

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİM VE TEKNOLOJİ DERGİSİ



International Journal of Education Science and Technology

2022, Cilt/Volume: 8, Sayı/Issue: 2

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

e-ISSN:2458-8628

Baş Editör/Chief Editor

Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY-Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Editörler/Editors

Dr. Ahmet AKÇAY, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Dr. Phil KIRKMAN, University of Cambridge, United Kingdom
Dr. Sheung Hung Poon, Brunei University of Technology, Brunei Darussalam
Dr. Stephen Pape, Johns Hopkins University, USA

Dil Editörleri/Language Editors

Adem AKALIN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Emrullah AY, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Serdar SAFALI, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Dizinlenme/ Indexing

Academic Resource Index
Root Indexing
Scientific Indexing Services (SIS)
Türk Eğitim İndeksi
Academic Keys
Directory of Research Journals Indexing (DRJI)
Mendeley
Annox
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD)
Arastirmax Scientific Publication Index



Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi

International Journal of Education Science and Technology

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

e-ISSN:2458-8628

Danışma Kurulu/Advisory Board

- Dr. Adem İŞCAN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmad Mohamad WAIS – Bahreyn University, Bahrain
Dr. Akif ARSLAN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ataman KARAÇÖP, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Behiye AKÇAY, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Christo ANANTH, Anna University Chennai, India
Dr. Ercan KAYA, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erdi KAYA, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Dr. Jeffrey S. BROOKS, Monash University, Australia
Dr. Hakan AKÇAY, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Haluk ÖZMEN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. İbrahim ÜNAL, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlkey ULUTAŞ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kemal DOYMUŞ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Muhammed Said AKAR, Erzincan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Muslih Abdel Fattah NAJJAR, Hashemite University, Jordan
Dr. Mustafa SÖZBİLİR, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mustafa ŞAHİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nevzat YİĞİT, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nurettin YÖREK, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Recep ASLANER, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Soane Joyce MOHAPİ, University of South Africa, South Africa
Dr. Ümit ŞİMŞEK, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Walid SARAKBİ – Hama University, Syria
Dr. Yuliia TARASIIUK, Odessa National II. Mechnikov University, Ukraine



Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi

International Journal of Education Science and Technology

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

e-ISSN:2458-8628

Cilt/Volume 8, Sayı/Issue 2, 2022 Sayı Hakemleri/ Executive Peer-Reviewers

Doç. Dr. Adem YILMAZ, Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Erkan YANARATEŞ, Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hande GÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Murat ATEŞ, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM, Atatürk Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Seda OKUMUŞ, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Serdar SEVEN, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KOÇ, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi



Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi

International Journal of Education Science and Technology

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

e-ISSN:2458-8628

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Araştırma Makalesi

Küçük Çocuklarda Oyun Davranışları ve Sosyal Konum
Play Behaviors and Social Status in Young Children

Hülya GÜLAY OGELMAN, Selay AKDOĞAN, Döne KAHVECİ, Dervişe AMCA TOKLU

81-98

Araştırma Makalesi

Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Oran, Orantı ve Yüzdeler
Konusundaki Akademik Başarılarına Etkisi

*The Effect Of Writing to Learn Activities on the Academic Achievement of 7th Grade Students
on Ratio, Proportion and Percentages*

Safa ŞÜKRÜ KARADAĞ, Ferhat ÖZTÜRK

99-110

Araştırma Makalesi

Öğrenme Amaçlı Yazmanın İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Yazmaya Yönelik
Tutumlarına Etkisi

*The Effect of Learning Writing on Primary Students' Academic Success and Attitudes to
Writing*

Miraç TARIKDAROĞLU, Muhammed Said AKAR

111-122

Araştırma Makalesi

Ortaokul 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Hikâye Edici Metinlerin Hikâye Haritası
Yöntemine Göre İncelenmesi

*Examination of Story Texts in the Secondary School 5th Grade Turkish Lesson Book
According to the Story Map Method*

Lokman KARADUTLU, Yasin KILIÇ

123-134



KÜÇÜK ÇOCUKLARDA OYUN DAVRANIŞLARI VE SOSYAL KONUM*

Hülya GÜLAY OGELMAN**, Selay AKDOĞAN***, Döne KAHVECİ****, Dervişe AMCA TOKLU*****

Makale Geliş Tarihi: 06.06.2022

Makale Kabul Tarihi: 12.08.2022

Özet

Araştırmanın amacı, küçük çocukların sosyal konumlarının oyun davranışları açısından incelenmesidir. Çalışmanın örneklem grubunda, 5-6 yaş grubundan 144 çocuk yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Seçime Dayalı Sosyometri Tekniği ile Oyun Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ve Oyun Davranışları Ölçeği, öğretmenler tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur. Seçime Dayalı Sosyometri Tekniği, çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi dönem çocuklarının sosyal oyun ve sessiz oyun davranışları, akranları tarafından sevilme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı biçimde yordamaktadır. Yalnız pasif, itiş kakış ve yalnız aktif oyun davranışları, akranları tarafından sevilme düzeyini anlamlı biçimde yordamamaktadır. Sosyal oyun, itiş kakış, sessiz oyun davranışları akranları tarafından sevilme düzeyini anlamlı biçimde yordamamaktadır. Yalnız pasif ve yalnız aktif oyun davranışları akranları tarafından sevilme düzeyini anlamlı biçimde yordamamaktadır. Sosyal oyun, itiş kakış, sessiz oyun davranışları sosyal tercih düzeyini anlamlı biçimde yordamamaktadır. Küçük çocukların yalnız pasif ve yalnız aktif oyun davranışları sosyal tercih düzeyini anlamlı biçimde yordamamaktadır. İtiş kakış oyun davranışları sosyal etki düzeyini anlamlı biçimde yordamamaktadır. Küçük çocukların sosyal, yalnız pasif, sessiz ve yalnız aktif oyun davranışları sosyal etki düzeyini anlamlı biçimde yordamamaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal oyun, itiş-kakış oyun, sessiz oyun ve yalnız aktif oyun davranışları popüler, reddedilen, dışlanan ve tartışmalı konumlarına göre farklılık göstermektedir. Yalnız pasif oyun davranışları sosyal konumlara göre farklılık göstermemektedir.

* Bu çalışma, İZÜ Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Kongresi'nde (04-05 Haziran 2022) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr., Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, ogelman@sinop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4245-0208

***Psikolojik Danışman, Yüksek Lisans Öğrencisi, Sinop Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, selay.akdogan@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3799-2854

****Okul Öncesi Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, denizkhvc027@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6306-8526

***** Dr. Öğretim Üyesi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, dervise.amca@neu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2336-1741

Anahtar Kelimeler: Sosyal konum, oyun davranışları, okul öncesi dönem.

PLAY BEHAVIORS AND SOCIAL STATUS IN YOUNG CHILDREN

Abstract

This study aimed at investigating the social status of young children in terms of play behaviors. The sample group included 144 children (5-6 years old). Personal Information Form, Selection-Based Sociometry Technique, and The Preschool Play Behavior Scale were used as data collection tools. Personal Information Form and The Preschool Play Behavior Scale were filled in by the teachers separately for each child. The Selection-Based Sociometry Technique was applied to the children individually. According to the findings of the study, social play and reticent play behaviors of preschool children statistically significantly predicted the level of being liked by their peers. Solitary passive, rough play, and solitary active play behaviors did not significantly predict the levels of being liked by their peers. Social play, rough play, and reticent play behaviors significantly predicted the levels of being disliked by their peers. Solitary passive and solitary active play behaviors did not significantly predict the levels of being disliked by their peers. Social play, rough play, and reticent play behaviors significantly predicted the levels of social preference. Solitary passive and solitary active play behaviors of young children did not significantly predict their social preference levels. The rough play behaviors significantly predicted the levels of social influence. Social, solitary passive, reticent, and solitary active play behaviors of young children did not significantly predict their social influence levels. Social play, rough play, reticent play, and solitary active play behaviors of preschool children differed according to their popular, rejected, excluded, and controversial positions. Solitary passive play behaviors did not differ according to social status.

Keywords: Social status, play behaviors, preschool period

1. GİRİŞ

Oyun; insanlık tarihinin başladığı andan bugüne kadar çocukla özdeşleşmiş, çocuğun iletişim dili olarak karşımıza çıkan bir kavramdır. Oyun çocukların fiziksel, bilişsel, dilsel sosyal ve duygusal gelişimleri açısından bakıldığında temel ihtiyaçlar kadar önemli bir konumdur (Koçyiğit vd., 2015). Oyun çocukların yaşamında çok büyük bir yere sahiptir ve vakitlerinin çoğunu oyun oynama davranışı ile geçirmelerinden dolayı çocukların işi olarak tanımlanmaktadır (Duman ve Temel, 2011). Çocuklar iç dünyalarını, gerçek hayat ile ilgili algılarını oyun aracılığıyla dışa yansıtırlar. Oyun çocukların kendilerini ifade etmede ve insanlarla iletişim kurmada kullandıkları en iyi yoldur (Uygun, 2018). Oyun sayesinde insanlar çocukları daha iyi tanıma olanağı bulur. Oyun çocukların fiziksel, sosyal, bilişsel, dilsel ve duygusal gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemektedir (Ginsburg, 2007). Oyun esnasında çocuk çevresiyle ilgili olan bilgiyi hayal gücü ile birleştirerek oyunu kurgular, bu da çocukların yaratıcılıklarının gelişmesine yardımcı olur. Çocuklar gündelik hayatta yaşadıkları problemleri oyunlarına yansıtır ve bu problemlere ilişkin çözüm yolları geliştirir. Çocuk bu şekilde karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmiş olur. Oyun içeriğinde atlama, zıplama, koşma, yakalama, fırlatma gibi bedensel hareketlerin bulunması fiziksel gelişime yardımcı olur (Ayan ve Memiş, 2012).

Çocukların iletişim dili olan oyun temel anlamda, çocukların akranlarıyla iletişimini arttıran, sosyalleşmesini sağlayan bir araç rolünde yer almaktadır. Akranlarıyla beraber oyun

oynayan çocukların empati kurma, gruba uyum sağlama, kurallara uyma, kendini ifade etme, sosyal rolleri öğrenme, uzlaşma ve paylaşma gibi sosyal, duygusal gelişimleri de olumlu yönde etkilenmektedir. Oyun sayesinde çocuklar arkadaşlık ilişkisi başlatıp sürdürmeyi ve akranları tarafından sevilip sevilmediği konusunda da fikir yürütebilmeyi öğrenmektedir (Ayan ve Memiş, 2012; Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2014; Hanish, 2000; Uçar, 2019). Okul öncesi dönem çocuklarının ileriki yaşamlarındaki görevlerini belirleyen oyun, onların arkadaşlarıyla olumlu iletişim içinde olmalarını sağlar. Çocuklar birbirlerini oyun içinde daha iyi tanıma fırsatını yakalarlar ve bu sayede aralarındaki bağ daha da kuvvetli olmaktadır (Poyraz, 2011; Teke, 2019). Oyun aynı zamanda çocukların akranlarıyla iletişimini, sosyal ve duygusal davranışları ile akran çatışmalarını incelemek için büyük önem taşımaktadır (Metin Aslan, 2017).

