcher does not rely only on years of practice, but also on individuals' beliefs in their ability to succeed in the given situations (Bandura, 1977) and in their persistence in taking on and completing challenging tasks.

With regard to the examination of the association between independent and dependent variables, some observations should be noted. First, gender, age, and work experience showed no statistically significant difference in self-efficacy beliefs for oral communication in a foreign language. Second, academics who had previously taught through the medium of a foreign language and those who had studied a foreign language for eleven and more years obtained significantly higher scores on the self-efficacy scale. Amirian and Tavakoli (2016) found that post-graduates' experiences of presenting course contents orally showed a positive relationship with their self-efficacy in delivering an oral presentation to an audience and the results of the current study concur with their results.

The findings also showed some significant differences for academics with different backgrounds. For instance, academics who had spent time in a country where the foreign language in which they perform their scholarly activities or through which they teach felt significantly more self-efficacious. Previous studies have found that research self-efficacy and research productivity experience are closely correlated (Pasupathy & Siwatu, 2014) and this might also apply to teaching. Hemmings (2015) studied self-efficacy for teaching in early-career academics and found that their teaching experience gave them the confidence to teach and that the more academics can endure the challenges of doing research and teaching, the more self-efficacious they perceive themselves to be. This might also explain some of the findings of this current study. Academics with more foreign-language-study

experience and those with previous experience of teaching in a foreign language were found to be more self-efficacious. With regard to teaching, Chang et al. (2011) found that academics with five or fewer years of teaching experience showed lower self-efficacy scores and those with 21 or more years of teaching experience obtained higher self-efficacy scores. The findings of this current study correspond with those of Chang et al. (2011). Another significant finding is that assistant professors obtained significantly higher scores than all other academic ranks. With more experience of teaching, research and using a foreign language in scientific and everyday settings, professors could be expected to be highly self-efficacious in oral communication in a foreign language, but this was not the case in the current study. One reason for the professors' relatively low self-efficacy scores in this study might be related to their shorter durations of foreign-language study and the fact that the majority of the professors had lived abroad in a country where the foreign language in question is spoken as the native language for less than a year. Moreover, the majority of the cases in the groups with highest self-efficacy scores were assistant and associate professors who had lived abroad and studied the foreign language for two or more years. Research assistants were found to be the least self-efficacious in oral communication in a foreign language. Their lack of experience in scholarly activities using a foreign language and their lack of teaching experience might explain why research assistants had the lowest mean score. Reyes-Cruz and Perales-Escudero's (2016) findings might also explain why the research assistants obtained lower self-efficacy scores; they found that experience in scholarly activities seemed to be a powerful source of self-efficacy. Clearly more research is required into the differences in academics' self-efficacy by academic rank, especially sampling more associate professors and professors from different research disciplines.

Conclusion

The findings of the present study have shown that faculty members are likely to feel more self-efficacious and motivated to communicate orally in a foreign language when they have taught their subject previously in a foreign language and when they have spent more time studying that foreign language. Some significant differences for academics with different backgrounds were also found. The respondents with previous experience of living abroad felt more self-efficacious. Living abroad for some period of time was found to be a rewarding experience and clearly helped individuals to gain confidence to use the language for communicative purposes. These findings draw attention to the associations between language-related experience and perceived self-efficacy among faculty members. Since oral communication plays a key role in the development of faculty members' self-efficacy beliefs, university administrations should provide incentives to academics to encourage them for a more active role in engaging in international research collaboration, international academic networking and participation in international events such as conferences. Universities should also increase resources available to the faculty members in order to help them to improve their foreign language interaction skills in terms of both quality and quantity. As for academic rank, research assistants reported the lowest level of self-efficacy and assistant professors and lecturers obtained significantly higher self-efficacy scores compared with research assistants. In relation to the finding that research assistants obtained

the lowest self-efficacy scores, universities should provide ample educational opportunities through simulation training, thereby promoting oral communication and giving constructive feedback on the research assistants' performance. In the long run, expert-led simulation training might help research assistants to exhibit a resilient self-efficacy for foreign-language oral communication regardless of numerous difficulties. However, the findings of this study did not confirm that faculty members with more work experience scored higher than those with less.

The study has several limitations. One limiting aspect is that it relied on self-reported data from academics of different academic disciplines since the very nature of each academic discipline might affect faculty members' self-efficacy beliefs. However, the researchers could not obtain an adequate sample size in some disciplines, so that variable was later ruled out. Second, the sample of this study might not represent the targeted population well enough because the respondents were not randomly sampled; even so, the participants were gathered from 35 HEIs located in 25 cities across Turkey and this variety could have helped the data to be more representative of the target population. However, the participants were recruited by convenience sampling and in Turkish academia, associate professors followed by professors make up the smallest faculty group (YÖK, 2019). There was therefore a disproportionate distribution of academics in this study by academic rank, so the findings related to academic rank are not generalizable and are limited to this specific research context. Third, the findings showed the differences in self-efficacy scores across different groups of academics working in different states and foundation universities in Turkey, but stronger claims regarding the development of the self-efficacy levels of faculty members could be made through longitudinal research. Finally, causality cannot be inferred because of the cross-sectional correlational design of this study.

Despite these limitations, this study has made two major contributions. First, it has provided empirical evidence of faculty members' self-efficacy towards the use of a foreign language for oral communication not only in academic settings but also in real-life situations since the scale used included a series of hypothetical context-specific situations requiring both scientific and everyday usage of the foreign language. Second, this is the first study – to the authors' best knowledge – to have examined academics' self-efficacy beliefs towards oral production through the medium of a foreign language, by recruiting a large number of academics from across the country. For this reason, it is difficult to compare the findings with the existing literature. Future research could address the limitations discussed above and yield more conclusive cross-cultural results.

Disclosure Statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

References

- Akerlind, G. S. (2008). Growing and developing as a university researcher. *Higher Education*, 55(2), 241-254. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9052-x>
- Alpar, R. (2017). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler [Applied multivariate statistical methods]* (5th ed.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altbach, P. G. (2015). What counts for academic productivity in research universities? *International Higher Education*, (79), 6-7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.79.5837>
- Amirian, S. M. R., & Tavakoli, E. (2016). Academic oral presentation self-efficacy: a cross-sectional interdisciplinary comparative study. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1095-1110. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2016.1160874>
- Arcimaviciene, L. (2015). EU universities' mission statements: What is popularized by metaphors. *SAGE Open*, 5(2), <https://doi.org/10.1177/2158244015584378>
- Aytekin, I., Erdil, O., Erdoğan, N., & Akgün, A. E. (2016). Academicians' career capital and career satisfaction: The mediation effect of research productivity. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6), 1921-1945. <http://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0412>
- Bai, L., & Hudson, P. (2011). Understanding Chinese TEFL academics' capacity for research. *Journal of Further and Higher Education*, 35(3), 391-407. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.569014>
- Bailey, J. G. (1999). Academics' motivation and self-efficacy for teaching and research. *Higher Education Research & Development*, 18(3), 343-359. <https://doi.org/10.1080/0729436990180305>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). From thought to action: Mechanisms of personal agency. *New Zealand Journal of Psychology*, 15(1), 1-17.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education*, Vol. 5: *Self-efficacy and adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bauder, H. (2015). The international mobility of academics: A labour market perspective. *International Migration*, 53(1), 83-96. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2012.00783.x>
- Cadez, S., Dimovski, V., & Groff, M. Z. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1455-1473. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1104659>
- Cameron, C., Lee, H.Y., Anderson, C., Byars-Winston, A., Baldwin, C. D., & Chang, S. (2015). The role of scientific communication skills in trainees' intention to pursue biomedical research careers: A social cognitive analysis. *CBE – Life Sciences Education*, 14(4), 1-12. <http://doi.org/10.1187/cbe.14-09-0152>

- Cavazos, A. G. (2015). Multilingual faculty across academic disciplines: Language difference in scholarship. *Language and Education*, 29(4), 317-331. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1014375>
- Chang, T-S., Lin, H-H., & Song, M-M. (2011). University faculty members' perceptions of their teaching efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 49-60. <https://doi.org/10.1080/14703297.2010.543770>
- Costa, F., & Coleman, J. A. (2013). A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.676621>
- Davis, D. J., & Warfield, M. (2011). The importance of networking in the academic and professional experiences of racial minority students in the USA. *Educational Research and Evaluation*, 17(2), 97-113. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.597113>
- Delgado, A., & Am, H. (2018). Experiments in interdisciplinarity: Responsible research and innovation and the public good. *PLoS Biol*, 16(3), 1-8. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2003921>
- Demir, E., Göloğlu-Demir, C., & Özdemir, M. Ç. (2017). Faculty members' views on academic promotion and appointment process. *Journal of Higher Education and Science*, 7(1), 12-23. <http://doi.org/10.5961/jhes.2017.179>
- Duarte, J., & Van der Ploeg, M. (2019) Plurilingual lecturers in English medium instruction in the Netherlands: the key to plurilingual approaches in higher education? *European Journal of Higher Education*, 9(3), 268-284. <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1602476>
- Flowerdew, J. (2008). Scholarly writers who use English as an additional language: What can Goffman's "Stigma" tell us? *Journal of English for Academic Purposes*, 7(2), 77-86. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.03.002>
- Helm, F., & Guarda, M. (2015). "Improvisation is not allowed in a second language": A survey of Italian lecturers' concerns about teaching their subjects through English. *Language Learning in Higher Education*, 5(2). <https://doi.org/10.1515/cercles-2015-0017>
- Hemmings, B., & Kay, R. (2010). University lecturer publication output: Qualifications, time, and confidence count. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(2), 185-197. <https://doi.org/10.1080/13600800903575520>
- Hemmings, B. C., Kay, R., Sharp, J., & Taylor, C. (2012). A transnational comparison of lecturer self-efficacy. *Journal of Further and Higher Education*, 36(3), 291-307. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.614932>
- Hemmings, B. C. (2015). Strengthening the teaching self-efficacy of early career academics. *Issues in Educational Research*, 25(1), 1-17.
- Hempel, K. G. (2013). Can scholarly communication be multilingual? A glance at language use in US classical archaeology. *Humanities*, 2(2), 128-146. <https://doi.org/10.3390/h2020128>
- Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 84-90. <https://doi.org/10.1080/13603108.2012.753957>
- Landa, L. G. G. (2006). Academic language barriers and language freedom. *Current Issues in Language Planning*, 7(1), 61-81. <https://doi.org/10.2167/cilp084.0>
- Lasagabaster, D. (2016). The relationship between motivation, gender, L1 and possible selves in English-medium instruction. *International Journal of Multilingualism*, 13(3), 315-332. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1105806>

- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Macfarlane, B., & Hughes, G. (2009). Turning teachers into academics? The role of educational development in fostering synergy between teaching and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), 5-14. <https://doi.org/10.1080/14703290802646214>
- McGrail, M. R., Rickard, C. M., & Jones, R. (2006). Publish or perish: a systematic review of interventions to increase academic publication rates. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/07294360500453053>
- Nygaard, L. P. (2019). The institutional context of 'linguistic injustice': Norwegian social scientists and situated multilingualism. *Publications*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.3390/publications7010010>
- Oester, S., Cigliano, J. A., Hind-Ozan, E. J., & Parsons, E. C. M. (2017). Why Conferences Matter—An illustration from the International Marine Conservation Congress. *Frontiers Marine Science*, 4. <http://doi.org/10.3389/fmars.2017.00257>
- Özer, O., Çakır, Ö., & Uzun, N. B. (2019). Akademisyenlerin yabancı dilde sözlü iletişim kurabilme özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. [Reliability and validity of a self-efficacy instrument for academics' oral communication in a foreign language]. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 40–48. <http://doi.org/10.2399/yod.18.024>
- Ozer, O. (2020). Lecturers' experiences with English-medium instruction in a state university in Turkey: Practices and challenges. *Issues in Educational Research*, 30(2), 612-634.
- Pasupathy, R., & Siwatu, K. O. (2014). An investigation of research self-efficacy beliefs and research productivity among faculty members at an emerging research university in the USA. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 728-741. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2013.863843>
- Reyes-Cruz, M. D. R., & Perales-Escudero, M. D. (2016). Research self-efficacy sources and research motivation in a foreign language university faculty in Mexico: implications for educational policy. *Higher Education Research & Development*, 35(4), 800-814. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1137884>
- Schmidt, A. M., & DeShon, R. P. (2010). The moderating effects of performance ambiguity on the relationship between self-efficacy and performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(3), 572-581. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018289>
- Schmidt-Unterberger, B. (2018). The English-medium paradigm: a conceptualisation of English-medium teaching in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 527-539. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491949>
- Schunk, D. H., Usher, E. L. (2019). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.). *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 11-26). (2nd ed.). New York: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.2>
- Sethi, A., Schofield, S., McAleer, S., & Ajjawi, R. (2018). The influence of postgraduate qualifications on educational identity formation of healthcare professionals. *Advances in Health Sciences Education*, 23(3), 567-585. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9814-5>
- Smith, M. C. (2017). Get started and write: Advice for new faculty. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 29(2), 74-79. <https://doi.org/10.1002/nha3.20184>
- Subbaye, R., & Vithal, R. (2017). Teaching criteria that matter in university academic promotions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 37-60. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1082533>

- Tamtekin Aydın, O. (2017). Research performance of higher education institutions: A review on the measurements and affecting factors of research performance. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 312-320. <http://doi.org/10.5961/jhes.2017.210>
- Thompson, G., & Woodman, K. (2019). Exploring Japanese high school English teachers' foreign language teacher efficacy beliefs. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 48-65. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1498062>
- Tung, V. W. S., Law, R., & Chon, K. (2017). Changing proxies for evaluating research performance: What matters to university programme heads? *Tourism Recreation Research*, 43(3), 346-355. <https://doi.org/10.1080/02508281.2017.1415654>
- Vera, M., Salanova, M., & Martín del Río, B. (2011). Self-efficacy among university faculty: How to develop an adjusted scale. *Anales de Psicología*, 27(3), 800-807.
- Woolfolk Hoy, A. (2004). Self-efficacy in college teaching. *Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*, 15(7), 8-11.
- Xian, W. (2015). A quantitative study of the internationalization of the academics and research productivity: Case study of China. *Chinese Education & Society*, 48(4), 265-279. <http://dx.doi.org/10.1080/10611932.2015.1119539>
- YÖK. (2019). *Öğretim elemanı istatistikleri* [Statistics of faculty in Turkey], Retrieved December 7, 2019, from <https://istatistik.yok.gov.tr/>



Research Article / Araştırma Makalesi

The Parameters of Collaborative Dialogue: Interaction Patterns, Use of L1 and Language-Related Episodes

İşbirlikçi Diyalog Parametreleri: Etkileşim Örüntüleri, Anadil Kullanımı Ve Dil Odaklı Tartışmalar

Burak Aydın **

Elif Aydın ***

Geliş / Received: 07.08.2020

Kabul / Accepted: 17.09.2020

ABSTRACT: This study investigated *collaborative dialogue* in terms of patterns of interaction, use of L1 and language-related episodes (LREs). These elements were analyzed as to different pairings and task complexity. To that end, two different levels of student pairs were sampled (high-high [H-H] & high-low [H-L]) from the preparatory class of a foundation university. In addition, three different task types were used (word formation task, error correction task and composition task) in the study. The results showed that in both pairings (H-H & H-L) collaborative pattern was observed. As to L1 use, it was more prevalent in high-low (H-L) pairing and the composition task required more use of L1. Moreover, L1 metatalk was used more than its metacognitive function. In terms of LREs, H-L pair experienced more episodes and the composition task required more LREs than other tasks. The study suggests that collaborative pattern, irrespective of language levels of pairs, secures effective interaction and transfer of knowledge between learners. Also, it is suggested that L1 use and LREs can be mediating tools for these interactions.

Keywords: collaborative dialogue, interaction patterns, use of L1, language-related episodes

ÖZ: Bu çalışmada *işbirlikçi diyalog*, etkileşim örüntüleri, anadil kullanımı ve dil odaklı tartışmalar açısından incelenmiştir. Bahsi geçen unsurlar, öğrenci gruplarının dil seviyeleri ve verilen görevlerin zorluğu gibi değişkenlere bağlı olarak analiz edilmiştir. Bu amaçla, bir vakıf üniversitesinin hazırlık programından farklı seviyede ikili öğrenci grupları (yüksek-yüksek [Y-Y] & yüksek-düşük [Y-D]) örnekleme alınmıştır. Ayrıca, bu çalışmada üç farklı görev tipi (sözcük türetme görevi, hata düzeltme görevi ve kompozisyon görevi) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda her iki öğrenci grubunda da (Y-Y & Y-D) işbirlikçi etkileşim örüntüsünün oluştuğu gözlemlenmiştir. Anadil kullanımının ise Y-D ikili öğrenci grubunda daha yaygın olduğu ve kompozisyon görevinin daha çok anadil kullanımı gerektirdiği görülmüştür. Ayrıca, anadil kullanımında üstdil işlevinin üstbilissel işlevden daha çok kullanıldığı görülmüştür. Dil odaklı tartışmalar açısından ise Y-D ikili öğrenci grubunun öne çıktığı ve kompozisyon görevinin diğer görevlere göre daha fazla dil odaklı tartışma gerektirdiği tespit edilmiştir. Yapılan çalışma, ikili öğrenci gruplarındaki dil seviyelerine bakılmaksızın, işbirlikçi etkileşim örüntüsünün öğrenci etkileşimini ve öğrenciler arasındaki bilgi aktarımını etkin bir şekilde sağladığını ortaya koymaktadır. Çalışma, aynı zamanda, anadil kullanımı ve dil odaklı tartışmaların bu etkileşimler için yardımcı araçlar olabileceği fikrini öne sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: işbirlikçi diyalog, etkileşim örüntüleri, anadil kullanımı, dil odaklı tartışmalar

** Instructor, Yaşar University, School of Foreign Languages, İzmir, Turkey, burak.aydin@yasar.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9812-4842>

*** Instructor, Ege University, School of Foreign Languages, İzmir, Turkey, elif.aydin@ege.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3579-0837>

Introduction

The importance of social interaction in language learning is well recognized after the sociocultural turn of 1990s, based on the legacy of Lev Vygotsky. This turn actually underscored the ideas that learning happens as a social act and thought is embedded in the exchanges within our social practices (Vygotsky, 1978). More specifically, according to the sociocultural stance, human learning is a dynamic activity situated in a variety of social and physical situations (Johnson, 2006; Rogoff, 2003).