Leff ve diğerleri (2004), akranların birbirleriyle oyun oynadıkları sırada rekabet, akran kabulü, dışlanma gibi önemli durumların oluştuğunu belirtmişlerdir. Akran kabulü ve reddi çocukların içerisinde bulunduğu akran grubu içerisindeki sosyal konumunu belirtmektedir. Çocuklar akranlarıyla oyun ile iletişim kurduklarından dolayı hangi sosyal konuma sahip olduğunu belirlemede oyun önemli bir değerlendirme aracıdır. Sosyal konumu, sosyal etki ve sosyal tercih boyutları şekillendirmektedir ve sosyal konuma göre çocuklar beş gruba (popüler, reddedilen, tartışmalı, dışlanan, ortalama) ayrılmaktadır. Popüler çocuklar, diğerlerine göre akran grubu içinde daha çok sevilen ve tercih edilen çocuklardır. Reddedilen çocuklar, çoğu çocuk tarafından sevilmeyen çocuklardır. Tartışmalı çocuklar hem sevilme hem sevilme düzeyi yüksek çocuklardır. Dışlanan çocuklar, çok az sevilir ya da sevilmezler. Dışlanan çocukların düşük sosyal etkiye sahip olabilecekleri ifade edilmiştir. Ortalama çocuklar, akran grubundaki sevilme ve sevilme değişkenleri arasında ortalama puanlar almış çocuklardır (Gülay, 2009). Oyun esnasında olumlu sosyal davranışlarda bulunan, akranlarıyla sağlıklı iletişim kurabilen çocukların akranları tarafından kabul edilme düzeylerinin yüksek olup, popüler konumda olabilecekleri görülmektedir. Popüler olan bu çocuklar uzlaşmacı, yardımsever, etkin yapıya sahip olduklarından oyun arkadaşı olarak gruplarında istenirler (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2014, Topçu vd., 2011).

Çocukların sahip oldukları sosyal konumlarına göre oyun davranışları değişebilmektedir. Coplan ve diğerleri (2006), oyun esnasında akranlara yönelik davranışların sosyal ve sosyal olmayan oyun davranışları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu oyun davranışları, sosyal oyun, sessiz davranış, tek başına oyun, paralel oyun, itiş kakış oyun şeklinde gruplandırılmıştır (Metin Aslan, 2013; Parten, 1932). Sosyal oyun davranışlarında çocuklar aynı ortamda bulunmaktadır ve aynı amaç(lar) doğrultusunda oyun oynama davranışı göstermektedir. Sosyal oyunda grupla iş birliği içerisinde ve sözlü/sözsüz olarak etkileşim halinde oyun oynama durumu vardır. Sosyal oyunlarda, iki ya da daha fazla çocuk kurallı, yapısal, dramatik veya duygusal özellikler taşıyan oyunları tercih edebilmektedir. Sosyal oyunda akranlarla kurulan etkileşim çocuğun ileriki yaşantısında kendisine gerekli olacak sosyal becerilerin kazanılmasında destek olmaktadır (Coplan vd., 2006; Metin Aslan, 2013). Sessiz davranışta çocuk amaçsızca sınıf içerisinde dolanmaktadır ve sessiz bir şekilde sınıfta oyun oynayan arkadaşlarını izlemektedir. Bu çocuklar akranlarına katılmak ve iletişim

kurmak istemelerine rağmen yalnız kalmayı tercih ederler. Bunun nedeni ise sosyal korku ve utangaçlık olarak görülmektedir (Batsopoulou, 2017; Uygun, 2018). Yalnız oyun davranışları aktif ve pasif olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu oyun davranışlarında akranlarla birlikte oyun oynanmasa da bazı davranışların kazanımı söz konusu olabilmektedir. Yalnız pasif oyunda çocuk akranlarıyla aynı ortamda bulunur ancak kendi başına sessizce oyuncaklarla oynar veya nesnelere dikkatli bir şekilde inceler. Bu çocuklar kendi başına yapboz veya resim yapabilir, kendi başına oyun kurabilir. Yalnız aktif oyunda ise çocuk nesnelere veya nesne olmadan daha hareketli bir şekilde oyun oynamaktadır. Çocuklar kendi başlarına hayal ürünü oyun kurup rol yapabilir, koşabilir, ses çıkarabilir (Coplan vd., 2006). İtiş kakış oyunda ise gülmeye, ağlama gibi duygusal ifadeler; koşma, zıplama, tekme atma gibi enerjik hareketler; yenilen yenilen gibi değişen roller bulunmaktadır. Çocuklar sürekli hareket ettiği ve tekme, itme, koşma gibi saldırgan görülebilecek davranışlar sergiledikleri için kavga ediyor gibi gözükmektedir. Ancak itiş kakış oyun davranışı gösteren çocuğun yüz ifadesinde oyun ifadeleri bulunmaktadır (Pellegrini, 2002; Uygun, 2018). Akranları tarafından reddedilen çocuklarda oyunu bozmaya yönelik saldırgan davranışlar gözlenmektedir. Sevilmeyen çocuklar saldırgan davranışlar sergileyerek itiş kakış oyunlarını oynarlar (Gower vd., 2014). Alan yazın taramasında, Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının sosyal konumlarının oyun davranışları açısından incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Akman vd., 2011; Metin Aslan, 2013). Bu araştırma ile küçük çocukların sosyal konumları ile oyun davranışları arasındaki ilişkilerin detaylı bir şekilde ortaya konulması amaçlanmaktadır. Böylece konu ile ilgili sonraki çalışmalara rehberlik edilebileceği düşünülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışları ile sosyal konumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, konu ile ilgili çalışmaların artırılması, yaşamın ilk yıllarındaki gelişimi açıklamak adına önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, küçük çocukların sosyal konumlarının oyun davranışları açısından incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

- Küçük çocukların oyun davranışları ile akranları tarafından sevilme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
- Küçük çocukların oyun davranışları ile akranları tarafından sevilme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
- Küçük çocukların oyun davranışları ile sosyal etki düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
- Küçük çocukların oyun davranışları ile sosyal tercih düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
- Küçük çocukların oyun davranışları, akranları tarafından sevilme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı biçimde yordamakta mıdır?
- Küçük çocukların oyun davranışları, akranları tarafından sevilme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı biçimde yordamakta mıdır?
- Küçük çocukların oyun davranışları, sosyal tercih düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı biçimde yordamakta mıdır?
- Küçük çocukların oyun davranışları, sosyal etki düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

- Küçük çocukların oyun davranışları, sosyal konumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmada, genel tarama modelleri içinde yer alan ilişkisel tarama modeli ile planlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıda değişkenler arasındaki birlikte değişime yönelim veya örüntüsünü belirlemek amacıyla tercih edilen bir istatistiksel model olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017).

2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Sosyometri Tekniği ile Oyun Davranışları Ölçeği olmak üzere 3 ölçme aracı bulunmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan formda, çocuklara ilişkin yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği soruları yer almaktadır.

Seçime Dayalı Sosyometri Tekniği: Akran seçimine dayalı sosyometri yaklaşımının kullanıldığı teknikte, her çocuğa sınıfta en sevdiği ve en sevmediği 3 arkadaşının ismini söylemesi istenmektedir. Söylenen isimler, 1., 2., 3. sırada söylenmelerine göre 3'ten 1'e doğru puanlar almaktadır. Sevilme ile ilgili olarak 1. Sırada sevilen çocuk 3, ikinci sırada sevilen 2, üçüncü sırada sevilen ise 1 puan; sevilme ile ilgili olarak 1. sırada sevilmeyen çocuklar -3, ikinci sırada sevilmeyen -2, üçüncü sırada sevilmeyen -1 puan alır. Uygulamanın sonunda sevilme puanları toplanarak akranları tarafından sevilme; sevilme puanları toplanarak akranları tarafından sevilme puanları ortaya çıkar. Sosyal etkinin belirlenmesinde sevilme ve sevilme puanları toplanır. Sosyal tercihin belirlenmesinde ise sevilme puanlarından sevilme puanları çıkartılır. Her bir çocuk ile ilgili elde edilen "akranları tarafından sevilme, sevilme, sosyal etki ve sosyal tercih puanları" standardize edilir. Sosyal etki ve sosyal tercih puanlarına göre sosyal konumlar belirlenir (Gülay Ogelman, 2018b).

Oyun Davranışları Ölçeği: Ölçek, Coplan ve Rubin (1998) tarafından okul öncesi çocukların oyunlar sırasında gösterdikleri bireysel davranışlarını öğretmen görüşlerine doğrultusunda değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk çocukları için geçerlik-güvenirliği Gülay Ogelman (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. 5 alt ölçeği bulunmaktadır: Sessiz-davranış alt ölçeği (4 madde), etrafı amaçsızca izlemeye dayalı maddelerden oluşmaktadır. Yalnız-aktif davranış ölçeği (2 madde) çocuğun tek başına koştuğu, rol oynadığı, müzik aleti çaldığı vb. oyunlara ilişkin maddeler içermektedir. Yalnız-pasif davranış alt ölçeği (4 madde), çocuğun yalnız başına oynadığı, bir şeyleri inşa etmeye, keşfetmeye dayalı oyunları içermektedir. Sosyal oyun ölçeği (6 madde) grup oyunlarını, sosyo-dramatik oyun oyunlara ilişkin maddeler içermektedir. İtiş-kakış ölçeği (2 madde) boğuşma, kavga ediyormuş gibi yapma vb. oyunlara ilişkin maddeler içermektedir. Her bir madde için çocuğa 5'li likert üzerinden sıklık değerlendirmesi yapılmaktadır (hiç, seyrek, bazen, sık sık, her zaman). Çocuk her alt ölçek için puan almaktadır. Toplam puan alınmamaktadır. Alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alpha katsayıları; sosyal oyun için .88, yalnız-

pasif oyun için .90, itiş-kakış oyun için .86, sessiz oyun için .86 ve yalnız-aktif oyun için .72'dir (Gülay Ogelman, 2012). Bu çalışmada iç tutarlık katsayıları sırasıyla sosyal oyun için .94, yalnız pasif oyun için .79, itiş-kakış oyun için .92, sessiz oyun için .70, yalnız-aktif oyun için .85 olarak hesaplanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunda, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir büyükşehirde okul öncesi eğitime devam eden, 5-6 yaş grubundan 144 çocuk (77 kız (%54.2), 66 erkek (%45.8)) yer almaktadır. Çocukların tamamı ailesiyle birlikte yaşamakta olup normal gelişim özelliği göstermektedir.

2.3. Etik ve Uygulama

Veri toplama sürecinden önce araştırmada kullanılacak ölçme araçları ile ilgili Yakın Doğu Üniversitesi'nin Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır. Okul öncesi öğretmenleri, çalışmanın amacı ve ölçme araçlarıyla ilgili bilgilendirilmişlerdir. Kişisel Bilgi Formu ve Oyun Davranış Ölçeği, öğretmenler tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur. Öğretmenler, çocukları en az 7 aydır tanımaktadırlar. Seçime Dayalı Sosyometri Tekniği, araştırmacılardan biri tarafından çocuklara bireysel olarak, okul ortamında özel olarak hazırlanmış bir odada uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin dağılımının normalliğini test etmek amacıyla Basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerleri incelenmiştir. Sosyal oyun alt boyutuna ilişkin basıklık değeri -.884 ile .202, çarpıklık değeri ise .705 ile .401; yalnız pasif oyun alt boyutuna ilişkin basıklık değeri -.205 ile .202, çarpıklık değeri ise -.807 ile .401; itiş kakış oyun alt boyutuna ilişkin basıklık değeri .587 ile .202, çarpıklık değeri ise -.905 ile .401; sessiz oyun alt boyutuna ilişkin basıklık değeri .524 ile .202, çarpıklık değeri ise -.046 ile .401; yalnız aktif alt boyutuna ilişkin basıklık değeri -.038 ile .202, çarpıklık değeri ise -.649 ile .401 arasında değişmektedir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veriler normal dağıldığı için parametrik tekniklerden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Basit Doğrusal Regresyon Analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır. Oyun davranışlarını sosyal konuma göre farklılaştığı belirlendiği için gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesine ilişkin post-hoc tekniklerinden Bonferroni uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Küçük çocukların oyun davranışları ile akranları tarafından sevilme düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	<i>SD</i>	<i>r</i>
-------------	-----------	-----------	----------

Sosyal oyun	22.92	5.38	.473*
Akranları tarafından sevilme	6.03	5.29	
Yalnız pasif oyun	12.95	3.34	-.014
Akranları tarafından sevilme	6.03	5.29	
İtiş-kakış oyun	4.73	2.54	.048
Akranları tarafından sevilme	6.03	5.29	
Sessiz oyun	8.39	2.95	-.321*
Akranları tarafından sevilme	6.03	5.29	
Yalnız aktif oyun	6.31	1.74	.051
Akranları tarafından sevilme	6.03	5.29	

*p <.01

Tablo 1'e bakıldığında, okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarından sosyal oyun ile akranları tarafından sevilme arasında olumlu ($r=.473$, $p<.01$), sessiz oyun ile akranları tarafından sevilme arasında olumsuz ($r=-.321$, $p<.01$) yönde, orta düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre sosyal oyun/akranları tarafından sevilme arttıkça, akranları tarafından sevilme/sosyal oyun artmakta; sosyal oyun/akranları tarafından sevilme azaldıkça, akranları tarafından sevilme/sosyal oyun azalmaktadır. Ayrıca sessiz oyun/ akranları tarafından sevilme arttıkça, akranları tarafından sevilme/sessiz oyun azalmakta; sessiz oyun/ akranları tarafından sevilme düzeyi azaldıkça akranları tarafından sevilme/ sessiz oyun düzeyleri artmaktadır. Tablo 1'e göre yalnız pasif oyun, itiş kakış oyun ve yalnız aktif oyun ile akranlar tarafından sevilme arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki bulunmamaktadır ($p>.01$).