Fundamentally, the ideas such as mediation, regulation and Zone of Proximal Development (ZPD) are directive of what we understand from the workings of our social interactions (Lantolf & Thorne, 2007; Vygotsky, 1978). Language, in this respect, is the mediational tool for our thoughts and all human learning is derived out of this mediation of thought. That is to say, we mediate our thinking within our exchanges with others, via language. In these interactions, we learn by other-regulation; that is, by mediating each other's ideas which eventually leads to self-regulation with the help of internalization of thought (Lantolf & Thorne, 2007). ZPD, as another significant term, highlights the distance between actual development and potential development, within which we have the chance to learn from more knowledgeable others (Vygotsky, 1978). Based on this line of thought, socially constructed learning can be associated with the context it takes place in (McMahon, 1997); that is to say, what we learn is shaped by how we learn so qualified interaction will therefore secure quality learning.

As an addition to the classical Vygotskian idea that ZPD is constructed between a novice and an expert, neo-Vygotskian paradigm of language learning also values the dialogue happening between peers, which does not necessarily require teachers as more knowledgeable others (Cowie & van der Aalsvoort, 2000; Mitchell et al., 2013). In this context of peer-peer collaborations, a number of ideas emerged such as *linguaging* (Swain, 2006), *collaborative dialogue* (Swain, 2000), *collaborative talk* (Wells, 1989) and *language-related episodes (LREs)* (Swain & Lapkin, 1995). To define the terms, *linguaging* refers to producing language to solve linguistic problems and to make meaning (Swain, 2006). As an umbrella term, it both refers to *private speech*, which regulates thought and to *collaborative dialogue*, which is an attempt to solve problems related to language (Swain et al., 2011). More specifically, *collaborative dialogue* refers to language use and language construction happening at the same time. Swain (2000) defines it as “[...] a knowledge building dialogue [...], a dialogue that constructs linguistic knowledge [...], language use mediating language learning” (p. 97). During collaborative dialogue, learners reach deeper understanding of language, mediate their thinking, and construct meaning (Swain & Watanabe, 2013). Obviously, it is a conscious dialogue both to analyze and improve language in an interactive way. Wells (1989) refers to the same construct as *collaborative talk*. To be specific, this talk enables progress toward a learning goal and also creates an opportunity for incidental language learning.

As specific segments of collaborative dialogue, *language-related episodes (LREs)* are the lines of speech in which interlocutors particularly speak about a language problem, after encountering and identifying it, in order that it is resolved in interaction (Swain &

Lapkin, 1995). In their study on LREs with French immersion classes, Swain and Lapkin (2001) maintained that LREs can be seen in two categories: Lexis based (lexical items) and form based (spelling and morphosyntactic aspects of language). Another study by Swain and Lapkin (1998), which was done with pairs of immersion students carrying out a jigsaw task, emphasized that collaborative dialogue was really beneficial for language learning (specifically for written production in this study) since students were able to generate ideas, assess their success and correct each other through LREs. Apparently, collaborative dialogue – with the help of LREs – has its value for both communication and learning a language.

We can outline a variety of research conducted upon collaborative dialogue. The prominent research area has been the parameters affecting collaborative dialogues and especially LREs (Bao, 2018; Kim, 2009; Leiser, 2004; Philp et al., 2010; Storch, 2002; Watanabe & Swain, 2007). As an influential study in this respect, Storch (2002), based on a longitudinal classroom-based research, observed four types of interaction patterns emerging in collaborative dialogue between ESL learners as seen in Figure 1 below:

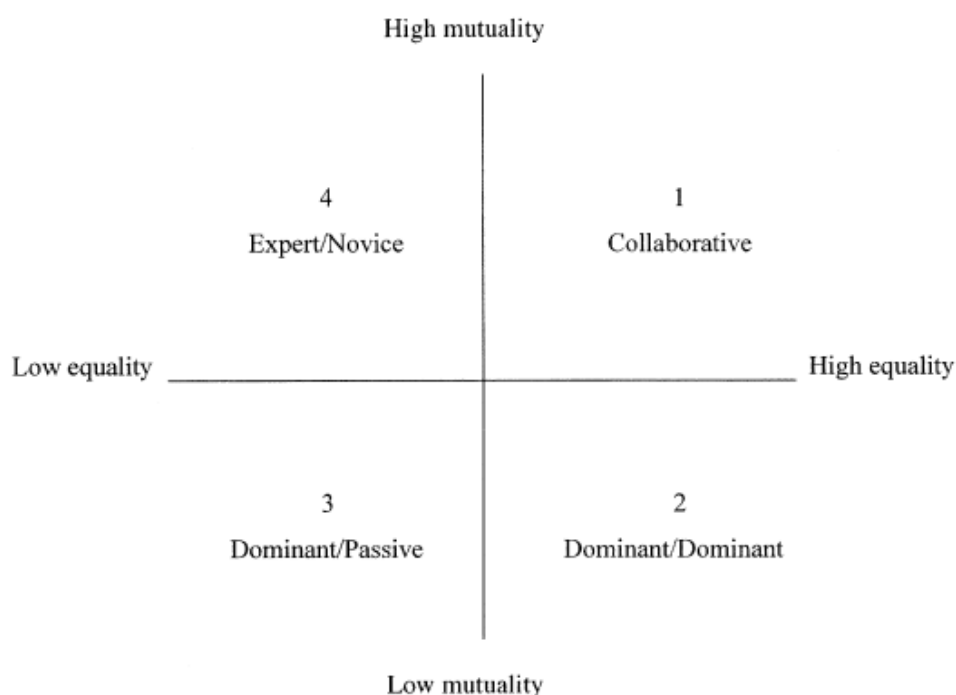


Figure 1. Interaction patterns observed in collaborative dialogue. Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ELS pair work. *Language Learning*, 52(1), p. 128.

In this axis, *equality* refers to the similar rate of output produced by pairs while *mutuality* refers to the conscious exchanges occurring between pairs. The study proved that the pairs in the zone of mutuality (collaborative & expert/novice) produced more ‘transfer of knowledge’ than the pairs low in mutuality (dominant/dominant & dominant/passive). Therefore, mutuality surpassed equality in effect. To be more specific about the patterns,

collaborative dyads produced exchanges incorporating co-construction of knowledge with the similar levels of language output while *expert/novice* dyads produced co-constructions in which one pair took the lead as an expert and the role of a teacher while novice took the role of a listener for the most part. On the other hand, *dominant/dominant* pattern meant that pairs produced a lot of language but did not contribute to each other's understanding; and in *dominant/passive* pattern, one learner dominated the task while the passive learner did not attempt to contribute under the circumstances. This study in fact informs our study with its important conclusions related to the pairings of students in collaborative dialogue.

Another research on interaction patterns came from Watanabe and Swain (2007), who studied adult ESL learners by using three writing tasks. The results showed that high proficiency learners created more LREs than low proficiency ones; and in relation with Storch's (2002) study, she proved that collaborative and expert/novice pairs proved better in the amount of LREs and post-test scores. Beside the interaction and proficiency parameters, the study also proved that noticing task created more LREs than the collaborative writing task.

Similar to the study above (Watanabe & Swain, 2007), Leeser (2004) also studied proficiency variable in collaborative dialogue and specifically investigated high-high, high-low and low-low pairings. Similar to Watanabe and Swain's (2007) results, overall proficiency of the pairs acted in line with the number of LREs. Therefore high-high dyads embedded more LREs than high-low or low-low dyads. Moreover, the LREs of higher proficiency learners focused more on form while low proficiency LREs focused more on lexical items. As a slight contradiction, Bao (2018) found that also beginner level learners (of Chinese) benefited from ample amount of LREs and more interestingly, medium-medium pairings created more LREs than strong-weak ones. As another difference, beginner learners focused on form rather than lexis in their LREs, which Bao related to the form focused nature of Chinese language. As a last note, the study proved that use of L1 proved significant value for regulating learning in the LREs observed.

There are other studies on the variables influencing the amount of LREs. For one, Philp et al. (2010), in their study in classroom setting with undergraduate learners of French, noted a variety of parameters affecting LREs, namely task design (focus, inherent demands, planning time) and social dimensions (familiarity, willingness, empathy). Particularly, the tasks calling for focus on form and enabling longer planning time promoted more LREs. Also, familiar pairs either produced more LREs or empathized with their friends and avoided correcting their mistakes.

As an addition to proficiency and pairing parameters, Kim's (2009) study focused on the structure of tasks and yielded results for the relation of learner proficiency and task complexity. The study conducted with 34 ESL students proved that more proficient learners produced more LREs in complex narration tasks whereas less proficient learners created more LREs in simple narration tasks. Therefore, task complexity was proven to act in line with the level of language, which can be another consideration in the planning of the tasks for collaborative dialogue.

Other lines of research have been exclusively dedicated to the use of L1 in collaborative dialogue (Colina & Mayo, 2009; Rayati et al., 2012; Storch & Wigglesworth, 2003; Zulfikar, 2018). As one of the influential studies in this domain, Storch &

Wigglesworth (2003) identified the major areas where learners used L1 in writing tasks: (1) Metatalk, (2) clarification of task requirements, (3) inner speech (as reported by learners). In metatalk, learners clarified vocabulary items, discussed grammar and clarified meanings. For clarification of task requirements, learners tried to get resolved with the tasks and to understand them correctly. For inner speech, some learners stated that they used L1 in their minds prior to producing L2 utterances. Zulfikar's (2018) review also investigated areas of L1 use and considered collaborative dialogue as an act in which L1 is paramount. In his work, it was suggested that by the use of L1;

- Learners can create more clear and effective expressions,
- Learners can initiate collaborative dialogues,
- Teachers can save classroom time by instructing in L1,
- Teacher can easily and clearly explain concepts,
- High-proficiency learners can have a chance to do translation and see the differences between L1 and L2 (pp. 44-49).

There are also other studies narrowing down the role of L1 in terms of task types and amount of LREs. To exemplify, Colina and Mayo (2009), in their study with low proficiency learners of Spanish, focused on the relationship between L1 use and task types. The learners in this research used the most L1 in text reconstruction task (written stimulus), on medium level in dictogloss task (aural stimulus) and the least L1 in jigsaw task (visual stimulus). Therefore, the results suggested that the more demanding and in written form a task is, the more L1 is used to deal with it. Lastly, Rayati et al. (2012) investigated the relationship between L1 use and the amount of LREs created. They used text editing tasks and worked with Pre-intermediate level EFL learners. They separated the learners into two; one group allowed to speak L1 and another banned from L1. The results showed that more LREs were observed in L1 allowed group than the banned group. Moreover, the time spent in LREs was much greater in L1 group than the other. The study underscored the contribution of L1 use in the mediation of thought during LREs.

Upon the abovementioned insights derived from literature, and to add another insight into the field, our study will investigate collaborative dialogue in terms of patterns of interaction, L1 use and LREs produced in the process.

Methodology

Aim and Research Questions

The aim of this study is to investigate the types of interaction patterns, the amount and functions of L1 use and the amount of LREs in the collaborative dialogues of two different pairs. The study was conducted at the school of foreign languages of a foundation university. The research questions are as below:

1. What patterns of interaction were observed in the collaborative dialogue of two different pairings (high-high & high-low)?
2. Did the amount and functions of L1 differ in terms of different pairings and tasks?
3. Did the amount of LREs differ in terms of different pairings and tasks?

Participants

The sampled participants were four students studying in the tertiary level English preparatory program. In the modular system, these learners were studying Pre-Intermediate level English and their pairings were decided in accordance with their scores of a midterm exam and two quizzes (Table 1). For ethical purposes, necessary permissions were obtained from the ethical committee of the university and the students signed consent forms to agree with the research requirements. In addition, pseudonyms were used for student names for the sake of confidentiality.

Table 1. Scores of the students sampled in the study (out of 100)

Student Name/Scores	Listening Quiz	Speaking Quiz	Midterm Exam
Özgecan	80	100	85
Berrak	80	80	90
Zerrin	90	100	83
Banu	75	60	68

For the purpose investigating the differences (L1, LREs, patterns) between two different pairings, Özgecan and Berrak were paired as high-high (H-H) and Zerrin and Banu were paired as high-low (H-L).

Procedure and Data Analysis

For the data collection, each pair group was taken to a different study room to work. Before this process, all the students were instructed about the purpose of the study and asked to complete three tasks in a designated order by ensuring they interacted and reached a shared understanding in the process. They were asked to use L2 in the process but were also advised that they could utilize L1 when they felt the necessity. Data were collected through videotaping and the researcher left the pairs alone while they were doing the tasks.

The tasks were written tasks and involved revisions of the language items the students had been recently taught. The content of the tasks is as below:

- **Task 1:** 6-item word formation task (controlled practice – minimal complexity).
- **Task 2:** 8-item error correction task (noticing – medium complexity).
- **Task 3:** E-mail composition task (free practice – high complexity).

As to the rationale of the selection of these tasks, it was aimed to make the learners likely to produce LREs and L1 by means of written production and form focused tasks – in line with the results of Philp et al. (2010) – and the complexity was purposefully designed in a way that the tasks advanced from easy to more challenging – to see if task complexity had a say in LREs and L1 production, as in Kim's (2009) study.

In Task 1 (word formation task), the pairs were supposed to write the right version of the root words to create verbs, adjectives, adverbs and nouns. The items were selected from the word formation list the students had already discussed in their previous classes. In Task 2 (error correction task), they were asked to correct, add or delete language items to

fix the errors in the sentences, and the language points were chosen from the recently taught grammar topics (such as passive voice, gerunds and infinitives, present perfect tense, relative clause etc.). As the most complex task, Task 3 (e-mail composition task) was chosen to challenge the students further not only with the cognitive load free practice would bring but also with its demanding instructions. The pairs were supposed to compose an e-mail to be sent to their teacher by using a set of language items in their work.

After the data collection, the dialogues were transcribed to address the research questions. Different procedures of data analysis were used for each research question. To address the first question (interaction patterns), Storch's (2002) identifications were used to decide if the dyads demonstrated collaborative, expert/novice, dominant/dominant or dominant/passive patterns. The entirety of the interactions was observed to decide on the prevalent pattern in each pairing.

To address the second question (amount and function of L1), any single utterance in L1 was called an instance. The instances were coded and counted in terms of pairings and tasks. Also, the functions of L1 were codified in the exchanges as metatalk (discussion on linguistic items; grammar or lexis) and metacognitive talk (organization of tasks, understanding instructions) (Brooks et al. 1997; Colina & Mayo, 2009; Storch & Wigglesworth, 2003).

To address the last question (amount of LREs), the episodes in which the students discussed forms or meanings to resolve a linguistic problem (Swain & Lapkin, 1995; 2001) were coded and each flow of discussion from the beginning until the resolution was codified as one LRE instance. The LREs were counted in terms of pairings and tasks to reach a detailed understanding of the amounts.

Results

Before the analysis of the patterns, L1 use and LREs, it is significant to see how much each pair achieved in three tasks. From the results, it was noted that both pairs completed the tasks in similar timing (H-H: 22 minutes; H-L: 25 minutes) and with similar levels of success. Particularly, in Task 1, both H-H and H-L pairs produced correct answers except for item 6. Neither of the pairs could write the correct form for the root word in that item. In Task 2, both pairs fixed the errors in the sentences correctly but failed in item 1, which was about correcting the sentence: "The best chocolate makes in Germany". H-H pair made a tense mistake ('was made') and H-L pair made a mistake in the passive form ('made'). In Task 3, both pairs achieved the goal of the task and was able to write a communicative e-mail to their teacher with correct forms, organization, content and the target grammar items. Therefore, after these outcomes, we could clearly observe the patterns, LREs and L1 based on the successful results by both pairs, and thus without any variable of task performance.

Patterns of Interaction

To answer research question 1 (*What patterns of interaction were observed in the collaborative dialogue of two different pairings (high-high & high-low)?*), all the exchanges were analyzed in two pairings, and Storch's (2002) rationale for patterns was

used to reach a conclusion. Out of this analysis, it was noted that both pairs (H-H & H-L) demonstrated the *collaborative pattern* as outlined by Storch (2002): “During these negotiations, alternative views are offered and discussed, leading to resolutions that seem acceptable to both parties” (p. 128). Also, these dyads were rich in mutuality and equality, which means the pairs were attentive to each other’s contributions (mutuality) and also achieved similar levels of control and language production (equality).

To exemplify the pattern observed, in H-H condition (Özgecan & Berrak), some specific dialogues were clearly indicative of the collaborative pattern. Excerpt 1 below is a good example of the collaborative dyad in which Özgecan and Berrak discussed an item in the error correction task (Task 2):

Excerpt 1

Task 2 - Item 1: “The best chocolate makes in Germany”.

- 1 **Berrak:** Umm... The best chocolate made...
- 2 **Özgecan:** In Germany. But it’s...
- 3 **Berrak:** The best chocolate was made...
- 4 **Özgecan:** Was made in Germany.
- 5 **Berrak:** By Germany.
- 6 **Özgecan:** No. No by Germany, in Germany, but was made.
- 7 **Berrak:** Yes.
- 8 **Özgecan:** Was made... Best chocolate. Yes.
- 9 **Berrak:** I am not sure. Was made?
- 10 **Özgecan:** But we don’t know who did this, so the best chocolate is.
- 11 **Berrak:** This is not passive.
- 12 **Özgecan:** Passive... is passive. Passive...
- 13 **Berrak:** Passive.
- 14 **Özgecan:** Passive.
- 15 **Berrak:** Was made...
- 16 **Özgecan:** Made in... made... made made. OK made.
- 17 **Berrak:** Verb three made.

In this discussion, it is visible that both students showed similar control and attention for the task and for their partners. They contributed to each other’s understanding (lines 6, 9, 10, 11, 12, 17) and contributed to the answer (lines 3, 5) in a co-learning experience. In Excerpt 2, as another clear example of the collaborative pattern, they formulated a sentence jointly in the composition task (Task 3):

Excerpt 2

Task 3 - Writing an e-mail. Completing a sentence jointly.

- 1 **Özgecan:** Maybe I have forget my money...
- 2 **Berrak:** So I can’t buy...
- 3 **Özgecan:** Yes.

4 **Berrak:** Yes, it's OK.

In H-L condition (Zerrin & Banu), the collaborative pattern was observed as the prevalent pattern as well, but in a few cases the stronger pair (Zerrin) took the role of an expert while the weaker pair (Banu) acted as a novice. To start with the collaborative pattern, Excerpt 3 below can be noted as another good example. In this dialogue, the students discussed an item in error correction task with the same level of mutuality and equality (Task 2).

*Excerpt 3***Task 2 - Item 6: "Our new car is enough fast to take part in races".**

- 1 **Banu:** I guess it's wrong somewhere you know this sentence but I don't know.
- 2 **Zerrin:** Fast enough.
- 3 **Banu:** Fast... Our new car is fast enough to take part in race, I guess.
- 4 **Zerrin:** Maybe... I think umm... We can use enough umm... We use enough after adjective, so our new car is fast enough to take part in race.
- 5 **Banu:** OK, I say that. The same. OK.
- 6 **Zerrin:** OK.
- 7 **Banu:** I do.

In this example, Banu and Zerrin collaborated for the correction and reached the same resolution with the similar levels of language production and receptivity to each other's utterances. As the weaker pair, Banu did not only receive information, but also put forward her own resolution as in line 3. Zerrin, as the stronger pair, agreed and made a claim with a rationale based on metatalk (line 4). As noted above, Zerrin sometimes took the role of an expert and taught Banu, who stayed a novice in some exchanges. Although it was still a collaborative pattern since Banu was active and productive, it was observable that Zerrin attempted to deliver explanations to make sure her pair was clear about a point, as in Excerpt 4 – in the error correction task – below:

*Excerpt 4***Task 2 - Item 4: "I love to eat fast food but I don't enjoy to eat hamburger".**

- 1 **Zerrin:** Love to... It's correct because both of them...
- 2 **Banu:** Uhuh, yes.
- 3 **Zerrin:** We use. Enjoy...
- 4 **Banu:** With to.
- 5 **Zerrin:** With 'ing'.
- 6 **Banu:** Yes.
- 7 **Zerrin:** We can use enjoy with 'ing', so to is...
- 8 **Banu:** Is gone.
- 9 **Zerrin:** Enjoy eating.
- 10 **Banu:** Eating hamburger.

In this talk, Zerrin clearly made a distinction between ‘love to’ and ‘enjoy to’ by explaining that *love* can be used with ‘to infinitive’ or ‘gerund -ing’ forms (line 1) but *enjoy* can only be used with the gerund form of the verbs (line 5). Also, she checked her partner whether she grasped the form in line 7 by prompting. Eventually, she stated the accurate form ‘enjoy eating’ in line 9.

In short, in both conditions (H-H & H-L) collaborative pattern was observed in line with Storch’s (2002) research. However, in H-L condition, the stronger student occasionally took the role of an expert or a teacher in order to make sure her partner was not behind. Interestingly, although the proficiency levels were not the same in H-L condition, the students managed to maintain mutuality and equality for the entirety of their interactions. In H-H dyad, the students were apparently mutual and equal as already expected.

Use of L1

To be able to address research question 2 (*Did the amount and functions of L1 differ in terms of different pairings and tasks?*), Table 2 below will be analyzed in depth.

Table 2. Amount and functions of L1 with respect to pairings and tasks

	Task 1	Task 2	Task 3	Total
Pair 1 (High – High)	-	-	12 (2 metacognitive – 10 metatalk)	12
Pair 2 (High - Low)	3 (all metatalk)	2 (all metatalk)	11 (4 metacognitive – 7 metatalk)	16

Initially, the table will be explored to clarify whether the amount of L1 differed in terms of pairings and tasks. Upon the observation of pairings in the table, seemingly, both pairs produced similar amounts of L1 instances with 12 total turns in H-H and 16 total turns in H-L. Still, it is clear that H-L pair produced more utterances in L1 than H-H. The reason behind this might be the uneven levels of proficiency. Task-wise examination, on the other side, shows that H-H pair did not utilize any L1 in Task 1 and Task 2 while H-L pair used 3 utterances in Task 1 and 2 utterances in Task 2. At this point, again, the pairing with dissimilar proficiency levels could be the reason for the L1 aid appearing in a range of tasks. However, the thing in common between the pairs is that both of them tended to utilize a lot of L1, if not all of it, in Task 3. In line with Colina and Mayo’s (2009) study, perhaps it is due to the higher complexity and demands involved in this task with complex requirements and freer nature of production.

Another point worth considering is the functions of L1 observed in the dyads. To analyze this, metatalk (talk about language use) and metacognitive talk (talk about procedures and planning of tasks) were coded in the dialogues and included in the table. In

terms of pairings, H-H pair only displayed 2 instances of metacognitive talk compared to 10 instances of metatalk. This shows that metatalk was the dominant figure by being nearly 83% of their whole L1 use. In H-L pair, the students were involved in 4 instances of metacognitive talk and 12 instances of metatalk, which consisted 75% of their L1 utterances related to language use. Again, L1 was apparently utilized more to talk about language than to talk about tasks. This could be due to the heavier cognitive and interactive load the task items linguistically required rather than the complexity of the instructions. When the functions of L1 are analyzed in line with tasks, it is easily recognizable that both pairs used metacognitive talk only in Task 3. H-H pair used L1 in 2 metacognitive instances while H-L used in 4 as noted above. Here are the examples of metacognitive talk in L1 from H-H pair in Excerpt 5 and Excerpt 6 below:

Excerpt 5

Task 3 - Writing stage.

- 1 **Özgecan:** Maybe I have forget my money.
- 2 **Berrak:** So I can't buy.
- 3 **Özgecan:** Yes.
- 4 **Berrak:** Yes. It's OK.
- 5 **Özgecan:** *Sonra nasıl bağlayacağız? (How will we connect it to other ideas?)*
- 6 **Berrak:** Umm... Good question.

Excerpt 6

Task 3 - Writing stage.

- 1 **Özgecan:** I don't decide what should I do.
- 2 **Berrak:** Yes.
- 3 **Özgecan:** And we... *Açarız. (We can write more ideas).*

In Excerpt 5, Özgecan apparently tried to find out how to connect ideas and in Excerpt 6, the same student used L1 to tell about supporting ideas. Both metacognitive attempts came from the same student, but in both dialogues, Berrak resorted to the target language and still responded in L2.

In H-L pair, there are more instances of metacognitive talk in L1, again in Task 3. Excerpts 7, 8, 9 and 10 demonstrate how they used this talk while writing the composition:

Excerpt 7

Task 3 - Writing stage.

- 1 **Banu:** The problem is change...
- 2 **Zerrin:** *Çok alışmıştık diyelim. (We shall say we are used to our classmates).*

Excerpt 8**Task 3 - Writing stage.**

- 1 **Banu:** If you or if they change our classes, we will sad.
- 2 **Zerrin:** Yes. Yes, yes. *Bir de konsantrasyonumuz dağılır da diyebiliriz. (We can also say we will lose our concentration).*

Excerpt 9**Task 3 - Writing stage.**

- 1 **Zerrin:** If our classes are...
- 2 **Banu:** If they... if they change our classes, we will sad upset or...
- 3 **Zerrin:** *Konsantrasyonumuz dağılır da diyebiliriz. (We can also say we will lose our concentration).*
- 4 **Banu:** It is hard but.
- 5 **Zerrin:** No, concentrate on.
- 6 **Banu:** OK.

Excerpt 10**Task 3 - Writing stage.**

- 1 **Banu:** We can say... They don't change our classes we will expect this. No, I don't like it, I don't like the sentence.
- 2 **Zerrin:** *Kampanya başlatalım. Kampanya başlatalım. (Let us start a campaign. Let us start a campaign).*

Interestingly, in all instances the metacognitive L1 was produced by the stronger pair, Zerrin. Specifically, in Excerpt 7, Zerrin offered a new idea and in Excerpt 8 and 9, she proposed the same ideas to be added in the e-mail composition. In Excerpt 10, she insisted on another idea and repeated it. In H-L condition, apparently, the metacognitive L1 was used to produce ideas with the control of the stronger pair.

When metatalk is the case, it was noted that as H-H pair produced relatively less metacognitive talk compared to H-L, they also produced less metatalk (10 instances) than H-L pair (12 instances). In H-H pairing, the students used all the L1 metatalk in order to inquire about meanings of lexical items. Here is an example below in which Özgecan and Berrak discuss 2 lexical items (to lose & money) with 5 utterances of L1, in Task 3:

Excerpt 11**Task 3 - Writing stage.**

- 1 **Özgecan:** Umm... maybe umm... we should ask for umm... come back to our house.
- 2 **Berrak:** Yes, umm... we use them decide...

- 3 **Özgecan:** Yes.
- 4 **Berrak:** The sentence.
- 5 **Özgecan:** I didn't, I don't decide this.
- 6 **Berrak:** I go home or I went class.
- 7 **Özgecan:** Yes. I will buy a new formation... I have... I have...
- 8 **Berrak:** Umm *kaybetmek?* (to lose?)
- 9 **Özgecan:** Umm...
- 10 **Berrak:** Forgot.
- 11 **Özgecan:** Forgot *unutmaktı, kaybetmek...* (it means not remembering, we need losing).
- 12 **Berrak:** Lost.
- 13 **Özgecan:** Lost.
- 14 **Berrak:** I have...
- 15 **Özgecan:** *Şey cüzdan neydi?* (What is wallet in English?).
- 16 **Berrak:** Umm...
- 17 **Özgecan:** Money *diyelim.* (Let us say money).

The students in Excerpt 11 clearly tried to figure out the correct word and both parties took turns in the effort. Özgecan and Berrak apparently strived to continue their collaborative dialogue with the help of L1 metatalk for the clarification of lexical items to be able to resolve the language related issues.

As opposed to H-H pair, in H-L pair, L1 metatalk could be found in all tasks (Task 1, 2, 3) and with a variety of functions – not limited to lexical items. As an example, in Task 1 (word formation task), Zerrin and Banu used L1 for the clarification of a grammatical form as can be seen in Excerpt 12 below:

Excerpt 12

Task 1 - Item 2: “We need some students for the ____ of the party. (ARRANGE)”

- 1 **Banu:** We need some students for the... I guess it is arrangement, but I don't know.
- 2 **Zerrin:** What do we use? Noun...
- 3 **Banu:** I don't know.
- 4 **Zerrin:** Or verb?
- 5 **Banu:** I don't know.
- 6 **Zerrin:** We need no verb...
- 7 **Banu:** For the...
- 8 **Zerrin:** I think no verb...
- 9 **Banu:** Yes...
- 10 **Zerrin:** Because need...
- 11 **Banu:** Need some...
- 12 **Zerrin:** Need is verb. Umm, for the....

- 13 **Banu:** Adjective? Arrangement *bana çok mantıklı geliyor. (Sounds logical to me).*
- 14 **Zerrin:** (Whispering) *Düzenlemelerine ihtiyacım var. (I need their arrangement).*
We need some students for the...
- 15 **Banu:** For the arrangement...
- 16 **Zerrin:** Arrangement of the school, I think. Arrangement...
- 17 **Banu:** Uhuh...
- 18 **Zerrin:** *Öyle yazalım. (Let us write it so)*
- 19 **Banu:** Ben... I think that's arrangements, but I don't know. Yes, arrangement.

After discussing verbs and adjectives, Banu used L1 to make sure of the grammatical form based on how much it made sense (line 13). Also, Zerrin utilized L1 by whispering to regulate thought as a talk to herself by articulating the Turkish version of the expected form (line 14). This type of L1 use may be due to the fact that they actually utilized private speech to regulate their thoughts as an inner metatalk (Storch & Wigglesworth, 2003). Lastly, in line 18, Zerrin used L1 again to conclude the discussion. Clearly, this excerpt is a really crucial demonstration of how L1 might help collaborative dialogue and self-regulation to happen in learner dyads.

In Task 2, this time Zerrin used L1 for the clarification of another grammar form (conditionals) by emphasizing meaning/use property of the item (Excerpt 13):

Excerpt 13

Task 2 - Item 5: "If Kevin is a millionaire, he would buy this villa."

- 1 **Zerrin:** Fifth sentence second conditional so if clause we use past simple, so is gone. We can use was. If Kevin was a millionaire...
- 2 **Banu:** Yes.
- 3 **Zerrin:** He would buy this villa. It is unreal.
- 4 **Banu:** Yes. Maybe, if Kevin is a millionaire, he will buy this villa.
- 5 **Zerrin:** I think I don't know. I think I don't know. *Şey, değil çünkü imkansız. (No, because it means impossible).* It is impossible thing.
- 6 **Banu:** OK.

Clearly, Zerrin wanted to explain that it had to be second conditional due to the meaning of impossibility in the sentence. Also, she was momentarily assisted by L1 metatalk until she stated the same utterance in L2 at the end of line 5 ("it is impossible thing"). This metatalk was used for the conclusion of a collaborative learning dialogue.

H-L pair, lastly, used L1 metatalk for other functions in Task 3. They used it to clarify the meaning of lexical items in Excerpt 14 as well as for private speech to regulate self in Excerpt 15:

Excerpt 14**Task 3 - Writing stage.**

- 1 **Banu:** Expect means...
- 2 **Zerrin:** *Ummak. (To hope)*
- 3 **Banu:** OK.

Excerpt 15**Task 3 - Writing stage.**

- 1 **Zerrin:** Can... can... can you help us... help us... please can... please... *Yok olmadı. (No, not like that).*
- 2 **Banu:** Please can you help us?
- 3 **Zerrin:** Umm... We need... we need to your help.
- 4 **Banu:** Yes, it is correct, we need to your...

Our analysis on L1 use gives us some clear outcomes. For one, H-H pair used less L1 compared to H-L pair. Also, H-H pair used no L1 in Task 1 and 2 while H-L pair utilized it for those tasks. Both pairs used metacognitive talk less than metatalk and only in Task 3. This can be due to the complex language involved in the instruction of the composition task (Task 3) as opposed to the students' familiarity with the word formation task (Task 1) and error correction task (Task 2). As to the specific functions of using L1 as metatalk, H-H pair used it only for the clarification of lexical items while H-L pair used it for a wider range from grammar explanations to lexical items and private speech. It is clear that L1 use acted in line with the proficiency levels of the pairs, namely by assisting H-L pair more frequently and functionally than it did H-H. One thing is certain that L1 use helped both pairs initiate and continue their collaborative dialogue (as stated by Zulfikar, 2018), and in different amounts and for different functions, it promoted collective inquiry. This fact is obvious from the exchanges above in which both pairs made use of L1 to regulate their thoughts, clarify the puzzles and create learning experiences in general.

Language-Related Episodes

To be able to provide answers for research question 3 (*Did the amount of LREs differ in terms of different pairings and tasks?*), Table 3 below will be analyzed in depth.

Table 3. Amount of LREs with respect to pairings and tasks.

	Task 1	Task 2	Task 3	Total
Pair 1 (High – High)	1	7	8	16
Pair 2 (High - Low)	7	9	11	27

The language-related episodes emerging in the dyads were picked from the instances in which students discussed meanings or forms to reach resolutions about a

language problem (Swain & Lapkin, 1995; 2001). Until the resolution, any LRE was counted as one single instance. The numbers in Table 3 were concluded with this strategy.

Starting with the pairings and their influence on the LREs, it is obvious that H-L pair created more instances (27 in total) than H-H pair (16 in total). Clearly, Özgecan and Berrak (H-H) encountered fewer language problems to be discussed when compared to Zerrin and Banu (H-L). Apart from the total amounts, H-L pair also created more LREs than H-H in each task with six LREs more than H-H in Task 1, two more in Task 2 and three more in Task 3. These results contradict with Leeser's (2004) and Watanabe and Swain's (2007) studies in which high proficiency pairs (high-high) produced more LREs than low proficiency pairs (high-low & low-low). The reason behind our results might be the frequency of language puzzles emerging more in H-L than H-H pairing as noted before.

As noted above, a detailed task-wise examination demonstrated that H-L pair dominated H-H in LREs in every task. Especially in Task 1 (word formation task), there is a big difference with only one instance created by H-H pair and seven instances by H-L. The only LRE created by Özgecan and Berrak (H-H) in Task 1 can be seen below in Excerpt 16, when the pairs discussed whether gerund or infinitive followed 'will':

Excerpt 16

Task 1 - Item 4: "Hopefully, we will _____ the trip to Los Angeles. (ENJOY)"

- 1 **Özgecan:** Hopefully, we will enjoy... Sorry.
- 2 **Berrak:** Enjoy or enjoying?
- 3 **Özgecan:** Enjoy.
- 4 **Berrak:** Enjoy.
- 5 **Özgecan:** But it is verb and no OK.
- 6 **Berrak:** Will.
- 7 **Özgecan:** Will.