Tablo 2. Küçük çocukların oyun davranışları ile akranları tarafından sevilme düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	<i>SD</i>	<i>r</i>
Sosyal oyun	22.92	5.38	-.252**
Akranları tarafından sevilme	5.90	6.69	
Yalnız pasif oyun	12.95	3.34	-.098
Akranları tarafından sevilme	5.90	6.69	
İtiş-kakış oyun	4.73	2.54	.491**
Akranları tarafından sevilme	5.90	6.69	
Sessiz oyun	8.39	2.95	.201*
Akranları tarafından sevilme	5.90	6.69	
Yalnız aktif oyun	6.31	1.74	-.141
Akranları tarafından sevilme	5.90	6.69	

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

Tablo 2'ye göre, sosyal oyun ile akranları tarafından sevilme arasında olumsuz ($r=-.252$, $p<.01$), itiş-kakış oyun ile akranları tarafından sevilme arasında olumlu ($r=.491$, $p<.01$), sessiz oyun ile akranları tarafından sevilme düzeyleri arasında olumlu ($r=.201$, $p<.05$) yönde orta düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre sosyal oyun/akranları tarafından sevilme arttıkça, akranları tarafından sevilme/ sosyal oyun azalmakta; sosyal oyun/akranları tarafından sevilme azaldıkça akranları tarafından sevilme/ sosyal oyun artmaktadır. İtiş-kakış oyun/akranları tarafından sevilme arttıkça, akranları tarafından sevilme/ itiş-kakış oyun artmakta; itiş-kakış oyun/akranları tarafından sevilme azaldıkça akranları tarafından sevilme/itiş-kakış oyun azalmaktadır. Sessiz oyun/akranları tarafından sevilme düzeyi arttıkça, akranları tarafından sevilme/sessiz oyun artmakta; sessiz oyun/akranları tarafından sevilme düzeyi azaldıkça akranları tarafından sevilme/ sessiz oyun azalmaktadır. Tablo 2'de yalnız pasif oyun ve yalnız aktif oyun ile akranlar tarafından sevilme arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki bulunmadığı görülmektedir ($p>.01$).

Tablo 3. Küçük çocukların oyun davranışları ile sosyal tercih düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	<i>SD</i>	<i>r</i>
Sosyal oyun	22.92	5.38	.501*
Sosyal tercih	.000	1.44	
Yalnız pasif oyun	12.95	3.34	.058
Sosyal tercih	.000	1.44	
İtiş-kakış oyun	4.73	2.54	-.306*
Sosyal tercih	.000	1.44	
Sessiz oyun	8.39	2.95	-.361*
Sosyal tercih	.000	1.44	
Yalnız aktif oyun	6.31	1.74	.133
Sosyal tercih	.000	1.44	

* $p <.01$

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal oyun ile sosyal tercih arasında olumlu ($r=.501$, $p<.01$), itiş-kakış oyun ile sosyal tercih arasında olumsuz ($r=-.306$, $p<.01$), sessiz oyun ile sosyal tercih arasında olumsuz ($r=-.361$, $p<.01$) yönde, orta düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre sosyal oyun/sosyal tercih arttıkça, sosyal tercih/ sosyal oyun artmakta; sosyal oyun/sosyal tercih azaldıkça sosyal tercih/sosyal oyun azalmaktadır. İtiş-kakış oyun/sosyal tercih arttıkça, sosyal tercih/itiş-kakış oyun azalmakta; itiş-kakış oyun/sosyal tercih azaldıkça sosyal tercih/itiş kakış oyun artmaktadır. Sessiz oyun/sosyal tercih düzeyi arttıkça, sosyal tercih/sessiz oyun azalmakta; sessiz oyun/sosyal tercih düzeyi azaldıkça sosyal tercih/sessiz oyun artmaktadır. Tablo 3'e göre yalnız pasif oyun ve yalnız aktif oyun ile sosyal tercih arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki bulunmamaktadır ($p>.01$).

Tablo 4. Küçük çocukların oyun davranışları ile sosyal etki düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları

<i>Değişkenler</i>	\bar{X}	<i>SD</i>	<i>r</i>
Sosyal oyun	22.92	5.38	.160
Sosyal etki	.000	1.38	
Yalnız pasif oyun	12.95	3.34	-.081
Sosyal etki	.000	1.38	
İtiş-kakış oyun	4.73	2.54	.390*
Sosyal etki	.000	1.38	
Sessiz oyun	8.39	2.95	-.086
Sosyal etki	.000	1.38	
Yalnız aktif oyun	6.31	1.74	-.065
Sosyal etki	.000	1.38	

*p <.01

Tablo 4'te, itiş-kakış oyun ile sosyal etki arasında olumlu ($r = .390$, $p < .01$) yönde, orta düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre itiş-kakış oyun/sosyal etki arttıkça, sosyal etki/itiş-kakış oyun artmakta; itiş-kakış oyun/sosyal etki azaldıkça sosyal etki/itiş-kakış oyun azalmaktadır. Tablo 4'e bakıldığında, sosyal oyun, yalnız pasif oyun, sessiz oyun ve yalnız aktif oyun ile sosyal etki arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki bulunmadığı söylenebilir ($p > .01$).

Tablo 5. Küçük çocukların oyun davranışları ile sosyal etki düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları

Değişkenler	R	R²	F	Std. Er.	β	t	p
Sosyal Oyun							
Akranları Tarafından Sevilme Düzeyi	.473	.224	40.882	.398	.473	6.394	.000*
Yalnız Pasif Oyun							
Akranları Tarafından Sevilme Düzeyi	.014	.000	.029	.280	-.014	-.169	.866
İtiş-Kakış Oyun							
Akranları Tarafından Sevilme Düzeyi	.048	.002	.333	.213	.048	.577	.565
Sessiz Oyun							
Akranları Tarafından Sevilme Düzeyi	.321	.103	16.260	.234	-.321	-4.032	.000*
Yalnız Aktif Oyun							
Akranları Tarafından Sevilme Düzeyi	.051	.003	.377	.146	.051	.614	.540

*p <.01

Tablo 5'e göre, sosyal oyun ($R = .473$, $R^2 = .224$, $F=40.882$, $p<.01$) ile sessiz oyunun ($R = .321$, $R^2 = .103$, $F=16.260$, $p<.01$) akranları tarafından sevilme düzeyini anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir ($R = 0.05$, $R^2 = 0.00$, $F=.447$, $p>.001$). Aynı tabloya göre yalnız pasif oyun, itiş-kakış oyun ve yalnız aktif oyunun akranları tarafından seilmeyi anlamlı biçimde yordamadığı görülmektedir ($p>.01$). Bu sonuç doğrultusunda, akranları tarafından seilmemenin %22'sinin sosyal oyunla, %32'sinin sessiz oyunla açıklanabileceği ifade edilebilir.

Tablo 6. Küçük çocukların oyun davranışlarının akranları tarafından seilmeme düzeyini yordamasına ilişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. Er.	β	t	p
Akranları Tarafından Seilmeme Düzeyi Sosyal Oyun	.252	.063	9.595	.437	-.252	-3.098	.002*
Akranları Tarafından Seilmeme Düzeyi Yalnız Pasif Oyun	.098	.010	1.387	.279	-.098	-1.178	.241
Akranları Tarafından Seilmeme Düzeyi İtiş-Kakış Oyun	.491	.241	45.042	.186	.491	6.711	.000**
Akranları Tarafından Seilmeme Düzeyi Sessiz Oyun	.201	.040	5.985	.242	.201	2.446	.016*
Akranları Tarafından Seilmeme Düzeyi Yalnız Aktif Oyun	.141	.020	2.896	.145	-.141	-1.702	.091

* $p<.05$; ** $p <.01$

Tablo 6'ya bakıldığında, sosyal oyun ($R = .252$, $R^2 = .063$, $F=9.595$, $p<.05$), itiş-kakış oyun ($R = .491$, $R^2 = .241$, $F=45.042$, $p<.01$) ve sessiz oyunun ($R = .201$, $R^2 = .040$, $F=5.985$, $p<.05$) akranları tarafından seilmeme düzeyini anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Aynı tabloya göre yalnız pasif oyun ve yalnız aktif oyunun akranları tarafından seilmeyi anlamlı biçimde yordamadığı görülmektedir ($p>.01$). Bu sonuç doğrultusunda, akranları tarafından seilmemenin %06'sının sosyal oyunla, %24'ünün itiş kakış oyunla açıklanabileceği ifade edilebilir.

Tablo 7. Küçük çocukların oyun davranışlarının sosyal tercih düzeyini yordamasına ilişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. Er.	β	t	p
Sosyal Tercih Düzeyi Sosyal Oyun	.501	.251	47.661	.020	.501	6.904	.000*
Sosyal Tercih Düzeyi Yalnız Pasif Oyun	.058	.003	.483	.036	.058	.695	.488
Sosyal Tercih Düzeyi İtiş-Kakış Oyun	.306	.094	14.683	.045	-.306	-3.832	.000*
Sosyal Tercih Düzeyi Sessiz Oyun	.361	.130	21.278	.038	-.361	-4.613	.000*

Sosyal Tercih Düzeyi	.133	.018	2.574	.069	.133	1.604	.111
Yalnız Aktif Oyun							

*p <.01

Tablo 7’de, sosyal oyun ($R = .501$, $R^2 = .251$, $F=47.661$, $p<.01$), itiş-kakış oyun ($R = .306$, $R^2 = .094$, $F=14.683$, $p<.01$) ve sessiz oyunun ($R = .361$, $R^2 = .130$, $F=21.278$, $p<.01$) sosyal tercih düzeyini anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Aynı tabloya göre yalnız pasif oyun ve yalnız aktif oyunun sosyal tercihi anlamlı biçimde yordamadığı görülmektedir ($p>.01$). Bu sonuç doğrultusunda, sosyal tercihin %25’inin sosyal oyunla, %09’unun itiş kakış oyunla, %13’ünün sessiz oyunla açıklanabileceği söylenebilir.

Tablo 8. Küçük çocukların oyun davranışlarının sosyal etki düzeyini yordamasına ilişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. Er.	β	t	p
Sosyal Etki Düzeyi	.160	.026	3.730	.021	.160	1.931	.055
Sosyal Oyun							
Sosyal Etki Düzeyi	.081	.007	.947	.035	-.081	-.973	.332
Yalnız Pasif Oyun							
Sosyal Etki Düzeyi	.390	.152	25.455	.042	.390	5.045	.000*
İtiş-Kakış Oyun							
Sosyal Etki Düzeyi	.086	.007	1.067	.039	-.086	-1.033	.303
Sessiz Oyun							
Sosyal Etki Düzeyi	.065	.004	.603	.066	-.065	-.777	.439
Yalnız Aktif Oyun							

*p <.01

Tablo 8’e göre itiş-kakış oyunun ($R = .390$, $R^2 = .152$, $F=25.455$, $p<.01$) sosyal etkiyi anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Aynı tabloya göre sosyal oyun, yalnız pasif oyun, sessiz oyun ve yalnız aktif oyunun sosyal etkiyi anlamlı biçimde yordamadığı görülmektedir ($p>.01$). Bu sonuç doğrultusunda, sosyal etkinin %15’inin itiş kakış oyunla açıklanabileceği söylenebilir.