Zerrin and Banu (H-L), on the other hand, discussed many other language items in Task 1. Remembering the abovementioned Excerpt 12, they were discussing the noun version of 'arrange' and used L1 in the endeavor as well. This makes it clear that LREs may be supported by L1 use (in line with Rayati et al.'s (2012) study). Other than that, the overall conclusion about the less complex word formation task (Task 1) supports Kim's (2009) conclusion that less proficient learners create more LREs in less complex tasks.

In Task 2, both pairs created similar amounts of LREs, but more than Task 1 in total. However, H-L pair still produced more instances in terms of language-related discussions. This is the case for Task 3 as well. Another point is that uneven pairing (H-L) created more LREs in the most complex composition task with 11 episodes when compared to 8 episodes from H-H. This contradicts with Kim's (2009) result that higher proficiency learners create more LREs in more complex tasks. It is obvious that harder tasks promoted more LREs but higher proficiency levels did not.

Another interesting fact is that both pairs created the most amount of LREs in Task 3 (composition task). Actually, the number of LREs increased as the tasks got more complex (8 total LREs in Task 1, 16 in Task 2 and 19 in Task 3). This result is in line with Philp et al.'s (2010) conclusion that tasks with higher demands and longer planning time help produce more LREs. Therefore, the particular reason for gradually increasing number of LREs may be the higher cognitive and metacognitive demands of each subsequent task. Specifically, in Task 3, which was the most challenging task, the students did not only plan what to write down but also tried to use certain grammatical forms with good spelling as well as adhering to coherence and cohesion. That might be another reason for H-L pair in particular to need more LREs in this task to achieve co-production. Here is a good example below (Excerpt 17) from Task 3, in which Zerrin and Banu (H-L) switched the writing role in an LRE, upon a puzzle Banu experienced in writing one lexical item:

Excerpt 17

Task 3 - Writing stage.

- 1 **Zerrin:** Classmates.
- 2 **Banu:** Classmates. Class... (She is writing).
- 3 **Zerrin:** Between...
- 4 **Banu:** OK.
- 5 **Zerrin:** You can.
- 6 **Banu:** Do you want to write to?
- 7 **Zerrin:** Yes.
- 8 **Banu:** Classmates I don't know what meant.
- 9 **Zerrin:** Classmate. (She takes the writing role).
- 10 **Banu:** OK.

In line 8, Banu was clearly puzzled and gave Zerrin the writing role, after which they could create the correct word (line 9). Here the pairs did not only exchange meaning but also form (spelling) to be able to create one sentence. Here is another example in which H-H pair also experienced an LRE to clarify the appropriate quantifier (grammar) after creating an idea to write down, in Task 3:

Excerpt 18

Task 3 - Writing stage.

- 1 **Özgecan:** Am I go back home...
- 2 **Berrak:** Go back... home to
- 3 **Özgecan:** Home to... Umm... take some money
- 4 **Berrak:** Take.
- 5 **Özgecan:** Take some money.
- 6 **Berrak:** Take some or little a bit?
- 7 **Özgecan:** A little? Home to take... some money is OK, I think.
- 8 **Berrak:** Some.

- 9 **Özgecan:** Some is both of them...
- 10 **Berrak:** OK.
- 11 **Özgecan:** Both of... for both of them correct.
- 12 **Berrak:** Use.

Here, the students tried to create the sentence “I will go back home and take some money” but they clearly got puzzled after Berrak’s question in line 6, “take some or little bit?” In lines 11-12, they were resolved with the grammar dimension of the sentence after being engaged in a language-related episode.

In sum, the totality of LREs showed it clearly that the pair with the similar levels of language (H-H) created fewer LREs than the pair with different levels (H-L). Besides, the distribution of LREs to the tasks demonstrated that the more complex the tasks were, the more LREs were required to resolve dilemmas and puzzles. These results made it clear that the design of tasks and pairings of students might make a clear difference in the interaction processes with the varying levels of engagement in language-related exchanges. Based on the successful completion of tasks by both pairs, it might be noticeable that LREs can be regarded as important tools for students to exchange ideas to be able to come up with resolutions for language-related issues, which creates significant learning experiences for them.

Discussion and Conclusion

The results related to the interaction patterns, L1 use and the amount of LREs in the collaborative dialogues in two pairs (H-H & H-L) yielded important insights into the sociocultural research being conducted on learner interaction. Levels of pairs and the complexity of tasks as the variables also revealed notable highlights for the design of collaborative dialogue in classrooms.

To start with, in both dyadic interactions (H-H & H-L), collaborative pattern was observed as the dominant character of the discussions. Both pairs demonstrated high mutuality and equality in their collaborative dialogues, which means they were both attentive to each other’s contribution and were productive in terms of language. Clearly, it was highly interesting to see H-L pair displaying the collaborative pattern. Although the students apparently had different language levels, they maintained mutual and equal contribution to their collective construction and therefore could produce ‘transfer of knowledge’ in Storch’s (2002) terms. The key takeaway from this result is that although the proficiency levels do not match, students can still benefit from collaborative dialogues as long as mutuality and equality are preserved. In H-L condition, seeing that the stronger student occasionally took the expert role in the discussions and that the collaborative pattern was still observed, it supports Storch (2002) to a great extent that mutuality matters more than equality. In other words, as long as the weaker pair is receptive to the input from the stronger pair, it is still a dialogue with value. Therefore, our results underscore the fact that it is important to seek for the transfer of knowledge in a pair-work by basically securing mutuality in the endeavor.

The examination of L1 yielded important results regarding pairings, tasks and the nature of collaborative dialogues. As noted before, H-L pair utilized more L1 compared to H-H pair. Also, H-L pair used L1 in all tasks, but H-H pair resorted to it only in the most challenging composition task. This may show that partners with dissimilar language levels may need to use more L1 to get the tasks done. It may be a necessity to be able to regulate their thoughts and to reach a shared understanding. Thus, L1 use might not be a debilitating practice (especially for H-L pairings) since it can apparently be used as a helpful tool in the way of task achievement. Also, based on the result that more challenging tasks required more L1 from both pairs, it may be true that L1 might have a pivotal role in the fulfillment of challenging tasks. Therefore, teachers may consider welcoming L1 especially in challenging tasks as long as it is a functional tool for task achievement.

In this study, L1 served for metatalk more than metacognitive talk. The students in both pair groups utilized L1 to discuss lexical items or clarify grammar more than to plan for tasks. Also, all the metacognitive L1 was used in the composition task – Task 3. This may be due to the fact that it was actually the only task requiring long planning and dedication to understand the instructions. In addition, in H-L pair, all the metacognitive L1 was used by the stronger pair. This makes it clear that L1 may not be only indicative of low proficiency, rather it could still be useful for strong students. In sum, students may need L1 to plan for the tasks and understand the instructions. As to metatalk, it was used in all the tasks and this may be because both word formation and error correction tasks involved many items which enabled students to discuss lexis and grammar. H-H pair used L1 for only lexis while H-L pair used it more functionally for lexis, grammar and private speech. Obviously, L1 served as a mediating tool in the collaborative dialogues of the sampled student groups. It was clear in the exchanges in which students made use of L1 functionally and as a secondary resort for regulating their learning.

Lastly, the amount of LREs showed different results as to pairings and tasks. Regarding the pairings, H-L pair was engaged in more LREs and it was against the tide and contrary to some other studies (Leeser, 2004; Watanabe & Swain, 2007). The reason might be that the pairs with different language levels come across more puzzling language issues than the ones with similar levels. In our case, this outcome was possibly observed due to the lower pair who required assistance in the way of analyzing and synthesizing target language. It is also true that H-L pair showed collaborative pattern and it could be another reason for high levels of engagement with linguistic discussions. Still, it is important to note that language level is not the major determinant of LRE engagement, but interactive pattern is. Another big takeaway is that LREs observed in both dyads seemingly yielded learning as a mediating tool of cognitive development. They had a chance to resolve linguistic problems, made sure of their answers and provided clarifications for each other during these interactions.

Task-wise results, as in L1 use, demonstrated that the more challenging the tasks were, the more LREs were utilized. The tasks with longer planning time and higher demands clearly required more assistance of LREs. At this point, teachers might consider modelling and observing LREs in classrooms, especially with challenging tasks. Overall, it is clear that students could achieve the tasks with the help of peer discussions. The idea to

underpin here is that students – regardless of the pairings – are engaged in language-related episodes to create learning for self and their partners. These are highly functional sequences of exchanges during which students become teachers, negotiators or learners.

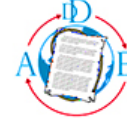
Our study surfaced important results in terms of interaction patterns, task design, role of L1 in learning and the value of language-related episodes in collaborative dialogues. There are multiple parameters to take into consideration in designing student-student interactions such as pairings and tasks and our study aimed to add to the field in this respect. This is not to say this study is without its limitations. For one, it was a study conducted in a lab setting (by videotaping pairs in study rooms) and it might have biased the emerging results. The students might have felt under pressure of displaying their best performance, unlike the possibilities of ups and downs to be noted in a classroom setting. Other limitation is about the weak student in H-L pairing since her scores might well be taken as medium rather than low. The discrepancy between high and low students can be bigger in other studies so that the results in this respect might bring other insights for student interaction.

In the light of these results, there may be some implications for researchers in this field. For one, more studies in classroom setting can be conducted to see if H-H and H-L dyads yield similar results regarding interaction patterns, L1 use and LREs. Another implication might be using L-L pairs to see how they collaborate with regard to these parameters. Also, H-L pairs can be sampled in a way that the students' language proficiency levels are very discrepant unlike the ones in our study. Moreover, students can be sampled from beginner and/or advanced level classes to see if the overall class proficiency has an effect in collaborative dialogue. These suggestions above are likely to surface significant results if they are conducted as a longitudinal research, which was not the case for our study.

References

- Bao, R. (2018). Collaborative dialogue between complete beginners of Chinese as a foreign language: Implications it has for Chinese language teaching and learning. *The Language Learning Journal*. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09571736.2017.1422136>
- Brooks, F. B., Donato, R., & McGlone, J. V. (1997). When are they going to say it right? Understanding learner talk during pair-work activity. *Foreign Language Annals*, 30(4), 524-541. doi: 10.1111/j.1944-9720.1997.tb00860.x
- Colina, A., & Mayo, M. (2009). Oral interaction in task-based EFL learning: The use of L1 as a cognitive tool. *IRAL*, 47, 325-345. doi: 10.1515/iral.2009.014
- Cowie, H., & van der Aalsvoort, G. (2000) (Eds.). *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge*. Oxford: Elsevier Science.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257. doi: 10.2307/40264518
- Kim, Y. (2009). The effects of task complexity on learner-learner interaction. *System*, 37, 254-268. doi: 10.1016/j.system.2009.02.003
- Lantolf, J. & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. In B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (p. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leeser, M. J. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, 8(1), 55-81. doi: 10.1191/1362168804lr134oa
- McMahon, M. (1997). Social constructivism and the world wide web: A paradigm for learning. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/243618245_Social_Constructivism_and_the_World_Wide_Web-A_Paradigm_for_Learning
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. Oxon: Routledge.
- Philp, J., Walter, S., & Basturkmen, H. (2010). Peer interaction in the foreign language classroom: What factors foster a focus on form. *Language Awareness*, 19(4), 261-279. doi: 10.1080/09658416.2010.516831
- Rayati, R. A., Yaqubi, B., & Harsejsani, R. (2012). L1 use and language-related episodes (LREs) in an EFL setting. *The Journal of Teaching Language Skills*, 3(4), 99-125.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pairwork. *Language Learning*, 52(1), 119-158. doi: 10.1111/1467-9922.00179
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760-770. doi: 10.2307/3588224

- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning* (pp. 95-109). London: Continuum.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391. doi: 10.1093/applin/16.3.371
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337. doi: 10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Baygate et al. (Eds.), *Researching pedagogic tasks* (p. 99-118). London: Routledge.
- Swain, M., & Watanabe, Y. (2013). Linguaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-8). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11(2), 121-142. doi: 10.1177/136216880607074599
- Wells, G. (1989). Language in the classroom: Literacy and collaborative talk. *Language and Education*, 3(4), 251-273. doi: 10.1080/09500788909541266
- Zulfikar, Z. (2018). Rethinking the use of L1 in L2 classroom. *Englisia*, 6(1), 43-51. doi: 10.22373/ej.v6i1.2514



Araştırma Makalesi / Research Article

**Investigation of Universal Values in Secondary School
English Coursebooks
Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarında Evrensel Değerlerin İncelenmesi***

Aslı Zeynep Aydın**

Özge Can Aran***

Geliş / Received: 18.08.2020

Kabul / Accepted: 25.09.2020

ABSTRACT: In this study, the level of emphasis on universal values in coursebooks of English course which prepares students for the global world was analyzed. Survey method was used in this study. Data were collected with document analysis. Secondary school English coursebooks were used as data source to investigate the including level of universal values. While collecting data, trustworthiness, respect, responsibility, fairness, caring and citizenship values taking part in Six Pillars of Character universal value classification was used. In this study, “citizenship” value is handled more extensively and stated as “effective citizenship”. In data collection process, Coursebook Analysis Form developed based on the universal value classification was used. The data were analyzed with descriptive analysis method. It is determined that the level of universal values in secondary school English coursebooks is below 20%. For this reason, it was concluded that partaking level of universal values in the books is “inadequate”.

Keywords: foreign language, values, universal values, values education, coursebook.

ÖZ: Bu araştırmada öğrencileri küresel dünyaya hazırlayan ortaokul İngilizce ders kitaplarında evrensel değerlere yer verilme düzeyi araştırılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada evrensel değerlere yer verilme düzeyinin incelenmesi amacıyla, 2018-2019 yılı ortaokul İngilizce ders kitapları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veriler toplanırken Karakterin Altı Temel Yapıtışı sınıflamasında yer alan güvenilir olma, sorumluluk, saygılı olma, koruma-kollama, adil olma ve vatandaşlık bilinci evrensel değerleri temel alınmıştır. Araştırmada “vatandaşlık bilinci” değerinin kapsamı genişletilerek “etkili vatandaşlık” olarak ifade edilmiştir. Veri toplama aşamasında, söz konusu sınıflama temel alınarak geliştirilen Ders Kitabı İnceleme Formu kullanılmıştır. Araştırmada Ortaokul İngilizce Ders Kitapları betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul İngilizce ders kitaplarında her bir evrensel değere yer verilme oranının %20’nin altında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle incelenen kitaplarda evrensel değerlere yer verilme düzeyinin “yetersiz” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: yabancı dil, değerler, evrensel değerler, değerler eğitimi, ders kitabı.

* Bu makale Dr. Öğrt. Üyesi Özge CAN ARAN tarafından danışmanlığı yapılan “Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarında Evrensel Değerlerin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Etik kurul izni, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu, 10.06.2019 tarihli 35853172-300 sayılı izin.

** Program Geliştirme Alanı Uzmanı, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8146-5341> aslizeynep.aydin@gmail.com.

*** Dr. Öğretim Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3229-4325>, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ozgecann06@gmail.com.

Giriş

Toplumların birbirlerinin dillerini öğrenme ihtiyacı farklı dilleri konuşan bireylerin birbirleriyle kolaylıkla iletişime geçme, birbirlerinin kültürlerini anlama ve üretilen güncel bilginin takibini kolaylıkla yapma isteğinden kaynaklanır. Bir ülke, vatandaşlarının bir yabancı dili öğrenmesini istiyorsa, o yabancı dili üstün bir bilim ve kültür dili olarak kabul ettiğini söylemek mümkündür (Ateş Özdemir, 2006). Jeopolitik konumu ve gelişmekte olan yapısı nedeniyle Türkiye’de yabancı dil öğrenimi geçmişten günümüze önemini sürdürmüştür. 1930 ve 40’lı yıllarda Avrupa ile geliştirilmiş olan sosyo-politik ilişkiler nedeniyle Almanca ve Fransızca dilleri İngilizceden daha ön plandayken, 1950’li yıllardan sonra İngilizce önem kazanmaya başlamıştır (Önalın, 2005). Bunun yanı sıra İngilizcenin, bilgiyi saklama ve iletme aracı konumunda yer alması, ortak bir iletişim dili olması (Alptekin, 2005) bilim ve sanattaki gelişmelerin takibini kolaylaştırması Türkiye için bu dilin önemini artırmıştır (Sarıçoban ve Sarıçoban, 2012).

Yabancı dilin etkili şekilde öğretiminde materyal kullanımı büyük önem arz eder. Günümüzde yabancı dil öğretiminde kullanılan çok çeşitli materyaller vardır. Bu materyaller öğretme öğrenme sürecini yazılı, sözlü ya da görsel olarak destekleyerek öğrencilerin öğrenmelerinin daha etkili hale gelmesine yardımcı olur (Temizyürek ve Birinci, 2016). Bu materyallerden biri de ders kitaplarıdır. Konuları sıralı halde içermesi, resimli ve örnekli açıklamalara yer vermesi ve yeni bir dil özelliği üzerine alıştırmalar sunması açısından ders kitapları, dil öğretiminde önemli materyallerden birisidir (Çakmak, 2001). Ders kitaplarının öğretme öğrenme sürecini daha organize olmuş hale getirebilmesinde bir öğretim programına bağlı olması büyük bir rol oynar (Genç, 2002). Çünkü program, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik oluşturulan tüm eğitim içeriklerini kapsar (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Türkiye’de 2018 yılında güncellenen ilkökul ve ortaokul İngilizce dersi öğretim programı da sadece hedef dile ait olan kuralların ve kelimelerin öğretimine vurgu yapmaz. Dilin bir iletişim aracı olarak kullanılmasını ve yaşama yakınlığı da amaçlayan İngilizce dersi öğretim programında bu duruma paralel olarak değerlerin kazandırılmasına da yer verilmektedir (MEB, 2018b). Ders kitaplarının ve ders materyallerinin de yabancı dil öğretim programında yer alan hedeflere, vurgulanan değerlere ve içeriğe uygun olarak geliştirilmesi gerekir (MEB,2018b).

Millî Eğitim Bakanlığı 21. Yüzyıl Öğrenci Profilini belirlediği çalışmasında, küreselleşme sürecinde toplumların refah seviyesinin yükseltmesinin ve kültürel varlıklarını devam ettirebilmesinin, kendi kültürel değerlerini özümsemiş, yeni bilgi ve becerilerle donatılmış hem özgüven sahibi hem de farklı kültürlere karşı saygılı bir insan gücü potansiyeline sahip olmalarına bağlı olduğunu belirtmektedir (MEB, 2011). Bu kapsamda 2018 yılında güncellenen öğretim programlarında, evrensel, ulusal değerlerin kazandırılmasına yönelik vurgulara rastlanmaktadır (MEB, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2019). Bu noktada, 21. yy. temel becerilerinden olan etkili iletişim kurmanın (P21 Framework Definitions, 2009) geliştirilmesini temel alan derslerde duyuşsal özelliklere yapılan vurgunun incelenmesi önemlidir.

Bu araştırma kapsamında ortaokulda zorunlu dersler arasında yer alan ve bireylerarası iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan İngilizce öğretim programlarında

vurgulanan fakat açık şekilde kazanımlar ile ilişkisi belirtilmeyen değerlerin ders kitaplarında yer alma düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Ders kitapları öğretim programında hedeflenen özelliklerin kazandırılması açısından çok önemlidir, çünkü hedeflerden yola çıkılarak hazırlanan içeriği planlı bir şekilde bünyesinde barındırır. Bu yüzden öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerin de öğretiminde etkili bir kaynak olarak kullanılabilirler. Bu noktada araştırmanın, değerlerin kazandırılmasına ilişkin ders kitaplarında açık ya da örtük olarak yapılan vurguların ortaya çıkarılması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada Ortaokul 5.,6.,7.ve 8. Sınıf İngilizce ders kitaplarında evrensel değerlere yer verilme düzeyi araştırılmıştır.

Kuramsal Temeller

Araştırmanın kuramsal temelleri değer kavramı, değerlerin sınıflandırılması, değerler eğitimi, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin değerler eğitimindeki rolü, İngilizce ders kitapları ve değerlerin kazandırılması başlıkları altında incelenmiştir.

Değer Kavramı

Değer kavramı, soyut bir kavram olduğu için kesin ve sınırlı bir tanımı bulunmamakla birlikte genel geçer bir tanımını yapmak da oldukça güçtür. Birçok araştırmacı ve düşünür değer kavramına ilişkin birçok tanım ortaya koymuştur. Hetcher, Nadel ve Mitchod (1993) değerleri insan davranışlarının kara kutusu olarak betimlerler. Kluckhohn (1976)'a göre değer; bir grubun ya da bireyin açık veya dolaylı olarak anlaşılabilen, ayırt edici özelliğidir. Bu ayırt edici özellik grubun ya da bireyin seçimlerini, tavırlarını, yöntemlerini ve davranışlarının sonucunu etkiler. Rokeach (1979) değer tanımının ilgiler, zevkler, beğeniler, tercihler, görevler, ahlaki yükümlülükler, istekler, hedefler, ihtiyaçlar, hoşlanılmayan şeyler ve daha birçok seçici yönelimi ifade etmek için kullanıldığını söyler. Schwartz (2006), değerleri duygulara sıkı sıkıya bağlı olan inançlar olarak tanımlar, değerlerin işlevini ise insanların tercih süreçlerinde ve olayları, durumları değerlendirmelerinde rehber görevi üstlenmesi şeklinde açıklar.

Beşerî olayların gerçekleşmesinde belirleyici olduğu düşünülen (Aydın, 2011) değerleri bireysel ve kültürel açıdan incelemek mümkündür. Bireysel değerler bireyin kişiliğinin bir parçası olarak düşünülebilir (Schwartz, 2011). Kültürel değerler, sosyal kontrol mekanizması görevi görür, toplumda olması gerekene işaret eder, toplumsal sistemin özelliklerini bir arada tutar ve sosyal dayanışma aracı görevini üstlenirler (Dam, 2016). Bunlara ek olarak, değerlerin değişken yapıda olduklarını (Susar Kırmızı, 2014); bireylerin sahip olduğu koşullara göre her değerın bir önceliğinin olduğunu (Schwartz, 2006) söylemek mümkündür. Ayrıca toplumların bakış açılarını etkileyen milli nitelikler taşıdıklarını (Gökalp, 2013); bireylerin sahip oldukları insan doğası gereği, hangi dine ya da millete mensup olursa olsun, bazı ortak duygular taşıdıkları için değerlerin evrensel nitelikler taşıdıklarını söylemek de mümkündür (Gündüz, 2016).

Değerlerin Sınıflandırılması

Değerlerin farklı araştırmacılar (Allport, Vernon ve Lindzey, 1960; Güngör, 2018; Lickona, 1991; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; Spranger, 1928; Ülken, 2016 vb.), kuruluşlar, enstitüler (Atlas of European Values, 2008; Character Counts!, 2020; İnsan

Hakları Evrensel Beyannamesi, 1948; Living Values Education, t.y vb.) tarafından farklı şekillerde yapılmış birçok sınıflaması mevcuttur. Bu araştırmada temel alınan değer sınıflaması Josephson Enstitüsü'nün 1992 yılında Aspen Bildirisi ile açıkladığı Karakter İçerikleri (Character Counts) başlığı altında açıklanan Karakterin Altı Temel Yapıtayaşı (Six Pillars of Character) değer sınıflamasıdır. Aspen Bildirisi'nde etkili karakter eğitiminin kaynağı demokratik toplum olarak belirtilmiş ve bu eğitimin temel etik değerlerden özellikle saygı, sorumluluk, güvenilir olma, adalet, yardımseverlik ve vatandaşlık üzerine kurulduğunun altı çizilmiştir (The Aspen Declaration, 2020). Karakter İçerikleri, Karakterin Altı Temel Yapıtayaşı ("The Six Pillars", 1992) başlığı altında açıklanmıştır. Bu altı evrensel değer, güvenilir olma, saygılı olma, sorumluluk, koruma-kollama, adil olma ve vatandaşlık bilincidir. Karakterin Altı Temel Yapıtayaşı'nın açıklamaları şu şekildedir (Character Counts!, 2020):

Güvenilir Olma: Bu değer, dürüst olma; çalmama, aldatmama, hile yapmama; sözünde durma; her zaman doğru olanı yapmak için istek duyma; insanlarda iyi bir itibar uyandırma ve aileye, arkadaşlara ve vatana sadık olma kavramlarını içerir.

Saygılı Olma: Diğer insanlara saygılı davranma, farklılıklara karşı duyarlı ve hoşgörülü olma, iyi davranışlarda bulunma, kötü bir dil kullanmama, diğer insanların duygularına karşı anlayışlı olma, kimseyi tehdit etmeme, incitmeme, anlaşmazlıklara, aşağılamalara ve öfkeye karşı barışçıl bir tavır takınma kavramlarını içerir.

Sorumluluk: Kendinden bekleneni yerine getirme, planlı olma, gayretli, azimli olma, elinden gelenin en iyisini yapma, öz denetim, öz disiplinli olma, hareket etmeden önde düşünme, davranışlarının, konuşmalarının mesuliyetini üstlenebilme ve başkaları için iyi örnek olma kavramlarını içerir.

Koruma-Kollama: Kibar olma, merhametli olma ve başkalarını önemseme, minnettarlığı dile getirme, affedici olma, yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım etme kavramlarını içerir.

Adil Olma: Kurallara uygun davranma, açık fikirli olma, diğer insanları dinleme, hak yememe, diğer insanları haksız yere suçlamama ve bütün insanlara adil davranma kavramlarını içerir.

Vatandaşlık Bilinci: Okul ve toplumun daha iyiye gitmesi için üzerine düşeni yapma, işbirliği içinde çalışma, toplumsal olaylara duyarlı olma, bilgiye ulaşma isteği içinde olma, oy kullanma, iyi bir komşu olma, kanunlara ve kurallara uyma, otoriteyi sayma ve çevreyi koruma kavramlarını içerir. Araştırma kapsamında vatandaşlık bilinci değeri daha kapsamlı bir şekilde alınmış ve "etkili vatandaşlık" olarak ifade edilmiştir.

Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi, adalet, dürüstlük, başkalarına saygı gibi öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluk duygularını geliştiren temel değer ve ilkelerin öğretimi olarak tanımlanabilir. Toplumların hayatta kalmaları ve gelişebilmeleri için bu değerlere belirli bir seviyede bağlı olmaları gereklidir (Shaaban, 2005). Karakter eğitimi ya da ahlak eğitimi olarak da adlandırılan (Berkowitz, 2011) değerler eğitiminin ev, okul, toplum boyutlarının olduğu belirtilir (Lakshmi ve Paul, 2018). Değerler eğitiminin okulda gerçekleşen boyutu eğitim programları aracılığıyla planlı bir şekilde gerçekleşir (Sarı ve Yolcu, 2019). MEB

öğretim programlarında da değerlere vurgu yapılmıştır. Farklı derslerin öğretim programlarında değerler bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olarak ifade edilmiş ve ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmediği ve öğretim programlarının her birinde ve her biriminde yer aldığı belirtilmiştir (MEB, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2019). Ancak, programlarda duyuşsal özellikler kapsamında değerlere açık şekilde yer verildiği takdirde içerik ve öğretme-öğrenme süreçlerini bu özellikleri kazandıracak şekilde düzenlemek mümkün olacaktır. Böylece değerleri kazandırma rolünü üstlenen öğretmenler ve onlara öğretme-öğrenme sürecinde kılavuzluk eden ders kitabı yazarlarına programlar açık şekilde ışık tutmuş olacaktır. Yaşama yakınlığı amaçlayan İngilizce dersleri, duyuşsal alan düzenlemelerinin kolaylıkla yapılabileceği bir alan olarak örnek verilebilir. Böylelikle İngilizce derslerinde değerlerin kazandırılması da etkili bir şekilde gerçekleşecektir.

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminin Değerler Eğitimindeki Rolü

Uluslararası bir dil olma özelliği taşıyan İngilizce dersi dilin kültür aktarımı işlevi ışığında değerlendirildiğinde, bu dersin evrensel değerlerin kazandırılması için uygun bir atmosfere sahip olduğunu söylemek mümkündür. İngilizce dersi ahlaki değerlerin dinamiklerine uygun ve sosyal değerlerin tartışılmasına elverişli bir ortamdır. Bu yüzden de İngilizce dersinin ahlak eğitimi için doğal bir ortam olduğu söylenebilir. Ayrıca, İngilizce dersi insanlar ve kültürler arası etkileşim vurgusunun, ahlak eğitiminin başlıca konuları olan olumlu karakter özellikleri geliştirme, kültür içi ve kültürler arası takdir ve empati kurma ve başkalarının kültürlerini anlama başlıklarını gerçekleştirmeye olanak sağlayan bir iklim oluşturur (Shaaban, 2005). Kültürler arası iletişimi sağlayan bir anahtar olan İngilizce bireylere kültürler arası farkındalık, evrensel değerler, küresel sorunlar, eleştirel düşünme, liderlik özellikleri, farklı bakış açıları geliştirme ve yeni fikirlere açık olma kazanımlarının edindirilmesinde işe koşulabilir (Focho, 2011). Bu noktada, İngilizcenin uluslararası bir iletişim dili olması, İngilizce derslerini evrensel değerleri kazandırmak için uygun bir araç haline getirmektedir.

MEB tarafından 2018 yılında hazırlanan İngilizce dersi öğretim programının 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda tanımlanan Türk Milli Eğitim Sistemi'nin genel amaçlarına uygun olarak gözden geçirildiği ve düzenlendiği belirtilmektedir (MEB, 2018b). Programın düzenlenmesinde değerler eğitimi de göz önüne alınmış, bu başlık kapsamında ulusal ve evrensel değerlerin önemini altı çizilmiştir. "Arkadaşlık", "adalet", "dürüstlük", "öz denetim", "sabır", "saygı", "sevgi", "sorumluluk", "vatan sevgisi" ve "yardımsever olma" öğrencilere İngilizce dersi öğretim programında kazandırılması gereken değerler olarak belirlenmiştir. Söz konusu değerlerin ayrı bir konu olarak görülmediği ve programda çeşitli temalar içinde yer alarak kazandırılmasının hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2018b). MEB tarafından kazandırılması hedeflenen değerlerin bu çalışmada temel alınan Karakterin Altı Temel Yapıtışı ("The Six Pillars", 1992) değer sınıflaması ile örtüştüğünü söylemek mümkündür. MEB'in istendik olarak belirttiği değerlerin Karakterin Altı Temel Yapıtışı ile örtüşmeleri tek tek incelendiğinde; "arkadaşlık" ve "dürüstlük" değerlerinin "güvenilir olma" değeri ile; "adalet" değerinin "adil olma" değeri ile; "sorumluluk", "sabır" ve "öz denetim" değerlerinin "sorumluluk" değeri ile; "saygı" değerinin "saygılı olma" değeri ile; sevgi ve "yardımsever olma" değerlerinin "koruma kollama" değeri ile; "vatan sevgisi" değerinin araştırmada kapsamı genişletilerek "etkili vatandaşlık" olarak ifade edilen

“vatandaşlık bilinci” değeri ile paralel olduğunu söylemek mümkündür. Programda ifade edilen değerlerin, programın uygulanması için bir araç olarak nitelendirilebilen ders kitaplarında da yer almasıyla hedef değerlerin kazanımı daha etkili olacaktır.

İngilizce Ders Kitapları ve Değerlerin Kazandırılması

Ders kitabı, programdaki tüm kazanımları karşılayacak bir içeriğe sahip olması beklenen bir kaynaktır (Taslak Ders Kitabı, 2019). Aynı şekilde İngilizce dersi öğretim programında, ders kitaplarının programda bahsedilen değerlere ve temel yeterliklere bağlamlarda yer vermesi, programda bahsedilen değerleri ve temel yeterlikleri örtük bir biçimde sunması, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşmaları muhtemel karakter ve yerleri örnek olarak barındırmasının beklendiği belirtilmiştir (MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018). Bu kapsamda ders kitaplarının yaşama yakın içeriklerle donatılması ve programda belirtilen arkadaşlık, adalet, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatan sevgisi ve yardımsever olma değerlerinin kitaplarda bağlam içinde yer alması beklenmektedir. Bu noktada bu çalışmada hem İngilizce öğretim programında yer alan değerleri kapsayan hem de evrensel değerlere ilişkin bir sınıflama olan Karakterin Altı Temel Yapıtışı sınıflaması kapsamında yer alan güvenilir olma, saygılı olma, sorumluluk, adil olma, koruma-kollama ile vatandaşlık bilinci değerinin kapsamı genişletilmiş hali olan etkili vatandaşlık değerlerinin ortaokul İngilizce ders kitaplarında yer alma düzeyi araştırılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde Karakterin Altı Temel Yapıtışı sınıflamasını temel alarak yürütülen çalışmaların yurtiçinde (Can, 2008) ve yurtdışında (Mitchell, 2003; Joyal, 2005; Bones, 2010) yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar Karakterin Altı Temel Yapıtışı sınıflamasının öğrencilere etkisini (Mitchell, 2003), öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını (Can, 2008) belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Doküman analizine ilişkin yapılan çalışmalarda ise çocuk kitaplarının Karakterin Altı Temel Yapıtışı sınıflamasını içerme derecesi (Bones, 2010) belirlenmiştir. Karakterin Altı Temel Yapıtışı sınıflamasını temel alan çalışmalar incelendiğinde, bu sınıflamanın okul ortamına yansıtılmasının öğrenciler üzerinde olumlu yönde etkiler yaptığı görülmektedir (Mitchell, 2003; Joyal, 2005). Öğretmenlerin en fazla sorumluluk değerini kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenledikleri (Can, 2008) belirlenmiştir. Doküman analizi çalışmalarında ise güvenilir olma, saygı, sorumluluk ve koruma kollama değerlerine incelenen kitaplarda yeterince yer verildiği, adil olma ve vatandaşlık bilinci değerlerinin ise az oranda (Bones, 2010) yer aldığı belirlenmiştir.

Değerlere yönelik yurtdışında yapılan doküman incelemesi araştırmalarının ders kitapları ve edebi eserler üzerine, yurtiçinde yapılan çalışmaların ise ders kitapları üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Yurtdışında yapılan araştırmalarda, edebi eserlerde incelemek için ödül alan kitaplar (La Roe, 2003) çocuk kitapları (Tajeran, 1980) ve gençlik kitaplarının (Qan, 1989) seçildiği göze çarpmaktadır. Ders kitaplarında ülkelerin öğretim programlarına dayalı olarak geliştirilen kitaplar incelendiği gibi (Li, 2012) uluslararası olarak kullanılan ders kitaplarının da incelendiği (Canale, 2016) görülmektedir. Edebi türler üzerine de yoğunlaşan bu çalışmalarda değerlerin eşit düzeyde kazandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Qan, 1989; La Roe, 2003). Kitaplarda öne çıkan değerlerin dürüstlük, sadakat, aile, (Qan, 1989) yaratıcı olma, yardımcı olma, neşeli olma (La Roe, 2003) vatanseverlik, saygı,

hoşgörü, (Li, 2012) gelenekler (Tajeran, 1980) diğer kültürler (Canale, 2016) gibi değerler olduğu belirlenmiştir.