Tablo 9. Küçük çocukların oyun davranışlarının sosyal konumlarına göre incelendiği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal oyun	Gruplararası	1193.402	3	397.801	18.920	.000**
	Gruplariçi	2943.598	140	21.026		
	Toplam	4137.000	143			
Yalnız pasif oyun	Gruplararası	44.956	3	14.985	1.357	.258
	Gruplariçi	1545.704	140	11.041		
	Toplam	1590.660	143			
İtiş-kakış oyun	Gruplararası	186.780	3	62.260	11.792	.000**
	Gruplariçi	739.192	140	5.280		
	Toplam	925.972	143			
Sessiz oyun	Gruplararası	195.215	3	65.072	8.718	.000**
	Gruplariçi	1045.007	140	7.464		

	Toplam	1240.222	143			
Yalnız aktif oyun	Gruplararası	25.161	3	8.387	2.868	.039*
	Gruplarıçi	409.395	140	2.924		
	Toplam	434.556	143			

*p<.01, ** p<.05

Tablo 9 incelendiğinde, sosyal konumların sosyal oyuna (p<01), itiş-kakış oyuna (p<01), sessiz oyuna (p<01) ve yalnız aktif oyuna (p<05) göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Sosyal konumlar, yalnız pasif oyuna göre farklılaşmamaktadır (p>01).

Tablo 10. Küçük çocukların oyun davranışlarının sosyal konumlarına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Bonferroni Testi sonuçları

Oyun Davranışları	Sosyal Tercih (I)	Sosyal Tercih (J)	Ortalama farkı (I-J)	p
Sosyal Oyun	Popüler	Reddedilen	7.23790*	.000**
		Dışlanan	3.15833*	.012*
		Tartışmalı	-1.13690	1.000
	Reddedilen	Popüler	7.23790*	.000**
		Dışlanan	-4.07957*	.001**
		Tartışmalı	-8.37481*	.000**
	Dışlanan	Popüler	-3.15833*	.012*
		Reddedilen	4.07957*	.001**
		Tartışmalı	4.29524*	.002**
	Tartışmalı	Popüler	1.13690	1.000
		Reddedilen	8.37481*	.000**
		Dışlanan	4.29524*	.002**
Yalnız pasif oyun	Popüler	Reddedilen	.98488	1.000
		Dışlanan	.18542	1.000
		Tartışmalı	1.56399	.576
	Reddedilen	Popüler	-.98488	1.000
		Dışlanan	-.79946	1.000
		Tartışmalı	.57911	1.000
	Dışlanan	Popüler	-.18542	1.000
		Reddedilen	.79946	1.000
		Tartışmalı	1.37857	.624
	Tartışmalı	Popüler	-1.56399	.576
		Reddedilen	-.57911	1.000
		Dışlanan	-1.37857	.624
İtiş-kakış oyun	Popüler	Reddedilen	-2.13508*	.002*
		Dışlanan	.45417	1.000
		Tartışmalı	-1.90774*	.022*
	Reddedilen	Popüler	2.13508*	.002*
		Dışlanan	2.58925*	.000**
		Tartışmalı	.22734	1.000
	Dışlanan	Popüler	-.45417	.022*
		Reddedilen	-2.58925*	1.000
		Tartışmalı	-2.36190*	.000**
	Tartışmalı	Popüler	1.90774*	.022*

		Reddedilen	-2.2734	1.000
		Dışlanan	2.36190*	.000**
Sessiz oyun	Popüler	Reddedilen	-2.98085*	.000**
		Dışlanan	-.96042	.663
		Tartışmalı	.40625	1.000
	Reddedilen	Popüler	2.98085*	.000**
		Dışlanan	2.02043*	.006*
		Tartışmalı	3.38710*	.000**
	Dışlanan	Popüler	.96042	.663
		Reddedilen	-2.02043*	.006*
		Tartışmalı	1.36667	.303
	Tartışmalı	Popüler	-.40625	1.000
		Reddedilen	-3.38710*	.000**
		Dışlanan	-1.36667	.303
Yalnız aktif oyun	Popüler	Reddedilen	1.23085*	.030*
		Dışlanan	.42708	1.000
		Tartışmalı	.65327	1.000
	Reddedilen	Popüler	-1.23085*	.030*
		Dışlanan	-.80376	.212
		Tartışmalı	-.57757	1.000
	Dışlanan	Popüler	-.42708	1.000
		Reddedilen	.80376	.212
		Tartışmalı	.22619	1.000
	Tartışmalı	Popüler	-.65327	1.000
		Reddedilen	.57757	1.000
		Dışlanan	-.22619	1.000

** p<.01, *p<.05

Tablo 10'a bakıldığında, küçük çocukların oyun davranışlarının sosyal konumlarına göre farklılaşabildiği görülmektedir. Sosyal oyun açısından popüler çocuklarla ($\bar{X} = 25.6250$), reddedilenlerin ($\bar{X} = 18.3871$) arasında popüler çocukların lehine ($p<.01$) ve popüler çocuklarla dışlananların ($\bar{X} = 22.4667$) arasında popüler çocukların lehine ($p<.05$); reddedilenler ile tartışmalı çocukların ($\bar{X} = 26.7619$) arasında tartışmalılarının lehine ($p<.01$); dışlananlar ile tartışmalı çocukların arasında tartışmalılarının lehine ($p<.01$); dışlananlarla reddedilenlerin sosyal oyunları arasında dışlananların ($p<.01$) lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yalnız pasif oyunda, sosyal konumlara göre farklılık bulunmamaktadır. İtiş-kakış oyunda, popüler çocuklarla ($\bar{X} = 4.1875$), reddedilenler ($\bar{X} = 6.3226$) arasında reddedilenlerin lehine ($p<.05$); popüler çocuklarla tartışmalı çocuklar ($\bar{X} = 6.0952$) arasında tartışmalılar lehine ($p<.05$); reddedilenlerle dışlananlar ($\bar{X} = 3.7333$) arasında reddedilenlerin lehine ($p<.01$); dışlanan ve tartışmalı çocuklar arasında tartışmalılarının lehine ($p<.01$) anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sessiz oyunda, popüler çocuklarla ($\bar{X} = 7.4063$), reddedilenler ($\bar{X} = 10.3871$) arasında reddedilenlerin lehine ($p<.01$); reddedilenlerle dışlananlar ($\bar{X} = 8.3667$) arasında reddedilenlerin lehine ($p<.05$); reddedilenlerle tartışmalılar ($\bar{X} = 7.0000$) arasında reddedilenler lehine ($p<.01$) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yalnız aktif oyunda,

popüler çocuklarla ($\bar{X} = 6.8438$), reddedilenler ($\bar{X} = 5.6129$) arasında popüler çocukların lehine ($p < .05$) anlamlı farklılık bulunmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi dönem çocuklarının sosyal oyun ve sessiz oyun davranışları, akranları tarafından sevilme düzeyini yordamaktadır. Yalnız pasif, itiş kakış ve yalnız aktif oyun davranışları, akranları tarafından sevilme düzeyini yordamamaktadır. Sosyal oyun, itiş kakış, sessiz oyun davranışları, akranları tarafından sevilme düzeyini yordamaktadır. Yalnız pasif ve yalnız aktif oyun davranışları, akranları tarafından sevilme düzeyini yordamamaktadır. Sosyal oyun, itiş kakış, sessiz oyun davranışları, sosyal tercih düzeyini yordamaktadır. Küçük çocukların yalnız pasif ve yalnız aktif oyun davranışları, sosyal tercih düzeyini yordamamaktadır. İtiş kakış oyun davranışları, sosyal etki düzeyini yordamaktadır. Küçük çocukların sosyal, yalnız pasif, sessiz ve yalnız aktif oyun davranışları, sosyal etki düzeyini yordamamaktadır. Küçük çocukların sosyal oyun, itiş-kakış oyun, sessiz oyun ve yalnız aktif oyun davranışları, popüler, reddedilen, dışlanan ve tartışmalı konumlarına göre farklılık göstermektedir. Yalnız pasif oyun davranışları, sosyal konumlara göre farklılık göstermemektedir.

Bulgulara göre sosyal ve sessiz oyun, akranları tarafından sevilme, sevilme ile sosyal tercihle ilişkilidir ve bu değişkenleri yordamaktadır. İtiş kakış oyun, akranları tarafından sevilme, sosyal tercih ve sosyal etki ile ilişkilidir ve bu değişkenleri yordamaktadır. Sonuçlar doğrultusunda, küçük çocukların akran gruplarında sosyal oyun ve sessiz oyun davranışlarının sevilme, tercih edilen, akran ilişkilerinin belirleyicisi niteliğindeki davranışlar olarak değerlendirilebileceği söylenebilir. Ayrıca itiş kakış oyunun, küçük çocukların akran gruplarında düşük düzeyde kabul gördüğü akranlar tarafından sevilme, sevilme ve tercih edilmede belirleyici olabileceği düşünülebilir.

Ayrıca tartışmalı çocuklar, en yüksek düzeyde sosyal oyun ortalamasına sahipken en düşük ortalamanın reddedilen çocuklar ait olduğu belirlenmiştir. Ek olarak reddedilen çocuklar itiş kakış oyununda en yüksek ortalamaya sahipken en düşük ortalamanın dışlanan çocuklara ait olduğu tespit edilmiştir. Sessiz oyunda en yüksek ortalama reddedilen çocuklarda, en düşük ortalama ise tartışmalı çocuklarda bulunmaktadır. Yalnız aktif oyunda, popüler konumdaki çocuklar en yüksek, reddedilen çocuklar ise en düşük ortalamaya sahiptir. Alan yazın incelendiğinde bu çalışmanın bulgularını destekleyen araştırmalara rastlanılmıştır. Örnek olarak Sabato ve Kogut (2021) tarafından 276 çocuk ile yapılan bir çalışmada reddedilen çocukların grup etkinliklerinde olumlu sosyal davranışı daha az tercih ettikleri belirlenmiştir. Berg, Lansu ve Cillesen (2015) akran grubunda sevilme ve popüler olan çocukların, reddedilenler çocuklara göre iş birliği, yardımlaşma gibi olumlu sosyal davranışlara sahip olduklarını ifade edilmiştir. Dygdon ve diğerleri (1987) konu ile ilgili araştırmalarında, akranları tarafından sevilme çocukların, oyunlara davet edilen, eğlenceli, yardımlaşma gibi davranışlar sergileyen çocuklar olarak da tanımlandığını ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada, saldırganlık, oyunlara davet edilmeyen ve oyunlarına diğer çocukları davet etmeyen, oyunlar sırasında kabul edilmeyen davranışlar sergileyen çocukların sevilme akranlar grubuna dâhil olduğu belirlenmiştir (Dygdon vd., 1987). Walker'ın (2009), 187

çocuk ile gerçekleştirdiği çalışmasında popüler çocukların reddedilen ve dışlanan çocuklara göre işbirlikli, konuşmaya dayalı sosyal oyunlarla daha çok zaman geçirdiklerini belirlemiştir. Coie ve diğerleri (1990), reddedilen ve dışlanan çocukların aşırı hareketlilik, saldırganlık, kurallara uymama, baskıcı davranış gibi olumsuz durumları oyunlarına yansıtıldığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada dikkat çeken bulgulardan biri, tartışmalı çocuklar ile popüler çocuklar arasında sosyal oyun açısından anlamlı farklılık bulunmamasına karşılık tartışmalı çocukların en yüksek sosyal oyun ortalamasına sahip olmasıdır. Bu durum, tartışmalı çocukların özellikleri ile açıklanabilir. Nitekim tartışmalı çocuklar, bazı çocuklar tarafından çok sevilip bazı çocuklar tarafından hiç sevilmeyen çocuklardır. Ayrıca popüler ve reddedilen çocukların özelliklerini taşıdıkları için bazı çocuklar için çok iyi bir akran, bazıları için kötü bir akran profili ortaya koyabilirler (Braza vd., 2007; Gifford-Smith & Brownell, 2003). Bu çalışmada da tartışmalı çocukların oyunlardaki popüler taraflarının daha ön plana çıktığı söylenebilir.