Yurtiçinde değerler konusunda doküman incelemesine dayalı yapılan araştırmalarda ise ders kitaplarının incelendiği göze çarpmaktadır. Çeşitli disiplinlerde ders kitaplarının seçildiği araştırmaların daha çok hayat bilgisi (Demir ve Demirhan İşcan, 2007), tarih (Keskin, 2015) Türkçe (Susar Kırmızı, 2014; Baki, 2019) alanlarında yapıldığı görülmüştür. Fen bilimleri (Laçın Şimşek, 2004), coğrafya (Değirmenci, 2018) derslerine yönelik olarak yapılan çalışmalar az sayıda da olsa yer almaktadır. İngilizce ders kitaplarına yönelik çalışmalarda (Başaranol, 2017; Aslan, 2019) ise özellikle son yıllarda bir yoğunluk olduğu dikkati çekmekle birlikte İngilizce ders kitaplarında karakterin altı temel yapıtaşı evrensel değerler sınıflamasını inceleyen bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, İngilizce ders kitaplarında bu evrensel değer sınıflamasına ne düzeyde yer verildiği araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2005). Araştırmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen kavramlar, olaylar, durumlar hakkında bilgi barındıran materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi yöntemi kullanılan araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi görüşme veya gözleme gerek kalmadan toplayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada ortaokul İngilizce ders kitaplarında evrensel değerlere yer verilme düzeyi araştırılmıştır.

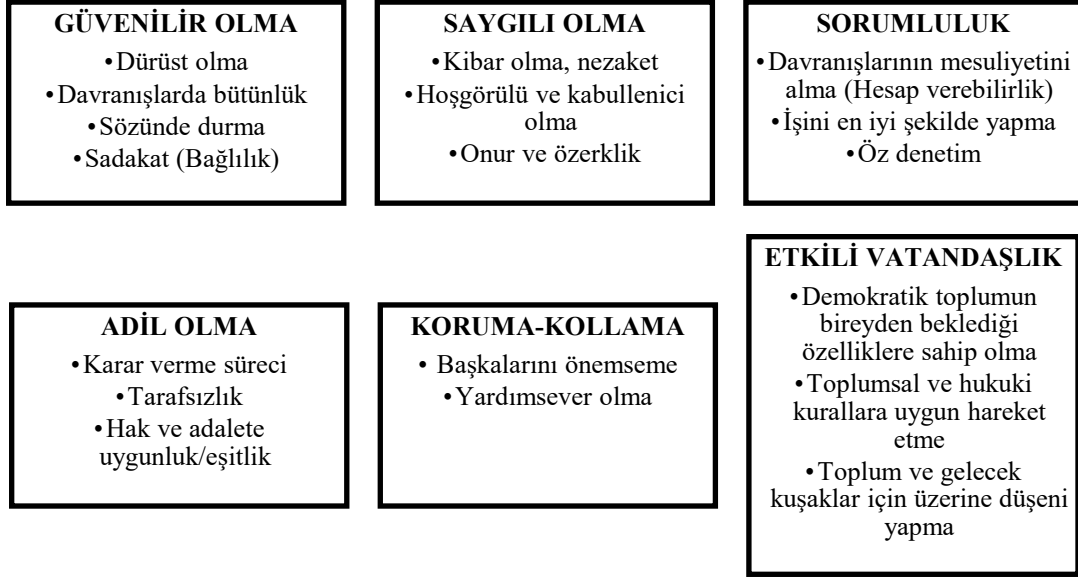
Veri Kaynağı

Araştırmada 2018-2019 öğretim yılında ortaokul kademesinde kullanılan 5, 6, 7 ve 8. sınıf İngilizce ders kitapları veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Ortaokul İngilizce ders kitaplarının incelenmesi için Etik Komisyonu (Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu 28.05.2019 tarihli 35853172-300 sayılı izin) ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (11.07.2019 tarihli 81576613-605.01-E13333996 sayılı izin) gerekli izinler alındıktan sonra, söz konusu kitaplara MEB dijital eğitim platformu Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) ulaşılmıştır. Ders kitapları ilgili web sayfasından indirilerek veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Ders Kitabı İnceleme Formu” ile toplanmıştır. Doküman incelemesi yöntemiyle veri toplanırken araştırmacının, araştırmasına alanyazındaki kuramlardan esinlenerek ya da kendi geliştirdiği kategoriler aracılığı ile başlayabileceği (Yıldırım ve Şimşek, 2016) belirtilmektedir. Bu nedenle ders kitabı inceleme formu geliştirilirken, araştırmacılar tarafından önce ilgili alanyazın taranmış ve değerlerin sınıflamaları üzerine yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırma kapsamında hem temel evrensel değerleri içermesi hem de ortaokul İngilizce dersi öğretim programlarında vurgulanan değerleri içermesi açısından Josephson Enstitüsü'nün (The Six Pillars, 1992) yaptığı Karakterin Altı Temel Yapıtışı sınıflandırması temel alınmıştır. Bu değer sınıflamasının içerisinde kültürel, dini ve sosyoekonomik farklılık gözetmeyen temel

değerleri barındırdığı vurgulanmaktadır (The Six Pillars, 1992). Bu sınıflamadan yola çıkılarak araştırma sürecinde belirlenen değerler ve alt boyutları Şekil 1’deki gibidir:



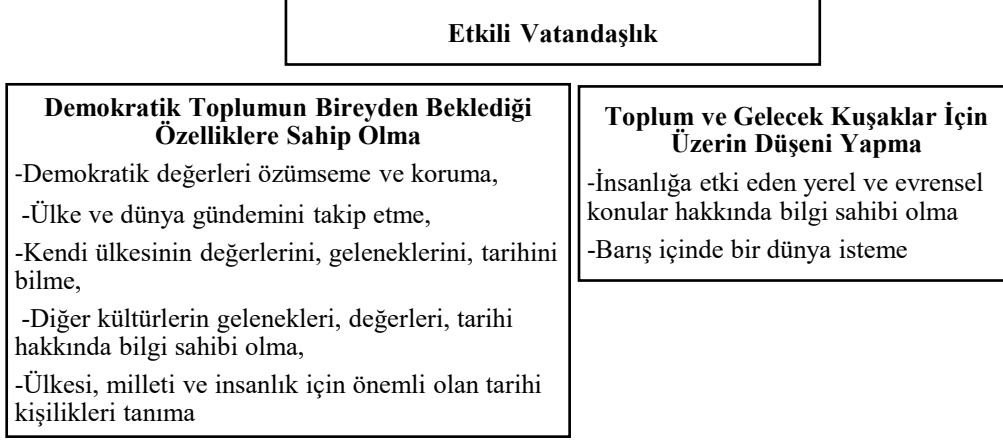
Şekil 1. Değerler ve Alt Boyutlar

“Ders Kitabı İnceleme Formu”, Şekil 1’de belirtilen değerler, alt boyutlar ve değer göstergelerini içerecek şekilde hazırlanmıştır. Formun içerdiği kategoriler en açık şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Formda yer alan değerler, alt boyutları ve göstergeleri belirlendikten sonra kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla değerler konusunda doktora tezini tamamlamış iki program geliştirme uzmanı, duyuşsal özellikler alanında doktora tezini tamamlamış bir sınıf öğretmenliği alanı uzmanı, felsefe alanında doktora derecesini tamamlamış bir sınıf öğretmenliği alan uzmanı ve program geliştirme alanında yüksek lisansını tamamlamış bir uzman olmak üzere 5 eğitim alanı uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Ders Kitabı İnceleme Formuna ilişkin uzman görüşleri şu noktalarda ortaklaşmıştır:

- 1) Birbiri ile örtüşen ifadelerin tek bir maddede toplanması gerekliliği.
- 2) İç içe ifade edilmiş ancak farklı anlama sahip olan değerlerin ayrı ifade edilmesi gerekliliği.
- 3) Soyut olarak ifade edilen değerlerin somut göstergeleri ile her zihinde aynı anlamı uyandıracak şekilde yazılması gerekliliği.
- 4) Formda ifade edilen cümlelerin olumlu cümle yapısında kurulması gerekliliği.

Ayrıca uzman görüşlerine göre Karakterin Altı Temel Yapıtışı evrensel değer sınıflaması içerisinde yer alan “Vatandaşlık Bilinci” değeri kapsamı genişletilerek “Etkili Vatandaşlık” olarak ifade edilmiştir. Söz konusu başlık değişimi yapılırken “National Council for the Effective Citizens” (Creating Effective Citizens, t.y.). belgesi temel alınmış ve ‘demokratik toplumun bireyden beklediği özelliklere sahip olma’ alt boyutunun demokratik değerleri özümseme ve koruma, ülke ve dünya gündemini takip etme, kendi ülkesinin değerlerini, geleneklerini, tarihini bilme, diğer kültürlerin gelenekleri, değerleri, tarihi hakkında bilgi sahibi olma, ülkesi, milleti ve insanlık için önemli olan tarihi kişilikleri

tanıma değer göstergeleri ve ‘toplum gelecek kuşaklar için üzerine düşeni yapma’ alt boyutunun insanlığa etki eden yerel ve evrensel konular hakkında bilgi sahibi olma değer göstergesi forma eklenmiştir. “Etkili Vatandaşlık” değerine yapılan eklemeler Şekil 2’de görülebilir:



Şekil 2. Etkili Vatandaşlık Değeri

Yine uzman görüşlerine göre Shalom H. Schwartz’ın (1992) değer sınıflaması temel alınarak ‘barış içinde bir dünya isteme’ ifadesi, “toplum ve gelecek kuşaklar için üzerine düşeni yapma” alt boyutunun bir değer göstergesi olarak ders kitabı inceleme formuna eklenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre betimsel analiz yaklaşımında toplanan veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analiz türünün odaklandığı temel amaç, elde edilen bulguları okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde aktarmaktır. Analiz birimi olarak etkinlikler seçilmiştir. Etkinliklerin analiz birimi olarak seçilme nedeni; cümlelerin tek başlarına değerleri açıklaması açısından yetersiz kalması ve anlamlı bir bütünlük yansıtmamalarıdır. Ortaokul İngilizce ders kitaplarında yer alan her bir etkinlik, evrensel değerleri, alt boyutlarını ve değer göstergelerini kapsamaları açısından analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler frekans ve yüzdeler ile ifade edilmiştir. Ortaokul İngilizce ders kitaplarında evrensel değerlerin yer alma sıklıklarını gösteren oranları yorumlayabilmek amacıyla, iki değer eğitimi uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında evrensel değerlere kitaplarda yer verilme sıklığına göre yeterli bulunma düzeyleri belirlenmiştir. Buna göre ortaokul İngilizce ders kitaplarında evrensel değerlere yapılan;

%0-20 vurgu: yetersiz düzeyde

%21-40 vurgu: az düzeyde

%41-60 vurgu: orta düzeyde

%61-80 vurgu: iyi düzeyde

%81 ve üstü vurgu ise çok iyi düzeyde olarak kabul edilmiştir.

Geçerlik-Güvenirlilik

Araştırmada geçerlik, ölçme aracının hedef veriyi doğru ölçmesi ile yakın bir ilişkiye sahiptir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin niteliği ve gerçeği yansıtması ölçme aracına bağlıdır. Araştırmanın sonuçlarının geçerliği de bu doğrultuda etkilenir. Yani ölçme aracının doğru sonuçlar vermesi ile araştırmanın geçerliği de olumlu yönde etkilenecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında ölçme aracının evrensel değerleri kapsamlı ve açık bir şekilde içermesine dikkat edilmiş, 5 uzmandan görüş alınarak ölçme aracı düzenlenmiştir.

Araştırmanın güvenirliliğinin sağlanabilmesi için ortaokul İngilizce ders kitaplarından eş olasılıkla seçilen 20 sayfa hem İngilizce öğretmeni hem de değerler konusu üzerinde yüksek lisansını tamamlamış bir uzman tarafından “Ders Kitabı İnceleme Formu” ile incelenmiştir. Buna ek olarak kitaplardan eş olasılıkla seçilen 10 sayfa, araştırmacı tarafından 4 hafta aralıkla okunmuştur. Kodlayıcılar arası ve kodlayıcı içi uyum yüzdelerinin hesaplanmasında Miles ve Huberman’ın (1994) Güvenirlilik=Görüş Birliği/(Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği) formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %95 belirlenmiştir. Kodlayıcı iç uyum yüzdesi ise %86 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında, 5,6,7 ve 8. sınıf İngilizce ders kitaplarında Karakterin Altı Temel Yapıtaşı sınıflamasındaki evrensel değerlere ne düzeyde yer verildiği araştırılmıştır. Evrensel değerlere 5.sınıf ortaokul İngilizce ders kitabında yer verilme düzeyleri incelendiğinde diğer değerlere kıyasla en fazla vurgulanan değer “Koruma-Kollama” (%12.4) olduğu bulunmuştur. “Saygılı Olma” değeri (%10.85) ikinci sıradadır. “Etkili Vatandaşlık” değeri ise (%9.69) üçüncü sıradadır. Diğer değerlere kıyasla en az vurgulanan değer ise “Sorumluluk” değeridir (%5.43). “Güvenilir olma” ve “adil olma” değerlerinin ise vurgulanmayan değerler olduğu bulunmuştur. Beşinci sınıf İngilizce ders kitabında evrensel değerlere yer verilme oranları alt boyut ve göstergeler düzeyinde değerlendirildiğinde ise diğer değer boyutlarına kıyasla en fazla “Saygılı Olma” değerinin “kibar olma, nezaket (%10.85) alt boyutuna, en az “Sorumluluk” değerinin “davranışlarının mesuliyetini alma (hesap verebilirlik)” (%1.16) alt boyutuna ve “Etkili Vatandaşlık” değerinin “toplumsal ve hukuki kurallara uygun hareket etme” (%1.16) alt boyutuna yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Değer göstergelerinden ise en fazla “Saygılı Olma” değerinin “insan ilişkilerinde ince, zarif ve ölçülü bir tutuma sahip olma” (%10.85) göstergesine ve en az “Koruma-Kollama değerinin “merhametli olma” göstergesine yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Evrensel değerlerin 5.sınıf ortaokul İngilizce ders kitabında bulunma oranlarının %20’nin altında olması nedeniyle, evrensel değerlere yer verilme düzeyinin “yetersiz” olduğunu söylemek mümkündür. Beşinci sınıf İngilizce ders kitabındaki evrensel değerlere ilişkin örnekler Tablo 1’de görülebilir.

Tablo 1. Beşinci Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Evrensel Değer Örnekleri

Değer	Alt Boyut	Değer Göstergesi	Örnek
Saygılı Olma	Kibar olma, nezaket.	İnsan ilişkilerinde ince, zarif ve ölçülü bir tutuma sahip olma.	Pam: I love riding my bike in the park. (Parkta bisiklet binmeyi seviyorum.) Brad: Sorry, Pam. Can you repeat that, please? (Afedersin, Pam. Tekrar edebilir misin, lütfen?)
Sorumluluk	Davranışlarının mesuliyetini alma (hesap verebilirlik)	Yapması gereken görevi yerine getirme	In the evenings, my mum, Semra and my dad, Hasan come back home at six o'clock. We have dinner at half past six. Then, I do my homework and my dad helps me. (Akşamları annem Semra ve babam Hasan saat altıda eve gelirler. Altı buçukta akşam yemeğimizi yeriz. Sonra, ben ödevimi yaparım ve babam da bana yardım eder.)
Koruma-Kollama	Yardımsaver olma	Yardıma ihtiyacı olan canlılara yardım etme.	Your friend has a health problem. Ask questions and try to help him/her. (Arkadaşının bir sağlık sorunu var. Sorular sorarak ona yardımcı olmaya çalış.)
Etkili Vatandaşlık	Demokratik toplumun bireyden beklediği özelliklere sahip olma	Kendi ülkesinin değerlerini, geleneklerini, tarihini bilme	Match the Turkish national festivals with the dates. (Türk milli bayramlarını tarihleriyle eşleştiriniz.)

Evrensel değerlere 6.sınıf ortaokul İngilizce ders kitabında yer verilme düzeyi incelendiğinde ise diğer değerlere kıyasla en fazla vurgulanan değer “Etkili Vatandaşlık” (%19.01) olduğu bulunmuştur. “Sorumluluk” değeri (%12.81) ikinci sırada yer alırken “Saygılı Olma” değeri (%6.2) üçüncü, “Koruma-Kollama” değeri (%4.13) dördüncü sıradadır. “Güvenilir Olma” ve “Adil Olma” değerlerinin ise vurgulanmayan değerler olduğu görülmektedir. Altıncı sınıf İngilizce ders kitabında evrensel değerlere yer verilme oranları alt boyut ve göstergeler düzeyinde değerlendirildiğinde ise değer boyutlarından en fazla “Etkili Vatandaşlık” değerinin “toplum ve gelecek kuşaklar için üzerine düşeni yapma” (%9.9) alt boyutuna; en az ise “etkili vatandaşlık” değerinin “toplumsal ve hukuki kurallara uygun hareket etme” alt boyutuna yer verildiği bulunmuştur. Değer göstergelerinden ise en fazla “etkili vatandaşlık” değerinin “çevreyi temiz tutmak için bireysel olarak üzerine düşeni yerine getirme (atmosfere daha az zehirli gaz salınımı için toplu taşıma kullanmaya gayret etmek gibi)” (%6.61) göstergesine, en az ise “sorumluluk” değerinin “gerektiğinde isteklerini ve hoşnut olduğu durumları erteleyebilme” (%0.41) göstergesine; “koruma-kollama” değerinin “insanların yaptıkları nezaket, iyilik, inceliklere karşı minnettarlığı dile getirme, onlara teşekkür etme” (%0.41) göstergesine; “etkili vatandaşlık” değerinin anne-

babanın, öğretmen gibi yol gösterici kişilerin koyduğu akılcı kurallara uyma (%0.41) göstergesine, kendi ülkesinin değerlerini, geleneklerini, tarihini bilme” (%0.41), “diğer kültürlerin değerleri, gelenekleri, tarihi hakkında bilgi sahibi olma” (%0.41) yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Altıncı sınıf ortaokul İngilizce ders kitabında vurgulanan evrensel değerlerin kitapta yer alma düzeylerinin %20’nin altında olması nedeniyle evrensel değerlere yer verilme düzeyinin “yetersiz” olduğunu söylemek mümkündür. Altıncı sınıf İngilizce ders kitabındaki evrensel değerlere ilişkin örnekler Tablo 2’de görülebilir.

Tablo 2. Altıncı Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Evrensel Değer Örnekleri

Değer	Alt Boyut	Değer Göstergesi	Örnek
Saygılı Olma	Kibar olma, nezaket	İnsan ilişkilerinde ince, zarif ve ölçülü bir tutuma sahip olma	Welcome Sir! (Hoşgeldiniz bayım!) Do you want some milk? (Biraz süt ister misiniz?) Yes, please. (Evet, lütfen.) No, thanks. I don't like milk./I don't want any milk. (Hayır teşekkürler. Süt sevmiyorum/Süt istemiyorum.)
Sorumluluk	Davranışlarının mesuliyetini üstlenebilme (hesap verebilirlik)	Yapması gereken görevi yerine getirme	He takes care of his cat. (Kedisinin bakımıyla ilgilenir.)
Koruma-Kollama	Başkalarını önemseme	İnsanların yaptıkları nezaket, iyilik, inceliklere karşı minnettarlığı dile getirme, onlara teşekkür etme	Here you are. Enjoy it! (İşte burada. Afiyet olsun!) Thank you. (Teşekkür ederim.)
Etkili Vatandaşlık	Demokratik toplumun bireyden beklediği özelliklere sahip olma	Ülkesi, milleti ve insanlık için önemli olan tarihi kişilikleri tanıma	When was Atatürk born? (Atatürk ne zaman doğdu?) He was the first president of Turkey. (O Türkiye'nin ilk cumhurbaşkanıdır.)

Evrensel değerlere 7.sınıf ortaokul İngilizce ders kitabında yer verilme düzeyi incelendiğinde ise diğer değerlere kıyasla en fazla vurgulanan değer “Etkili Vatandaşlık” (%18.43) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. “Sorumluluk” değeri (%2.71) ikinci sırada yer alırken “Saygılı Olma” değeri (%2.44) üçüncü, “Koruma-Kollama” değeri (%1.63) dördüncü sıradadır. “Güvenilir Olma” (%0.27) en az vurgulanan değerdir. “Adil Olma” değeri ise kitapta vurgulanmamıştır. Yedinci sınıf İngilizce ders kitabında evrensel değerlere yer verilme oranları alt boyut ve göstergeler düzeyinde değerlendirildiğinde ise değer boyutlarından en fazla “Etkili Vatandaşlık” değerinin “toplum ve gelecek kuşaklar için üzerine düşeni yapma” (%11.92) alt boyutuna, en az ise “Güvenilir Olma” değerinin “sadakat (bağlılık)” (%0.27) alt boyutuna yer verildiği bulunmuştur. Değer göstergelerinden ise en fazla “Etkili Vatandaşlık” değerinin “toplumsal sorunların çözümü için önerilerde bulunma” (%7.86) göstergesine; en az ise “güvenilir olma” değerinin “aileye, arkadaşaya,

vatana veya bağlı olunan kuruma karşı vefalı, fedakar olma ancak etik ilkeleri her zaman bu ilkelerden üstün tutma” (%0.27) göstergesine yer verildiği bulunmuştur. Yedinci sınıf ortaokul İngilizce ders kitabında vurgulanan evrensel değerlerin kitapta yer verilme düzeylerinin %20'nin altında olması nedeniyle evrensel değerlere yer verilme düzeyinin “yetersiz” olduğunu söylemek mümkündür. Yedinci sınıf İngilizce ders kitabındaki evrensel değerlere ilişkin örnekler Tablo 3’te görülebilir.

Tablo 3. Yedinci Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Evrensel Değer Örnekleri

Değer	Alt Boyut	Değer Göstergesi	Örnek
Güvenilir Olma	Sadakat	Aileye, arkadaşına, vatana veya bağlı olunan kuruma karşı vefalı, fedakâr olma ancak etik ilkeleri her zaman bu ilkelerden üstün tutma.	I want to live with my parents and look after them when they are old. (Ailemle yaşamak ve yaşlandıklarında onlara bakmak istiyorum.)
Saygılı Olma	Kibar olma, nezaket	İnsan ilişkilerinde ince, zarif ve ölçülü bir tutuma sahip olma	How about a drink? (İçeceğe ne dersiniz?) Would you like to eat some cake? (Biraz kek yemek ister miydiniz?) That sounds good. (Kulağa hoş geliyor.) Great idea. (İyi fikir.) Sure, why not? (Tabii ki, neden olmasın?)
Sorumluluk	Öz Denetim	Planlı olma	I’m usually in bed by nine o’clock. (Genellikle saat dokuzda yatakta olurum.)
Koruma-Kollama	Yardımsaver olma	Yardıma ihtiyacı olan canlılara yardım etme	My dream is to share my belongings with the poor people. (Hayalim sahip olduklarımı muhtaç insanlarla paylaşmak.)
Etkili Vatandaşlık	Toplum ve gelecek kuşaklar için üzerine düşeni yapma	Barış içinde bir dünya isteme	I hope there won’t be any wars, and we’ll all live in a peaceful world. (Hiç savaş olmayacağını umuyorum. Barış dolu bir dünyada yaşayacağız.)

Evrensel değerlere 8.sınıf ortaokul İngilizce ders kitabında yer verilme oranları incelendiğinde ise de diğer değerlere kıyasla en fazla vurgulanan değer “Etkili Vatandaşlık” (%19.8) olduğu görülmektedir. “Sorumluluk” (%10.24) ve “Saygılı Olma” değerleri (%10.24) eşit derecede ve ikinci sırada vurgulanırken “Güvenilir Olma” değeri (%1.37) diğer değerlere kıyasla en az vurgulanan değerdir. “Koruma-Kollama” ve “Adil Olma” değerlerinin ise vurgulanmayan değerler olduğu görülmektedir. Sekizinci sınıf

İngilizce ders kitabında evrensel değerlere yer verilme oranları alt boyut ve göstergeler düzeyinde değerlendirildiğinde ise değer boyutlarından en fazla “Etkili Vatandaşlık” değerinin “toplum ve gelecek kuşaklar için üzerine düşeni yapma” (%12.29) alt boyutuna, en az ise “Güvenilir Olma” değerinin “sadakat (bağlılık) (%0.34) alt boyutuna yer verildiği bulunmuştur. Değer göstergelerinden ise en fazla “Saygılı Olma” değerinin “insan ilişkilerinde ince, zarif ve ölçülü bir tutuma sahip olma” (%10.24) göstergesine, “Etkili Vatandaşlık” değerinin “insanlığa etki eden yerel ve evrensel konular hakkında bilgi sahibi olma” (%10.24) göstergesine; en az ise “Güvenilir Olma” değerinin “ödünç aldıklarını zamanında geri verme” (%0.34) göstergesine, “sorumluluk” değerinin “zamanı verimli kullanma” (%0.34) göstergesine yer verildiği bulunmuştur. Sekizinci sınıf ortaokul İngilizce ders kitabında vurgulanan evrensel değerlere kitapta yer verilme düzeylerinin %20’nin altında olması nedeniyle evrensel değerlere yer verilme düzeyinin “yetersiz” olduğunu söylemek mümkündür. Sekizinci sınıf İngilizce ders kitabındaki evrensel değerlere ilişkin örnekler Tablo 4’te görülebilir.

Tablo 4. Sekizinci Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Evrensel Değer Örnekleri

Değer	Alt Boyut	Değer Göstergesi	Örnek
Güvenilir Olma	Dürüst Olma	Bildiği şeyi olduğu gibi aktarma.	They count on Furkan because he always tells the truth. (Furkan’a güvenilirler çünkü daima doğruyu söyler.)
Saygılı Olma	Kibar olma, nezaket.	İnsan ilişkilerinde, ince, zarif ve ölçülü bir tutuma sahip olma	Be polite and try to solve the problems. (Kibar ol ve sorunları çöz.)
Sorumluluk	Öz Denetim	Zamanı verimli kullanma	If we don’t spend too much time on the Internet, we can organize our life effectively. (İnternette çok fazla vakit harcamazsak hayatımızı etkili bir şekilde düzenleyebiliriz.)
Etkili Vatandaşlık	Demokratik toplumun bireyden beklediği niteliklere sahip olma	Ülke ve dünya gündemini takip etme	I post/update videos about pollution, homeless people and street animals. (Kirlilik, evsiz insanlar ve sokak hayvanları hakkında videolar paylaşıyorum.)

Tüm alt problemlere ilişkin bulgular birlikte incelendiğinde; ortaokul İngilizce ders kitaplarında “adil olma” değerine yer verilmediği dikkati çekmektedir. Bu değer dışında genel olarak evrensel değerlere yer verilme oranının sınıf seviyelerine göre değiştiğini söylemek mümkündür. Evrensel değerlere ortaokul İngilizce ders kitaplarında yer verilme oranı sınıf seviyelerine göre genel olarak değişmekle birlikte, ders kitaplarında değerlere yer verilme düzeyinin yetersiz olduğunu söylemek mümkündür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Güncel programlara uygun olarak hazırlanan 2018-2019 öğretim yılı ortaokul İngilizce 5, 6, 7, ve 8. Sınıf İngilizce ders kitapları evrensel değerleri içermeleri bakımından incelendiğinde; güvenilir olma değerinin ortaokul İngilizce ders kitaplarında yetersiz düzeyde yer verilen bir değer olduğu görülmüştür. İncelenen kitaplarda “Güvenilir olma” değerinin “dürüst olma”, “sözünde durma” ve “sadakat (bağlılık)” alt boyutlarına yetersiz düzeyde yer verildiği belirlenmiştir. İngilizce ders kitapları dışındaki diğer ders kitaplarında

da “güvenilir olma” değerinin az vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bu kapsamda Güzel-Candan ve Ergen (2014), çalışmalarında “dürüstlük” değerinin 3.sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında en az sıklıkta vurgulanan değerlerden biri olduğunu ortaya koymuşlardır.

“Saygılı olma” değerine tüm kitaplarda yer verildiği ancak yetersiz düzeyde yer verildiği görülmüştür. Bu değer vurgusunun “kibar olma, nezaket” alt boyutunun “insan ilişkilerinde ince, zarif ve ölçülü bir tutuma sahip olma” değer göstergesinin üzerinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. İngilizce dersinin bireylerarası iletişim becerileri (MEB, 2018) üzerine yoğunlaştığı düşünüldüğünde bu beklenen bir sonuç olabilir. Başaranol (2017), lise düzeyinde okutulan İngilizce kitaplarının tümünün saygı değerini içerdiğine dair bulgular elde etmiştir.

“Sorumluluk” değerine de tüm kitaplarda yer verildiği ancak yer verilme düzeyinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu değer, “davranışlarının mesuliyetini alma (hesap verebilirlik)” alt boyutunda yoğunlaşmıştır. “Öz denetim” alt boyutu en sık vurgulanan bir diğer alt boyut olmuştur. Kuş, Merey ve Karatekin’in (2013) çalışmaları kapsamında ulaştıkları 4. ve 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında sorumluluk değerinin en sık vurgulanan değerlerden birisi olması sonucu bu bulguya paraleldir.

“Adil olma” değerine ortaokul İngilizce ders kitaplarında yer verilmediği görülmüştür. Aslan’ın (2019) 2018-2019 ortaokul İngilizce ders kitaplarını, ilk ve ortaokul düzeyinde öğretim programlarında yer alan değerleri içerip içermemeleri bakımından incelediği çalışmasında “adaletli olma” değerinin kitaplarda yeterince vurgulanmayan değerlerden biri olduğu bulgusu bu durumu destekler niteliktedir.

“Koruma-kollama” değerine 8.sınıf İngilizce ders kitabı hariç olmak üzere incelenen diğer ders kitaplarında yetersiz düzeyde yer verildiği gözlenmiştir. Bu değer “başkalarını önemseme” ve “yardımsever olma” alt boyutlarına 5. 6. ve 7. sınıf İngilizce kitaplarında yer verildiği bulunmuştur. Barışkan (2010), bu bulguya benzer bulgular elde etmiş ve çalışması kapsamında incelediği İngilizce ders kitaplarının “sosyal yardım düzenlemeleri”ne ilişkin içeriklere sahip olduğu bulgularına ulaşmıştır.

“Etkili vatandaşlık” değerine diğer değerlere nazaran kitaplarda daha yüksek oranda yer verildiği ancak yer verilme düzeyinin diğer değerler gibi yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerde daha yoğun vurgulanan alt boyutların “demokratik toplumun bireyden beklediği özelliklere sahip olma” ve “toplum ve gelecek kuşaklar için üzerine düşeni yapma” olduğu görülmüştür. Aslan (2019) araştırmasında benzer bulgulara ulaşmış ve “demokrasiye önem verme” değerine, “doğal çevreye duyarlılık” değerine, “barışsever olma” değerine vurgu yapıldığı bulgularına ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, evrensel değerlere yetersiz düzeyde yer verildiği belirlenen ortaokul İngilizce ders kitapları evrensel değerlerin tamamını tüm boyutları ile yeterli düzeyde kapsayacak şekilde tekrar düzenlenebilir. Ayrıca İngilizce dersi öğretim programının hedefleri içerisinde evrensel değerlere yapılan vurgu daha açık hale getirilerek, öğretim programı ile tutarlı olarak hazırlanan ders kitaplarında değer vurgusu artırılabilir. Aynı zamanda bu çalışmada ortaokul İngilizce ders kitapları incelenmiştir. Tüm eğitim kademelerinde kullanılan İngilizce ders kitaplarında evrensel değerlere ne düzeyde yer verildiğinin karşılaştırılabilmesi için ilkökul ve lise İngilizce ders kitapları da incelenebilir. Bu çalışmada ortaokul İngilizce ders kitaplarında evrensel

değerlere yapılan vurguların “yetersiz” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Farklı disiplinlere ait ortaokul ders kitaplarında evrensel değerlere yer verilme düzeyi araştırılabilir. Araştırma sonucunda ortaokul İngilizce ders kitaplarında yetersiz düzeyde yer aldığı belirlenen evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında öğretme-öğrenme süreçleri büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikleri yoluyla hangi değerleri, ne düzeyde kazandırdığı incelenebilir. Ortaokul İngilizce ders kitaplarında evrensel değerlere yeterli düzeyde yer verilmemektedir. Evrensel değerleri yeterli düzeyde kazandırmak amacıyla tasarlanmış öğretim materyalleri yoluyla yapılan değerler eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkileri incelenebilir.

Kaynakça

- Allport, G. W., Vernon, E. & Linzey, G. (1960). *A Study of Values*. Boston: Houghton Mifflin.
- Alptekin, C. (2005). *Dual Language Instruction: Multiculturalism Through a Lingua Franca*. TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. <https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-5.pdf?sfvrsn=0&sfvrsn=0> adresinden erişilmiştir.
- Aslan, H. İ. (2019). *Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarındaki Değerler*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ateş Özdemir, E. (2006). Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1).
- Atlas of European Values. (2008). <https://europeanvaluesstudy.eu/education-dissemination-publications/education/atlas-of-european-values/> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, M. (2011). Değerler, İşlevleri ve Ahlak, *Eğitime Bakış*, Ocak-Şubat-Mart, 19.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17-37.
- Barışkan, C. (2010). *Türkiye’de Hazırlanan İngilizce Ders Kitapları ile Uluslararası İngilizce Ders Kitapları Arasındaki Kültür Aktarımı Farkları*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Başaranol, V. (2017). *Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarının Temel Değerler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Berkowitz, M. (2011). What Works in Values Education? *International Journal of Educational Research*, 50, 153-158.
- Bones, G. N. (2010). *The Six Pillars of Character in 21st Century Newbery Award Books*. Doktora tezi. Liberty Üniversitesi, ABD.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Canale, G. (2016). (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, Culture and Curriculum*, 29-2.
- Character Counts!. (2020). <https://charactercounts.org/program-overview/> adresinden erişilmiştir.
- Creating Effective Citizens. <http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6505/650511.html> adresinden erişilmiştir.