Görüldüğü üzere okul öncesi dönemde oyun davranışları, sosyal konumu etkileyebilen bir değişken olarak kabul edilebilmektedir. Nitekim Keane ve Calkins (2004), sosyal becerilerin, duygu düzenleme stratejilerinin, oyun davranışlarının akranlar tarafından seilmeyi etkileyebildiğini ifade etmiştir. Oyunlar, küçük çocukların hoşça vakit geçirdiği, birbirlerini tanıdıkları, ilişkilerini geliştirdikleri önemli ortamlar sağlamaktadır. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının gelişiminde oyun ve akran ilişkileri, birbirini destekleyen, tamamlayan iki kavram olarak kabul edilebilmektedir (Gülay Ogelman, 2018a). Cederborg (2021), 3-5 yaş arası çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmasında, oyunun çocuklar arasındaki güçlü ilişkilere zemin hazırlayan bir yapısı olduğunu ifade etmiştir. Şöyle ki, oyunlar sırasında simetrik olmayan ilişkilerin ortaya çıkabildiğini ve çocukların bedenlerini, konuşma becerilerini, materyalleri, oyuncakları kullanarak bu ilişkilere uyum sağlamaya çabaladıkları belirtilmiştir. Ayrıca oyunlar sırasındaki akran etkileşimlerinin çocuklara hoşlandıkları/hoşlanmadıkları davranış örnekleri ile ilgili zengin deneyimler sağlayabildiği vurgulanmıştır (Cederborg, 2021). Bu çalışmanın bulguları ve alan yazındaki bilgiler doğrultusunda küçük çocukların oyunlarının, akran ilişkilerini şekillendiren, çocukların akranlarından beklentilerini etkileyebilen güçlü ve dinamik bir süreç sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın sınırlılıkları ve bu doğrultuda önerilerine bakılacak olursa, öncelikle çalışmanın çocuk ve öğretmen görüşleri ile sınırlı olduğu belirtilebilir. Küçük çocukların oyun davranışları ile sosyal konumlarını ele alacak sonraki çalışmalarda, gözlem gibi tekniklere de yer verilmesi, oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin daha iyi analiz edilmesine destek olabilir. Bunun yanı sıra araştırma 5-6 yaş grubundan 144 çocuk ile sınırlıdır. Sonraki çalışmalarda daha küçük yaş gruplarıyla ve daha kalabalık örneklem gruplarıyla çalışılabilir. Araştırmanın kesitsel olması bir diğer sınırlılığdır. Konu ile ilgili çalışmalarda boylamsal model doğrultusunda çocukların oyun davranışları ve sosyal konumları farklı zamanlarda ölçülerek izlenebilir. Bunların yanı sıra küçük çocukların sosyal konumlarını ele alan çalışmalar artırılmalıdır. Öğretmenlere sosyal konumu belirlemeleri, düzenli olarak takip etmeleri ve sosyal konumlar doğrultusunda sınıf yönetimi, akran ilişkileri gibi konularda neler yapmaları gerektiği ile ilgili eğitimler verilebilir.

KAYNAKLAR

- Akman, B., Topçu, Z., Baydemir, G., Şahin, S., Şirin, E. ve Çelik Arslan, A. (2011). 6 yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin oyun arkadaşı tercihleri üzerindeki etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (2), 1548-1560.
- Ayan, S. ve Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (2), 143-149.
- Batsopoulou, M. A. (2017). *Examining play behaviors of children with internalized emotional disturbance in preschool context: A systematic literature review*. (Master thesis). Jönköping University, School of Education and Communication.
- Berg, Y. H., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2015). Measuring social status and social behavior with peer and teacher nomination methods. *Social Development*, 24 (4), 815–832.
- Braza, F., Braza, P., Carreras, M. R., Munoz, J. M., Sanchez Martin, J. R., Azurmendi, A., Sorozobal, A., Garcia, D. & Cardas, J. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: An observational approach. *Social Behavior and Personality An International Journal*, 35 (2), 195-212.
- Cederborg, A-C. (2021). Power relations in pre-school children's play. *Early Child Development and Care*, 191 (4), 612-623.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. Ed. H. Ekşi). İstanbul: Edam.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and peer group social status. S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.). In *Peer rejection in childhood* (pp: 17–59). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Coplan, R. J. & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The Development and validation of the preschool play behavior scale. *Social Development*, 7, 71–91.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H. ve Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. Fromberg, D. P. ve Bergen, D. (Eds.). In *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 75-86). New York: Garland.
- Duman, G. ve Temel, Z. F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 279-298.
- Dygdon, J. A., Conger, A. J., & Keane, S. P. (1987). Children's perceptions of the behavioral correlates of social acceptance, rejection, and neglect in their peers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16 (1), 2-8.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182-191.
- Gower, A. L., Lingras, K. A., Mathieson, L. C., Kawabata, Y. ve Crick, N. R. (2014). The role of preschool relational and physical aggression in the transition to kindergarten: Links with social-psychological adjustment. *Early Education and Development*, 25 (5), 619-640.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (22), 82-93.
- Gülay Ogelman, H. (2012). Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği'ni (ODÖ) Türkçe'ye uyarılma çalışması. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi* 3 (2), 201-221.

- Gülay Ogelman, H. (2018a). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. (3. baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gülay Ogelman, H. (2018b). Sosyometrik teknikler. A. Önder (Ed.). *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri içinde* (s. 77-92). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gülay Ogelman, H., & Erten-Sarıkaya, H. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (3), 301-321.
- Hanish, L. (2000). Children who get victimized at school: What as known? What can be done?, *Professional School Counseling*, 4 (2), 113-119.
- Keane, P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (4), 409-423.
- Koçyiğit, S., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 287-300.
- Leff, S. S., Costigan, T., ve Power, T. J. (2004). Using participatory-action research to develop aplayground-based prevention program. *Journal of School Psychology*, 42, 3–21.
- Metin Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna devam eden çocuklarını oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Metin Aslan, Ö. (2017). 36-71 aylık çocuklar için Oyun Davranış Ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (3), 897-910.
- Parten, M. (1932). Social Participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 242-269.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37 (3), 151-163.
- Poyraz, H. (2011). *Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sabato, H., & Kogut, T. (2021). Sharing and belonging: Children's social status and their sharing behavior with in-group and out-group members. *Developmental Psychology*, 51 (12), 2082-2092.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Teke, N. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların sınıf ortamındaki sosyal davranışları ile oyun davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, Z., Şirin, E., Baydemir, G., Akman, B., Arslan, A. Ç. & Şahin, S. (2011). 6 yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin oyun arkadaşı tercihleri üzerindeki etkisi. *Education Sciences*, 6 (2), 1548- 1560.
- Uçar, S. (2019). *Montessori eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, N. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları, sosyal yetkinlik davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 170 (4), 339-358.

Etik Kurul Belgesi: Bu çalışma YDÜ/EB/2022/813 proje numarası ile Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 06.04.2022 tarihinde değerlendirilmiş olup, aynı toplantıda etik kurul izni almıştır.

Atıf İçin /For Citation: Gülay Ogelman, H., Akdoğan, S., Kahveci, D. ve Amca Toklu, D. (2022). Küçük çocuklarda oyun davranışları ve sosyal konum. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(2), 81-98.



ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA AKTİVİTELERİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ORAN, ORANTI VE YÜZDELER KONUSUNDAKİ AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ*

Safa Şükrü KARADAĞ **, Ferhat ÖZTÜRK***

Makale Geliş Tarihi: 10.08.2022

Makale Kabul Tarihi: 25.08.2022

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin 7. sınıf öğrencilerinin oran, orantı ve yüzdeler konusundaki akademik başarılarına etkisinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci dönem içerisinde İstanbul ili Çatalca ilçesindeki bir devlet okulunun 7. sınıf kademesinde öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır. Sekiz hafta süren uygulamada oran, orantı ve yüzdeler konusu ile ilgili olarak kontrol grubuna mevcut öğretim programındaki etkinlikler, deney grubuna ise öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden günlük tutma ve mektup yazma aktiviteleri uygulanmıştır. Deney grubundaki her bir öğrenci yedi hafta süresince toplamda 21 günlük ve yüzdeler ve oran-orantı konularından birer tane olmak üzere toplamda ikişer mektup yazmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 7. sınıf birinci dönem konularını kapsayan matematik ön bilgi testi ve oran, orantı ve yüzdeler konularını kapsayan matematik akademik başarı testi (son test) kullanılmıştır. Testlerden elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılarak bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Veri analizinden elde edilen bulgulara göre uygulama sonucunda deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden günlük tutma ve mektup yazma, 7. sınıf öğrencilerinin oran, orantı ve yüzdeler konusundaki akademik başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme amaçlı yazma, Günlük tutma, Mektup yazma

* Bu araştırma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Yüksek lisans öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Matematik Eğitimi, safasukrukarakadag@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6357-5248

*** Dr. Öğretim Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ferhatozturk@kku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2849-8325

THE EFFECT OF WRITING TO LEARN ACTIVITIES ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF 7TH GRADE STUDENTS ON RATIO, PROPORTION AND PERCENTAGES

Abstract

The aim of this research is to examine the effect of writing to learn activities on the academic achievement of 7th grade students in ratio, proportion and percentages. Quasi-experimental design, one of the quantitative research models, was used in the research. The sample of the study consists of 40 students studying at the 7th grade of a public school in the Çatalca district of Istanbul in the second semester of the 2021-2022 academic year. In the eight-week practice, the activities in the current curriculum were applied to the control group regarding the subject of ratio, proportion and percentages, and to the experimental group, the writing to learn activities of purposes, diary keeping and letter writing activities. Each student in the experimental group wrote a total of two letters, one for each of the subjects of percentages and ratio-proportion, for a total of 21 diaries for seven weeks. In the research, mathematics pre-knowledge test covering 7th grade first term subjects and mathematics academic achievement test (post-test) covering ratio, proportion and percentages were used as data collection tools. In the analysis of the data obtained from the tests, an independent sample t-test was performed using the SPSS program. According to the findings obtained from the data analysis, a significant difference emerged in favor of the experimental group students as a result of the application. Therefore, it was concluded that diary keeping and letter writing, which are writing to learn activities, increased the academic achievement of 7th grade students in ratio, proportion and percentages.

Keywords: Writing to learn, Diary keeping, Letter writing

1. GİRİŞ

Matematik eğitiminde öğretim yöntemleri, öğrencilerin bilgiyi ezber yoluyla almak yerine bilgiye kendilerinin ulaşmasıyla öğrenci merkezli hale gelmiştir. Öğrenci merkezli yaklaşımın temel alındığı yapılandırmacı yaklaşımda birey kendisine sunulan bilgileri sorgulamadan almayarak bilgiyi yorumlar, sentez ve analiz yapar. Yani öğrenci, sınıf içi etkinliklere katılarak süreçte aktif görev alır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde aktif rol alabilecekleri etkinliklerden birisi de öğrenme amaçlı yazma aktiviteleridir. Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde amaç öğrencilerin öğretim ortamlarına katılmalarını sağlayarak kalıcı öğrenmeyi desteklemektir. (Akçay vd., 2014).

Yazma, eleştirel düşünme, analiz, uygulama ve diğer üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Saraswathy, 2021). Bangert-Drowns vd. (2004) üstbilişsel yönlendirmeler içeren yazma aktivitelerinin öğrencileri kendi bilgileri, anlama güçlükleri ve öğrenme süreçleri üzerinde düşünmeye teşvik ettiğini ve öğrenme üzerinde önemli ölçüde etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Yazma, öğrencilerin düşüncelerini kâğıt üzerinde veya bilgisayar ekranında dışa vurmalarını sağlar. Öğrencinin düşüncelerini yazılı bir metinde dışa vurması bilgilerinin kalıcı olmasına ve daha da geliştirmesine izin verir (Klein, 1999). Mayer (2009), yazarken düşünceleri organize etme ve detaylandırmanın anlamlı öğrenmenin kalbinde yer aldığını savunur. Çünkü Mayer'e (2009) göre öğrencinin öğrenme içeriğini tutarlı bir bütün halinde düzenlemesi ve yeni bilgiyi önceki bilgilerle bütünleştirilmesi; derin anlamayı, kalıcılığı ve bilgi üretmeyi sağlar. Bu bağlamda yazmanın özellikleri düşünüldüğünde yazma ile öğrenme arasında oldukça güçlü bir bağ olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yazmayı öğrenme amaçlı

olarak kullanmak ve bu şekilde yaygınlaştırmak eğitim-öğretime önemli ölçüde katkı sağlayacaktır (Öztürk vd., 2022).

Öğrenme amaçlı yazma, öğrencilerin bilimsel kavramları öğrenmesinde etkili bir tekniktir (Prain ve Hand, 1996). Yazmaya üstbilişsel bir etkinlik olarak bakılmakta ve yazma, öğrencilerin bilgi ve becerilerini çok yönlü olarak yapılandırma yeteneklerini içermektedir (Walker vd., 2005). Öğrenme amaçlı yazmanın önemini ve faydalarını savunan araştırmacılar ve öğretmenler genel olarak öğrencilerin ön bilgilerini sınıflandırması, yeni bilgiler keşfetmesine imkân tanınması, kavramlar arasında bağlantılar kurması ve yeni fikirler ortaya çıkarması açısından etkili bir öğrenme aracı olarak değerlendirmektedir. Emig'e (1977) göre öğrenme amaçlı yazma bireyin kavramsal değişim ve dönüşümlerini kolaylaştırır.

Matematikte yazma, üst düzey düşünme gelişimine katkı sağlayan birçok yöntemden birisidir (Kuzle, 2013). Farrell'e (1978) göre matematikte öğrenme amaçlı yazma, açıklayıcı değerlendirme sürecini destekleyen, yansıtıcı öğrenmeyi teşvik eden güçlü bir öğrenme mekanizmasıdır. Matematik dersinde yazma, öğrencilerin matematiği anlamlandırmada yararlı olan düşünce ve fikirlerini organize etmelerini ve yeniden üretmelerini içerdiğinden öğrenmeyi destekler (Meyers, 2020). Matematik derslerinde öğrenme amaçlı yazma aktivitelerini uygulamak öğrencilere artık matematiksel formülleri ezberlemek yerine matematiksel anlamalarını ve düşüncelerini ifade etmelerinin istendiğinin mesajını vermektedir.

Öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerini özgürce geliştirmesine izin veren etkileyici yazma etkinlikleri öğrenme kazanımlarını sağlamada oldukça etkilidir (Nückles vd., 2020). Okullarda uygulanan yazma etkinlikleri genellikle, özet çıkarma veya öğretmenin yazdıklarını not tutma gibi öğrenciler için sıkıcı ya da anlamsız görülen geleneksel yazma etkinlikleriyle sınırlı kalmaktadır. Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden hikâye, mektup, günlük, broşür, poster, dergi, diyagram, şiir, kavram haritaları, yönerge, açıklama ve gezi konferansı yazma ise geleneksel olmayan yazma aktivitelerindedir. Bu aktiviteler sayesinde öğrencilerin, öğrendiklerini yorumlayabilmeleri, çok yönlü düşünebilmeleri ve akıl yürütebilmeleri öğrenme amaçlı yazma aktivitelerini geleneksel yazma türlerinden ayıran özelliklerdir (Öztürk vd., 2022).

Öğrencilerin iletişim becerisi, matematik dersi öğretim programında üzerinde önemle durulan yetkinlikler arasında yer alır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Öğrencilerde iletişim becerisini geliştirmede en etkili yollardan biri de öğrenme amaçlı yazma aktiviteleridir. Matematikte öğrenme amaçlı yazma, iletişimi artırır ve öğrencilerin matematik dersine ve yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirir (Atasoy, 2005). Öğrencilerin matematiksel yazmaları sayesinde, matematiği öğrenme ve öğrendiklerini uygulama açısından önemi büyük olan kendi kavrayışlarını inşa etmeleri sağlanır (Parsons, 2011). Matematikte öğrenme amaçlı yazmayı savunanlar, yazmanın öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenmelerine olanak sağladığı gibi matematiksel dili kullanmalarına ve keşfetmelerine yardımcı olacağını söylemektedirler (Kenyon, 1989; Morgan, 1998). Çünkü matematiksel düşünme ve matematiksel iletişim birlikte gelişir (Kostos ve Shin, 2010). Matematik derslerinde yazma aktiviteleri ile öğrenciler matematiksel düşüncelerini ifade edebilir, iletişim

becerileri gelişebilir, öğrendikleri yeni kavramları kendi düşünce süzgeçlerinden geçirerek önceden öğrendikleri bilgilerle bağlantı kurabilir, öğrendiklerini tekrar etme fırsatı yakalayabilir ve bu sayede öğrencilerin matematik dersine karşı tutumu ve hayal gücü gelişebilir.

Literatür incelendiğinde matematik eğitiminde öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri konusunda oldukça az sayıda çalışma bulunmaktadır. Araştırmacılar genellikle öğrenme amaçlı yazmanın fen eğitimine katkıları üzerine çalışmışlardır. Türkiye’de, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarına etkisi hakkında az sayıda tez yazılmış olmakla birlikte makale çalışmasına rastlanılmamıştır. Araştırmada öğrencilere uygulanan öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden mektup yazma, matematiksel yazmaya başlamak ve öğrencilerin matematiksel kavramlar ile tanışmasını sağlamak için derslerde kullanılabilecek bir tekniktir (Carpenter, 2012). Meier ve Rishel (1998), zihinde düşüncelerin ve konuşmaların birbirine karıştığı için mektup yazmanın öğrencilerin matematiksel bilgileri daha iyi açığa çıkaracağını ve anlamlı öğrenmelerini destekleyeceğini savunur. Günlük tutma ile ilgili olarak ise öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren bir araç olduğu söylenebilir. Öğrenciler günlük yazdığı esnada kendilerini sorgular, kavramları ne kadar doğru kullanabildiğinin farkına varır, konuyu ne düzeyde öğrendiğini görür ve özeleştirir yapabilir. Matematik dersinde kullanılan günlük tutma aktivitesi, öğrencilerin matematiksel kavramları analiz etmesine ve matematik dersine karşı tutumlarını geliştirmesine olanak sağlayan bir araçtır (Rose, 2005). İfade edilen tüm sebeplerden yola çıkarak matematik dersinde mektup yazma ve günlük tutmanın incelendiği bu araştırmanın literatüre katkısının önemli olduğu düşünülmektedir.

Özetle matematik dersinde uygulanacak olan öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin öğrenme ortamını zenginleştireceği, öğrenmeyi zevkli hale getireceği, öğrenme çıktılarını anlamlı hale getireceği, bireylerin gizli kalmış becerilerini açığa çıkaracağı, kavramsal öğrenmeyi sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceler, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden mektup yazma ve günlük tutma aktivitelerinin “oran, orantı ve yüzdeler” konularında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına nasıl bir etkide bulunacağını akla getirmektedir. Tüm bu sebeplerden yola çıkarak araştırmanın amacı, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin oran, orantı ve yüzdeler konusunda akademik başarılarına etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma deseni

Araştırmada nicel araştırma modellerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alacak öğrencilerin seçimine müdahale edilemediği için yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Bu doğrultuda ortaokul 7. sınıf öğrencilerine yönelik olarak oran, orantı ve yüzdeler konularını kapsayacak şekilde, deney grubunda öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden günlük tutma ile mektup yazma aktiviteleri ve kontrol grubunda ise mevcut öğretim programındaki etkinlikler uygulanmıştır. Öğretim süreci başlamadan önce ön bilgi testi ve öğretim süreci tamamlandıktan sonra ise akademik

başarı testi son test olarak uygulanmış ve öğrencilerin başarı durumları incelenerek iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci dönem içerisinde İstanbul ili Çatalca ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır. 7. sınıfları oluşturan altı şubeden 20 kişilik (8 kız, 12 erkek) bir şube kontrol grubu, 20 kişilik (8 kız, 12 erkek) başka bir şube deney grubudur. Çalışmaya katılan öğrenciler ve süreç içerisinde bulunan okul idaresi, öğretmenler ve veliler gönüllü olarak katılım göstermiştir. Çalışma yapılabilmesi için gerekli resmi mercilerden izin alınmıştır. Araştırma kapsamındaki kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Kontrol	8	12	20
Deney	8	12	20
Toplam	16	24	40

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmanın veri toplama araçları ön bilgi testi ve akademik başarı testinden oluşmaktadır. Ön bilgi testi, hem çalışma örneklemindeki öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek hem de grupların denk olup olmadığını tespit etmek amacıyla 7. sınıfın birinci dönemindeki üniteler olan tam sayılar, rasyonel sayılar ve cebirsel ifadeler ünitelerini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Akademik başarı testi ise çalışma örneklemindeki öğrencilerin uygulama sonunda akademik başarılarını ölçmek ve grupları karşılaştırmak amacıyla 7. sınıfın ikinci dönemindeki ilk ünite olan oran, orantı ve yüzdeler konularını kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Her iki test de oluşturulurken sorular Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu kazanım kavrama testlerindeki sorulardan seçilmiştir. Konular içerisindeki her kazanımı değerlendirecek soru bulunmasına dikkat edilmiştir. Her iki test de 4’er puanlık 25 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Buna göre 25 çoktan seçmeli sorudan alınabilecek maksimum puan 100’dür.

Araştırmanın veri toplama araçlarından akademik başarı testinin geçerliğini ve güvenilirliğini ölçmek için pilot uygulama yapılmıştır. Son test olarak uygulanan akademik başarı testi için Artvin ili Yusufeli ilçesinde bulunan üç farklı devlet okulundan 8. sınıf düzeyinde 90 öğrenci rastgele seçilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin seçilme sebebi testteki konuların işlenmiş olması ve üzerinden az bir zaman geçmiş olmasıdır. Ayrıca akademik başarı testinin anlaşılabilirliği, müfredattaki kazanımlara uygunluğu, zorluk kolaylık seviyelerinin belirlenişi için alanında uzman iki akademisyen ve üç ilköğretim matematik öğretmenin görüşleri alınmıştır. Pilot uygulamanın sonucuna göre son test için hazırlanan akademik başarı

testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.898 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının 0.898 olarak bulunması testin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Johnson ve Christensen, 2014). Ayrıca sorular madde gücülüğü ve madde ayırt ediciliği olarak normal düzeylerdedir. Pilot uygulama ve uzman görüşleri doğrultusunda, hazırlanan testin şekilsel yapısında yapılan düzenlemeler dışında testten soru çıkarılmasına ya da teste soru eklenmesine ihtiyaç duyulmamıştır.