- Çakmak, M. (2001). Yabancı dil. Leyla Küçükahmet (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* içinde (s: 13-18). Ankara: Nobel.
- Dam, H. (2016). Din, ahlak ve değer. Mustafa Köylü (Ed.) *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* içinde (s: 53-72). Ankara: Nobel.
- Değirmenci, Y. (2018). Coğrafya Dersi Öğretim Programında Değerler. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 429-450. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1311.
- Demir, K. ve Demirhan İşcan, C. (2007). *Hayat Bilgisi Dersinde Değerler ve Değerler Eğitimi*. İlköğretim Kongresi: İlköğretim Programları ve Öğretimi. Ankara, Hacettepe Üniversitesi, 15-16-17 Kasım 2007.
- Focho, G. N. (2011). Student perceptions of English as a developmental tool in Cameroon. H. Coleman (Ed.), *Dreams and realities: Developing countries and the English language* içinde (s: 2-24). London: British Council.
- Genç, A. (2002). İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Ders Kitabı Seçimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22.
- Gökalp, Z. (2013) *Türk terbiyesi*. İstanbul: Toker.
- Gündüz, M. (2016). Classifying Values by Categories. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10).
- Güngör, E. (2018). *Doktora, doçentlik, profesörlük tezleri*. Ankara: Yer-Su.
- Güzel-Candan, D. ve Ergen (G). (2014). 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Hetcher M., Nadel L. & Michod R. E. (1993). *The origin of values*. New York: Aldine de Gruyter.
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. (1948). <http://www.un.org.tr/humanrights/images/pdf/1-insan-haklari-evrensel-beyannamesi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Joyal, S. A. (2005). *Relationship Of The Pillars Of Character and At-Risk Behaviors in Middle School Students*. Doktora Tezi, Kuzey Dakota Devlet Üniversitesi, ABD.
- Karasar. N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keskin, Y. (2015). Tarih Dersi Öğretim Programı Ve Ders Kitaplarında Değerler Eğitimi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 10(7), 659-674. doi: 10.7827/TurkishStudies.8234
- Kluckhohn, C. K. (1976). *Values and Value Orientations in the Theory Of Action*. Talcott Parsons ve Edward A. Shils (Ed.), *Toward a general theory of action* içinde (s. 388-433). Massachusetts: Harvard University Press.
- Kuş, Z., Merey, Z. ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25).
- La Roe, J. M. (2003). *Values Expressed in Caldecott Medal Books (1938-2002)*. Doktora Tezi, Liberty Üniversitesi, ABD.
- Laçin-Şimşek, C. (2004). Fen Bilgisi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Göre Çevre Eğitiminde Etik ve Estetik Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7-8).
- Lakshmi V. V. & Paul M. M. (2018). Value Education In Educational Institutions and Role Of Teachers In Promoting The Concept, *International Journal of Educational Science and Research (IJESR)*, 8(4), 29-38.
- Li, J. (2012). *The Transmission of Cultural Values in the Production of EFL Textbooks for the Chinese Primary Curriculum*. Doktora Tezi, Edinburgh Üniversitesi, İngiltere.

- Lickona, T. (1991). *Educating for character how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Living Values Education. (t.y.). <http://livingvalues.net/> adresinden erişilmiştir.
- MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili. (2011). http://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018a). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018b). İngilizce Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018c). Matematik Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018d). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden erişilmiştir.
- Mitchell, C. (2003). *An Evaluation and Analysis of the CHARACTER COUNTS! Character Education Framework in South Dakota Schools, Grades 6-12, 1998-2002*. Doktora tezi, Güney Dakota Devlet Üniversitesi, ABD.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. Çev. Ed. Asım Arı. Konya: Eğitim.
- Önalın, O. (2005). EFL Teachers' Perceptions of The Place of Culture in ELT: A Survey Study at Four Universities in Ankara/Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2).
- P21 Framework Definitions. (2009). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Qan, N. A. (1989). *Social Values in Popular Adolescent Literature, 1940-1980*. Doktora Tezi, Berkeley, Kaliforniya Üniversitesi.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of human values*. New York: The Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: The Free Press.
- Sarı, M. ve Yolcu, E. (2019). İlköğretim ve Ortaöğretim Programlarında Değerler. Figen Ersoy Perihan Ünüvar (Ed.). *Karakter ve Değerler Eğitimi* içinde (s: 135-176).
- Sarıçoban, G. ve Sarıçoban, A. (2012). Atatürk and The History of Foreign Language Education. *The Journal Of Language And Linguistic Studies*, 8(1), 24-49.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25.
- Schwartz, S. H. (2011). Values: Cultural and individual. F. J. R. van de Vijver, A. Chasiotis, & S. M. Breugelmans (Ed.), *Fundamental questions in cross-cultural psychology* içinde (s. 463–493). Cambridge University Press.
- Schwartz, S. H. (2006). *Basic Human Values: An Overview*. <https://www.yourmorals.org/schwartz.2006.basic%20human%20values.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Shaaban, K. (2005). A Proposed Framework for Incorporating Moral Education into the ESL/EFL Classroom. *Language, Culture and Curriculum*, 18(2), s:201-217.
- Spranger, E. (1928). *Types of men*. New York: Stechert.

- Susar-Kırmızı, F. (2014). 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Yer Alan Değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Tajeran, Z. T. (1980). *A Content Analysis of Iranian Children's Story Books for the Presence of Social and Moral Values*. Doktora Tezi. Pasifik Üniversitesi, ABD.
- Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları. (2019).
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26172658_Kitap_Ynceleme_deg_kriter.pdf adresinden erişilmiştir.
- Temizyürek, F. & Birinci, F. G. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- The Aspen Declaration. (t.y.) <https://charactercounts.org/history/> adresinden erişilmiştir.
- The Six Pillars of Character. (1992). <https://charactercounts.org/program-overview/six-pillars/> adresinden erişilmiştir.
- Ülken, H. Z. (2016). *Bilgi ve değer*. Ankara: Doğu Batı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Kitap İncelemesi

YAZAR(LAR)	: Caner Kerimoğlu
BAŞLIK	: Türkoloji Öğrencisi İçin Bir Kılavuz Denemesi - Türk Dili ve Edebiyatı
YAYINEVİ	: PegemA Yayınları
BASIM YILI	: 2020
SAYFA SAYISI	: 468
İNCELEYEN	: İbrahim Seçkin Aydın

Özet

Bu inceleme, Caner Kerimoğlu tarafından yazılan “Türkoloji Öğrencisi İçin Bir Kılavuz Denemesi-Türk Dili ve Edebiyatı” adlı kitabı tanıtmak üzere yapılmıştır. Kerimoğlu kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği gibi bölümleri tanıtmış ve bu alanda eğitim almaya aday kişilere öncülük edebilecek bir yapıtı sunmuştur. Yazarın bilimsel verilerle desteklediği başlıklarla birlikte adayların karşılaşılabileceği olası güçlükler ve bu güçlüklerle karşı önerileri yer almıştır.

Değerlendirme

Bilindiği gibi her yıl yüksek öğretime öğrenci alımı özel koşullar dışında merkezî sınavlarla gerçekleştirilmektedir. Bu sınavlar, öğrencilerin temelde lisede öğrenim gördükleri alanlara göre düzenlenmektedir. Yapılan tercihler de bu doğrultuda gerçekleştirilmektedir. Uzun bir zaman diliminde Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri alanlarında öne çıkan bölümlerin başında Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği gibi Türkoloji ağırlıklı branşlar yer almıştır. Bu bölümleri tercih eden öğrencilerin önemli nedenleri arasında iş garantisi, dil ve edebiyata olan ilgileri yer almaktadır. Son yıllarda eski önemini yitirmiş gibi görünse de gerek devlet gerekse vakıf üniversitelerinde tercih edilen bölümler arasında yer almaya devam etmektedir.

Öte yandan kimi zaman bu alanların öğrencilerin beklentilerini karşılamadığı da bilinen bir gerçektir. Beklentilerin karşılanamaması duygusuna yol açan etmenlerden başında bölüme giren öğrencinin yapması gerekenler konusunda bilgili ve bilinçli olmaması gelir. Yani öğrencinin bir yol haritasına gereksinimi vardır ve her öğrenci yol haritasını kendisi çizmekte başarılı olamayabilir. Bu öğrenciler bir kılavuza gereksinim duyarlar. Dolayısıyla doğru bir kılavuz öğrenim yaşamını kurtarabilir. Aksi takdirde, genç beyinlerde bir yılgnlık, vaz geçmişlik duygusu ortaya çıkar.

Öğrencilerin beklentilerini karşılayacak sistemler her zaman kolay değildir. Kaldı ki öğrenim süreci içerisinde de öğrencilerin beklentileri değişebilmektedir. Özellikle bireylerin kendilerini tanımaları, yaşadıkları sosyal çevreler, kimi zaman beklentileri değiştirebilmektedir. Bu noktada başkalarının deneyimlerinden yararlanarak eğitim alınacak olan bölümleri tanımak, öğrencilerin farkındalıklarını geliştirme açısından önemli bir yol haritası kabul edilebilir. Örneğin Oğuz Atay'ın *Bir Bilim Adamının Romanı* adlı yapıtı, yazarın hocası Mustafa İnan üzerine yazılmış önemli bir biyografik romandır. Atay, bu eserinde hocası özelinde bir akademisyenin maddi-manevi yaşamına kendi kurgusuyla ışık tutmaya çalışmıştır. Bu türden biyografik ve otobiyografik eserleri artırmak gerekir. Özellikle, gelecekte akademisyen olmak isteyen öğrencileri bu yolculukta nelerin beklediğini göstermesi bakımından bu türden yapıtları okumak önemli bir uyarıcı güç kabul edilebilir.

Prof. Dr. Caner Kerimoğlu'nun "**Türkoloji Öğrencisi İçin Bir Kılavuz Denemesi-TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI**" adlı eseri de Türkoloji alanında öğrenim gören ya da görmeyi hedefleyen adaylar için büyük bir yol gösterici nitelikte hazırlanmıştır. Akademik geleneği kendi üslubuyla harmanlayan Kerimoğlu, bir yandan kendi otobiyografisine yer vermekte, diğer yandan verdiği bilgi ve bulunduğu önerilerle "Neden Türkoloji'de okumalıyım?" sorusuna yanıt/lar aramaktadır.

Ülkemizde öğrencilere herhangi bir disiplinin ne olduğu, onları bu disiplinde nelerin beklediği konusunda, akademik dille öznel anlatımın iç içe geçirilerek sunulduğu bu türden kaynaklara pek rastlanmamaktadır. Dahası yazar Türkoloji alanının kapsamını ve işlevini anlatırken öğrencilerde mesleksi ve alansal farkındalık yaratması bakımından bu alanda öncü niteliği taşımaktadır.

Yazar, bu kitabı yazma nedenini ise sorumluluk duygusuna dayandırarak çeşitli gerekçelere bağlamaktadır. Bunların başında kendini borçlu hissetmesi gelmektedir: "Yazmasam kimse bana 'Neden yazmadın?' demeyecekti. Biliyorum. Başka şeylerle oyalansam hatta hiçbir yayın yapmayıp günlerimi insanların dedikodusunu yapmakla geçirip -ki bu epey rağbet gören bir akademik etkinliktir- akademisyencilik oynasam bir şey kaybetmezdim. Ama Türkoloji içinde bulunan biri olarak kendimi Türkoloji öğrencilerine borçlu hissettim." (Kerimoğlu, 2020: 2). Diğer yazma nedenlerini de *alternatifleri ve yenilikleri paylaşmak, hataların tekrarlanmaması ve Türkoloji'ye olan sevgi* biçiminde sıralayarak açıklamalarıyla birlikte dile getirmiştir.

Kitabın sıra dışı özelliklerinden biri akademik yayınlarda yer alan bölümlemeler yerine, konular arası geçişte öğrencilere nefes aldırıcı önerilerde bulunmasıdır. Bu durum, kitabın okunmasını kolaylaştırıcı bir etkidir. Örneğin Kerimoğlu, kitabı yazma nedeninden hemen sonra ele alacağı ilk konuyu anlatmaya geçmeden önce Müzik Kutusu başlığı altında "Belli dönemlerimiz için bir fon müziği seçmemiz istenseydi hangi dönem için hangi müziği seçerdik? Bu kitabı eylül ayında yazmaya başladım. Eylül için ben Chopin'den *Nocturne in C Sharp Minor*'ü seçerdim. Paul de Senneville'nin *Mariage D'Amour*'u (*Spring Waltz* diye de bilinir) ve Albinoni'nin *Adagio in G Minor*'ü de eylülü fisıldar gibidir." (Kerimoğlu, 2020: 2) diyerek kendi duygularını da aktarır. Bu bölümler de bizim akademik yaşantımız bakımından ilk örneklerdendir dersek yanlış olmaz. Kişisel

duyguları, beğenileri, estetiği, sanatı yol göstericiliğin içine etkileyici bir şekilde harmanlamıştır Kerimoğlu.

Kitabın yukarıda belirtilen yumuşak üslubunun dışında Türkoloji öğrencisine yönelik son derece yararlı bilgiler verdiği görülmektedir. Bu bilgileri, kimi dijital ortamlara ve televizyon programlarına kimileri de okunması gereken kitaplara dayanmaktadır. Türk kimliği, Türk dilinin tarihsel süreci ve önemli Türkologlar tanıtılarak Türkoloji alanına damgasını vuran önemli bilim insanlarına sürekli gönderimlerde bulunulmuştur. Bu durum öğrencilerin, üzerinde çalışacakları alanları tanımaları açısından büyük bir öneme sahiptir. Öte yandan Türkoloji ve dil merkezli eğitim kurumları ve sistemleri tanıtılarak genç adayları eğitim sisteminde ders içeriğinden öğretim programlarına dek bilgilendirmeler de yapılmıştır. Bu yönüyle hem örnek olma hem de kılavuzluk yapma işlevini yerine getirdiği söylenebilir.

Yazar ele aldığı konuları açıklarken özellikle onların kişisel ve mesleki farkındalıklarını geliştirmeye yönelik filmler önermeyi de ihmal etmez. Dahası bu filmler üzerinden Türkoloji bölümlerine giren öğrencileri de mizahi bir dille sabırlı olmaya davet eder: “Türkoloji bazılarımız için ‘heba olduğumuzu’ hissettiğimiz bir alan da olabilir. Her görüşe saygım var. Ama acele karar vermeden önce aşağıdakileri sakın kafayla değerlendirin. Önce şunu belirteyim: ‘Severek geldim.’ diyenlerle ‘Görücü usulü geldim.’ diyenler arasında temelde büyük bir fark olmaz. Çünkü kişisel deneyimin yeri ayrıdır. Harika bir şehrin iyi imkânları olan bir üniversitesinde de Türkoloji okusanız bazen aradığınızı bulamayabilirsiniz. Fakültenin bahçesi, öğretim üyelerinin tavrı, sınıf arkadaşlarının iletişimleri, iş bulamama kaygısı vb. aklıma şimdi gelmeyen çeşitli etkenleri sıralayarak kaydını sildiren pek çok öğrenciyle karşılaştım. Zaten birinci sınıf biraz da şikâyet etme sınıfıdır. Hiçbir şeyi beğendiremezsiniz yeni gelenlere: ‘Üniversitenin sosyal imkânları zayıf.’, ‘Lisemiz bile daha iyiydi.’, ‘Kantinde bir şey yok.’, ‘O yok, bu yok, şu da yok.’ Bu şikâyet listesinde gerçekten eğitimin niteliğine ilişkin pek bir şey olmaz genelde. Yani öğretim üyelerinin çalışkan olup olmaması, yayınlarının niteliği, derslerdeki verimlilikleri, kütüphanedeki kitap sayısı gibi gerçekten eğitimin merkezinde yer alan konulardaki şikâyetlerle nadiren karşılaştım.” (Kerimoğlu, 2020: 22-23). Bu anlatım biçimiyle taşlamadan nasibini hem öğrenciler (yalnızca Türkoloji öğrencileri değil...), hem akademisyenler (Herhalde bu da yalnızca alan akademisyenleri değil...) almaktadır.

Kerimoğlu’nun üzerinde en fazla durduğu konuların başında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği gelmektedir. Son yıllarda öğretmen atamalarında görülen sorunlar göz önünde bulundurulduğunda, adayları bekleyen riskler ve yapılması gerekenler hakkında yönlendirici öneriler getirilmiştir. Kendisi de öğretmenlik mesleğinden gelen bir akademisyen olduğu için bu öneriler son derece anlamlıdır.

Bilimsel bir içeriğe sahip olmasına karşın kullanılan üslupta otobiyografi ve sohbet dilinin hâkim olması okunabilirliği kolaylaştırıcı bir rol üstlenmiştir. Pandemi süreciyle birlikte yüz yüze eğitimin neredeyse hiç yapılmadığı bu dönemde, derinliğiyle, çok yönlülüğüyle ve kolay okunabilirliğiyle bu yapıt önemli bir kılavuz olarak yerini alacaktır.

Son zamanlarda Türk dili, dilbilimi, dilin kökenine ilişkin yazdıklarıyla öne çıkan Kerimoğlu’nun bu çalışması, akademik süreçlerin deneyimlenerek aktarıldığı özgün bir

başyapıt olmaya adaydır, Türkoloji'nin, Türkçe ve edebiyat öğretmenliğinin önemli kazanımlarından biri olmaya da...

Homeros'un güzel insanlarından yazara selam olsun!

Kaynakça

Kerimoğlu, C. (2020). *Türkoloji öğrencisi için bir kılavuz denemesi-Türk dili ve edebiyatı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

İnceleyen Hakkında Bilgi

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0610-863X>

1997 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 1997-1999 yılları arasında Ağrı Tutak Çok Programlı Lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği yaptı. 1999 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi oldu. 2001 yılında yüksek lisans, 2006 yılında doktora öğrenimini tamamladı. Aynı yıl bulunduğu birimde öğretim görevliliğine başladı. 2011 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Yardımcı Doçent oldu. 2014 yılında Doçentlik unvanı alan yazar, Ağustos 2019'da Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı olarak göreve atandı.