2.4. Veri toplama süreci

Araştırmanın veri toplama süreci 2021-2022 öğretim yılının ikinci döneminin ilk haftasından itibaren deney ve kontrol grubuna ön bilgi testinin uygulandığı haftayla birlikte toplamda 8 hafta sürmüştür. İlköğretim matematik ders müfredatında oran ve orantı konusu için 4 hafta, yüzdeler konusu için 3 hafta süre belirlenmiştir. Bu 7 haftalık süre çalışmanın günlük tutma ve mektup yazma uygulamasını oluşturmaktadır. Toplam bir haftalık süre ise ön bilgi testi ile akademik başarı testinin uygulamasına ve öğrenci bilgilendirme çalışmasına ayrılmıştır. Öğrenci bilgilendirme çalışması, uygulama süreci başlamadan önce deney grubu öğrencilerine günlük tutma ve mektup yazma ile ilgili bilgiler ve örnekler içeren sunum gösterisi şeklinde yapılmıştır.

Uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine her matematik dersinin olduğu gün günlük ve ilgili konu bitiminde ise mektup yazdırılmıştır. Öğrenciler oran ve orantı konusunun sonunda bir tane ve yüzdeler konusunun sonunda ise yine bir tane olmak üzere toplamda 2 mektup yazmışlardır. Günlükleri ise 7 hafta boyunca, matematik derslerinin yer aldığı günlerde, haftada 3 gün olmak üzere toplamda 21 tane olacak şekilde yazmışlardır. Birinci hafta sonunda yazdıkları günlükler toplanarak incelemelerde bulunulmuş, her öğrenciye olumlu ya da olumsuz özel olarak yazılan dönütler verilmiştir. Deney grubuyla öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri yapılırken kontrol grubuna da bu süreçte çoktan seçmeli testler, boşluk doldurmalı, doğru-yanlış, eşleştirme tipi sorular çözdürülmüştür. Uygulama süresince deney gurubunun matematik öğretmeni ile sürekli iletişim halinde olunup koordineli bir şekilde çalışılmıştır. Her iki gruba da akademik başarı testi son test olarak uygulanıp süreç tamamlanmıştır.

Tablo 2. Uygulama sürecinin aşamaları

Hafta	Aşamalar
1. Hafta	Ön bilgi testinin uygulanması, dersin öğretmeni ile sürecin konuşulması, öğrencilere uygulamanın anlatılması, oran ve orantı konusunun işlenmesi
2. Hafta	Oran ve orantı konusunun işlenmesi, öğrencilerin günlük tutması
3. Hafta	Oran ve orantı konusunun işlenmesi, günlüklerin toplanıp incelendikten sonra her öğrenciye özel notlar halinde dönütler yazılıp geri verilmesi, öğrencilerin günlük tutması
4. Hafta	Oran ve orantı konusunun işlenmesi, oran ve orantı konusunda mektup yazma ödevinin verilmesi, öğrencilerin günlük tutması
5. Hafta	Yüzdeler konusunun işlenmesi, birinci mektupların teslim alınması, öğrencilerin günlük tutması

- | | |
|----------|---|
| 6. Hafta | Yüzdeler konusun işlenmesi, öğrencilerin günlük tutması |
| 7. Hafta | Yüzdeler konusun işlenmesi, yüzdeler konusunda mektup yazma ödevinin verilmesi, öğrencilerin günlük tutması |
| 8. Hafta | Yüzdeler konusun işlenmesi, ikinci mektupların teslim alınması, günlüklerin teslim alınması, son testin uygulanması |
-

2.5. Verilerin analizi

Araştırmada nicel verilerin istatistiksel analizlerini yapabilmek için SPSS programı kullanılmıştır. Analizler deney ve kontrol gruplarının ön bilgi ve son test puanları üzerinden yapılmıştır. Ön bilgi testi için kontrol ve deney grubu öğrencilerinin normallik testi sonucu sırasıyla kontrol grubu için $p=0.073$ ($p>0.05$) ve deney grubu için $p=0.239$ ($p>0.05$) bulunmuş olup normal dağılıma sahip olduğundan kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Son test için ise kontrol ve deney grubu öğrencilerinin normallik testi sırasıyla kontrol grubu için $p=0.093$ ($p>0.05$) ve deney grubu için $p=0.226$ ($p>0.05$) bulunmuş olup normal dağılıma sahip olduğundan kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için yine bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları ön bilgi testinden ve akademik başarı testinden elde edilen bulgular olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

3.1. Ön bilgi testinden elde edilen bulgular

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin uygulamadan önce ön bilgilerini ölçmek ve grupların denk olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan ön bilgi testinden elde edilen verilerin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ön bilgi testinden elde edilen verilerin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Gruplar	N	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	20	44.80	10.90			
Deney	20	55.60	21.20	38	-2.02	0.052

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ön bilgi testi puan ortalaması 44.80 ve deney grubu öğrencilerinin ön bilgi testi puan ortalaması 55.60'tır. Her ne kadar İki grup arasındaki ortalama puanlar farkı 10.80 puan olsa da anlamlılık değeri $p=0.052$ ($p>0.05$) olduğundan kontrol ve deney gruplarının ön bilgi testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Buna göre uygulamaya başlamadan önce kontrol ve deney grubunun birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2. Akademik başarı testinden elde edilen bulgular

Araştırma örneklemindeki öğrencilerin uygulama sonunda akademik başarılarını ölçmek ve grupları karşılaştırmak amacıyla kullanılan akademik başarı testinden elde edilen verilerin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Akademik başarı testinden elde edilen verilerin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Gruplar	N	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	20	40.40	19.97			
Deney	20	61.00	20.26	38	-3.23	0.003

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi puan ortalaması 40.40 ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi puan ortalaması 61.00'tır. İki grup arasındaki ortalama puanlar farkı 20.60 puandır. Her iki grup arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testine göre $p=0,003$ ($p<0.05$) olduğundan kontrol ve deney gruplarının akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu fark ortalaması daha yüksek olan deney grubu lehinedir. Buna göre öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı olarak daha yüksektir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden günlük tutma ve mektup yazma uygulamalarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin oran, orantı ve yüzdeler konularındaki akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Bu incelemede, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden günlük tutma ve mektup yazma aktiviteleri kullanılarak işlenen matematik dersinin mevcut öğretim programıyla işlenen matematik dersine göre öğrencilerin akademik başarılarında istatistiksel olarak olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü kontrol ve deney grubunun daha önce işlenen tam sayılar, rasyonel sayılar ve cebirsel ifadeler konularından oluşan ön bilgi testi puanları arasında anlamlı bir fark yokken oran, orantı ve yüzdeler konularından oluşan akademik başarı testi (son test) puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Dolayısıyla öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden günlük tutma ve mektup yazma uygulamalarının akademik başarıyı olumlu olarak etkilediği söylenebilir. Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde öğrenciler doğal olarak düşüncelerini ve öğrendiklerini organize edip kendi cümleleriyle yazmaktadırlar (Meyers, 2020). Bu yazma ürünleri sonucunda da bilgileri ve kavramları içselleştirip kalıcı hale getirmektedirler (Klein, 1999). Ayrıca öğrenme amaçlı yazma aktiviteleriyle öğrenciler önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağlantı kurabildiği ve bilgileri yapılandırabildiği için anlamlı öğrenme elde etmektedirler (Mayer, 2009).

Araştırma konusu ile ilgili literatür incelendiğinde, matematik eğitiminde kullanılan öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik olumlu etkilerinin olduğuna dair birçok çalışma mevcuttur (Arnold vd., 2017; Atasoy, 2012; Çontay

ve Duatepe-Paksu, 2018; Graham vd., 2020; Greer, 2010; Joannidis, 2021; Kasa, 2009; Özkan 2019; Öztürk vd., 2016; Ünlü, 2015; Yıldırım, 2016; Yılmaz, 2014). Örneğin Özkan (2019), altıncı sınıf öğrencileriyle alan ölçme konusunda yürüttüğü çalışmada, deneysel yöntemle yapmış olduğu analizler sonucunda öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin öğrencilerin alan ölçme konusunu kavramalarında olumlu anlamda etkili olduğunu ve öğrencilerin matematiksel dili kullanma becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Yıldırım (2016), ortaokul öğrencileriyle sekiz hafta süren mektup ve günlük yazma aktivitelerini kullandığı çalışmasında, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin; uzun zaman diliminde istenen başarı artışını sağladığı, kullanılan yazma etkinliklerinin birbirine göre üstün yanlarının olmadığı ve öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Yine Graham vd. (2020) çalışmasında matematiksel kavramlar hakkında yazmanın öğrenmeyi güvenilir bir şekilde geliştirdiğini tespit etmiştir. Arnold vd. (2017), öğrenme amaçlı yazma aktivitesi yapan öğrencilerin deneyimledikleri bilişsel süreçlerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada yazmayı organize etmede ve yapılandırmada özen gösteren öğrencilerin daha iyi öğrenme stratejisi geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın sonuçları ilgili literatür ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca literatürde yüzdeler, oran ve orantı konularının öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri ile işlenen matematik dersinin etkilerine yönelik bir çalışmanın olmaması, yapılan bu araştırmanın sonuçlarını önemli kılmaktadır. Özetle araştırmanın sonucu 7. sınıf oran, orantı ve yüzdeler konusunun öğrenme amaçlı yazma aktiviteleriyle desteklenerek yürütülmesinin öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarısını artırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler verilebilir:

- Araştırma 7. sınıf oran, orantı ve yüzdeler konularıyla sınırlı olduğundan literatürde olmayan başka sınıf düzeyleri ve başka matematik konuları ile öğrenme amaçlı yazmanın etkileri üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden günlük tutma ve mektup yazma dışında başka aktiviteler kullanılarak matematik dersinde öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi incelenebilir.
- Ayrıca matematik öğretmenlerine öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin faydaları, kullanılması ve sınırlılıkları hakkında bilgiler verilerek matematik öğretmenlerinin öğrenme amaçlı yazma aktivitelerini derslerde etkin olarak kullanmaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akçay, H., Özyurt, B. B. ve Bezir Akçay, B. (2014). Çoklu yazma etkinliklerinin fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarısı ve kavram öğrenmeye etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (12), 15-31.
- Arnold, K. M., Umanath, S., Thio, K., Reilly, W. B., McDaniel, M. A. & Marsh, E. J. (2017). Understanding the cognitive processes involved in writing to learn. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 23 (2), 115-127.
- Atasoy, E. (2005). *Matematik öğretiminde yazmanın kullanılması*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Atasoy, E. (2012). *Yazma uygulamaları ile destekli matematik derslerinin öğrenme ve öğretme boyutlarından incelenmesi*. (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bangert-Drowns, R.L., Hurley, M.M. & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58.
- Carpenter, E. (2012). Demonstrating knowledge and understanding through mathematical writing.
- Çontay, E. G. ve Duatepe-Paksu, A. (2018). Yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin başarılarına ve geometriye yönelik öz-yeterliklerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12 (2), 167-198.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, 122-128.
- Farrell, T. J. (1978). Differentiating writing from talking. *College Composition and Communication*, 29 (4), 346-350.
- Graham, S., Kiuahara, S. A. & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A metanalysis. *Review of Educational Research*, 90 (2), 179-226.
- Greer, A. R. (2010). *Mathematical communication: A study of the impact expository writing in the mathematics curriculum has on student achievement*. (Doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis.
- Joannidis, C. (2021). *The use of writing in a seventh grade mathematics classroom to increase comprehension*. (Doctoral dissertation). Caldwell University, Caldwell.
- Kasa, B. (2009). *Yazma etkinliklerinin ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kenyon, R. (1989). Writing is problem solving. In P. Connolly & T. Vilaridi (Eds.). *Writing to learn mathematics and science* (pp. 73-87). New York: Teachers College Press.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into the cognitive processes in writing to learn. *Educational Psychology Review*, 11 (3), 203-221.
- Kostos, K. & Shin, E. (2010). Using math journals to enhance second graders' communication of mathematical thinking. *Early Childhood Educational Journal*, 38, 223-231.
- Kuzle, A. (2013). Promoting writing in mathematics: prospective teachers' experiences and perspectives on the process of writing when doing mathematics as problem solving, *CEPS Journal*, 3 (4), 41-59.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Meier, J. & Rishel, T. (1998). *Writing in the teaching and learning of mathematics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyers, A. (2020). Integrating writing in a mathematics classroom. *Oklahoma Journal of School Mathematics*, 7 (1), 5-11.

- Morgan, C. (1998). *Writing mathematically: The discourse of investigation*. London: Falmer Press.
- Nückles, M., Roelle, J., Glogger-Frey I., Waldeyer, J. & Renkl, A. (2020). The self regulation-view in writing-to-learn: using journal writing to optimize cognitive load in self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 32, 1089-1126.
- Özkan, P. (2019). *Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin alan ölçme konusundaki kavrayışlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Öztürk, F., Öztürk, B. ve Işık, A. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin yazmaya ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine bakış açılarının belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 306-328.
- Öztürk, B., Kaymakolu, H. ve Demiroğlu Çiçek, S. (2022). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin 8. sınıf öğrencilerinin periyodik sistem konusundaki akademik başarılarına etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10 (1), 115-138.
- Parsons, M. R. (2011). *Effects of writing to learn in pre-calculus mathematics on achievement and affective outcomes for students in a community college setting: A mixed methods approach*. (Doctoral dissertation). Colorado State University, Fort Collins.
- Prain, V. & Hand, B. (1996). Writing for learning in science: A model for use within classrooms. *Australian Science Teachers Journal*, 42 (3), 23-27.
- Rose, A. (2005). *The effects of discourse and journal writing on students' attitudes towards mathematics in a fifth grade classroom: An action research study*. (Master's thesis). B. A. University of West Florida Department of Teaching and Learning Principles, Florida.
- Saraswathy, R. (2021). The relationship between characteristics of creative thinking in mathematics and writing to learn mathematics among IX standard students. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12 (14), 4203- 4211.
- Ünlü, V. (2015). *7. Sınıf Matematik dersi "Olasılık ve istatistik" öğrenme alanında yazma etkinliklerinin öğrencilerin başarısı, tutum ve üst bilişlerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Z. (2016). *Yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Yılmaz, N. (2014). Cebir öğretiminde yazma etkinliklerini kullanmanın ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 357-376.
- Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E. & Cihak, D. F. (2005). Using the expressive writing programme to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20 (3), 175-183.

Etik Kurul Belgesi: Bu bilimsel araştırma, Kırıkkale Üniversitesi 18.03.2022 tarihli Etik Kurul Kararı gereğince Etik Kurul İzin Belgesi alınarak hazırlanmıştır.

Atıf İçin/ For Citation: Karadağ, S. Ő. ve Öztürk, F. (2022). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin 7. sınıf öğrencilerinin oran, orantı ve yüzdeler konusundaki akademik başarılarına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi* (8)2, 99-110.



ÖĞRENME AMAÇLI YAZMANIN İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE YAZMAYA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ*

Miraç TARIKDAROĞLU**, Muhammed Said AKAR***

Makale Geliş Tarihi: 25.02.2022

Makale Kabul Tarihi: 03.08.2022

Özet

Bu çalışmada, öğrenme amaçlı yazma uygulamalarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumların ve “Madde ve Değişim” ünitesindeki akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. İlköğretim dördüncü sınıf seviyesinde dört şube alınarak bu şubelerden ikisi deney grubunu diğer ikisi ise kontrol grubunu oluşturacak şekilde rastgele atama yapılmıştır. Araştırma deney gruplarında 52 ve kontrol gruplarında 53 olmak üzere toplam 105 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarına yazmaya yönelik tutum ölçeği (YYTÖ) ve Madde ve Değişim akademik başarı testi (MDABT) ön test olarak verilmiştir. Fen Bilgisi dersi kapsamında “Madde ve Değişim Ünitesinin” öğretiminde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile 7 haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Deney grubu olarak belirlenen gruplarda öğrencilere mektup yazdırılırken kontrol grubundaki öğrencilere özet yazdırılmıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına YYTÖ ve MDABT son test olarak uygulanmıştır. Veriler SPSS programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada MDABT ve YYTÖ ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, son test puan ortalamalarında ise akademik başarı yönünden deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken yazmaya yönelik tutum açısından gruplar arasında yine bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada elde edilen sonuçlardan faydalanılarak bundan sonraki çalışmalara ilişkin alan yazıları için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, fen eğitimi, öğrenme amaçlı yazma

* Bu çalışma, M. Tariktaroğlu'nun “Öğrenme amaçlı yazmanın ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğr. Gör., Şırnak Üniversitesi, m.tarikdar2506@gmail.com, ORCID:0000-0001-8087-8902

*** Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, msakar24@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1792-1792

THE EFFECT OF LEARNING WRITING ON PRIMARY STUDENTS' ACADEMIC SUCCESS AND ATTITUDES TOWRITING

Abstract

This study, it was aimed to determine the effects of learning-oriented writing practices on primary school fourth grade students' attitudes towards writing and their academic achievement in the "Matter and Change" unit. Semi-experimental design was used in the research. Four branches were taken at the fourth grade level of primary education, and two of these branches were randomly assigned to form the experimental group and the other two to form the control group. The research was carried out with a total of 105 students, 52 in the experimental groups and 53 in the control groups. The attitude scale towards writing (YYTÖ) and the Item and Change academic achievement test (MDABT) were given to the experimental and control groups as pre-tests. Within the scope of the Science course, a 7-week practice was carried out with writing activities for learning purposes in the teaching of the "Matter and Change Unit". While letters were written to the students in the experimental group, the students in the control group were given a summary. After the application, YYTÖ and MDABT were applied to the experimental and control groups as a post-test. The data were analyzed using the SPSS program. In the study, it was concluded that there was no statistically significant difference between the MDABT and YYTÖ pre-test mean scores, while there was a statistically significant difference in favor of the experimental group in terms of academic achievement in the post-test mean scores, while there was no difference between the groups in terms of attitude towards writing. In addition, by making use of the results obtained in this research, suggestions for field articles for future studies are presented.

Keywords: Academic success, science education, learning writing

1. GİRİŞ

Günümüzde süratli bir şekilde artış gösteren bilimsel araştırmalardan elde edilen sonuçlar toplumları önemli ölçüde etkilemektedir. Gündelik yaşamda insanlar çok çeşitli teknolojik araç-gereçle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum teknolojideki değişim ve gelişim sürecinin takip edilmesini adeta zorunlu kılmaktadır. Bu sürecin algılanıp değerlendirilebilmesi için bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi son derece önemlidir (Çepni, Bacanak ve Küçük, 2003). Güncellenen fen bilimleri öğretim programında da bu düşünceden hareketle fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018). Bu amaca yönelik olarak programda geleneksel öğretim yöntemleri yerine çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması ön plana çıkarılmıştır.

Fen okuryazarlığının gelişimi açısından okuma ve yazma becerilerinin çok önemli olduğu literatürdeki çeşitli araştırmalarda rapor edilmektedir (Uzun, 2011; Alev ve Uzun, 2013; Norris ve Phillips, 2002). Öğrenme ortamlarında uygulanan yazma etkinliklerinin okuma yazma noktasında yeterli derecede etkili olduğu görülmektedir (Akçay ve Baltacı, 2017). Ancak, fen eğitiminde öğrencilerin okuma yazma becerilerinde arzu edilen düzeyde bir gelişimin elde edilebilmesi için öğrenme amaçlı yazma uygulamaların yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. (Günel, Atila ve Büyükkasap,2009; Gamze, Akçay ve Bayram, 2016; İlhan ve Doğan, 2016).

Akademik başarı açısından, bilgilerin kalıcı ve izli bir şekilde öğrenilmesi önemli rol oynamaktadır. Bireyler bilgileri öğrenirken veya öğrendikleri bilgileri öğretirken konuşmak, yazmak, bir yazıyı okumak veya ses kaydı gibi şeyleri dinlemek gibi etkinlikler ile bilgiyi etkin hale getirmektedirler. İletişim sürecinin temelini oluşturan faktörler arasında dinleyebilmek, konuşabilmek, okuyabilmek ve yazabilmek bulunmaktadır. Emig (1977) de öğrenme sürecinde yazabilmenin dinleme, konuşma, okumadan daha önemli ve yararlı olduğunu ifade etmiştir. İlk çağlardan beri bireylerin duygularını, düşüncelerini veya hayatlarında meydana gelen olayları anlatabilmek için öncelikle şekiller çizerek daha sonra ise yazının bulunmasıyla beraber elde ettikleri bilgileri kendilerinden sonraki nesillere yazı yolu ile aktarmışlardır. Yazı yazmak çocukluktan başlayıp ölene kadar devam eden bir süreçtir. Yazının etkin bir şekilde kullanımı ile birlikte çağdaş medeniyetler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu süreçte sadece sözel iletişimle idare etmeye çalışan milletler geride kalmışlardır. Yazıyla iletişim bireyin kendini anlayabilmesi ve geliştirebilmesinin yanında başka bireylerinde yazılan bu eserleri okuyarak yazan birey ile empati kurabilme yolunu kullanmak meydana gelen olay durum ve çeşitli gelişimlerin öğrenilmesini ve öğrenilenlerin aktarılabilmesini sağlamaktadır (Saydam ve Altuh, 2021).

Öğrenilen bilgilerin uygulanmaması ve aktarılmaması yani bireyde kalması bir anlam ifade etmemektedir. Günümüzde insanlar öğrendiklerini aktarmanın çeşitli yollarını bulmuşlardır. Bilgilerin paylaşımı bireyleri etkin kılmaktadır. Ayrıca paylaşım süreci insanları, bilgilerin doğru ve anlaşılır bir şekilde nasıl sunulabileceğinin yollarını araştırmaya yönlendirmiştir. Bunun sonucunda bilgilerin paylaşılabilmesi ve günümüze uyumunun sağlanabilmesi amacıyla bilgilerin iletilmesine yani yazmaya ihtiyaç duyulmuştur (Albayrak, İ., 2016; Kardaş, M. N., 2021). Yazmanın temel becerileri geliştirmesinin yanında bilgilerin zihinde kalmasını sağlamada da önemli işlevinin olduğu söylenebilir. Yazma etkinliği, düşünebilme, yeni fikirler oluşturma, fikirleri başka fikirlerle ilişkilendirme, hatırlama ve öğrenme gibi hususları bireyler için daha kolay bir hale getirir. Günümüzde oldukça popüler olan “Yapılandırıcı” yaklaşıma göre, bizzat bireylerin kendi zihinsel faaliyetleri neticesinde oluşturulmasından dolayı bilgiler kişilere özgü olarak düşünülmektedir. Bireylerin görebildiği, duyabildiği, okuyabildiği ve öğrenebildiği bilgiler hali hazırda var olan bilgilerle bütünleştirilerek genişletilmekte ve anlamlandırılmaktadır. Bu durum da kavramsal öğrenme olarak nitelendirilmektedir. Yani bir nevi öğrenme kavramsallaştırma süreci olarak değerlendirilir (Özden 2005).

Konu ile ilgili alan yazıları incelendiğinde araştırmaların büyük bir çoğunluğunda örneklem kademesi olarak ortaokul ve yükseköğretim öğrencilerinin tercih edildiği görülmektedir (İspir ve Yıldız, 2021). İlkokul kademesinde yapılan çalışmaların yetersizliği nedeniyle çalışmamızda örneklem grubu olarak ilkökul 4. Sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğrenme amaçlı yazma uygulamalarının derslerde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına, öğrenmelerine, öğrenmenin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin araştırıldığı görülmüştür (Yeşildağ Hasançebi, vd., 2017 ; Günel, vd., 2009; Yıldız ve Büyükkasap, 2011; Bozat ve Yıldız, 2015; Doğan ve İlhan, 2016; Erol vd., 2016; Akçay vd., 2014; Aslan, 2015; Çömen, 2018; Uzoğlu, 2010).

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Fen bilgisi dersinde uygulanan öğrenme amaçlı yazmanın akademik başarıya ve yazmaya yönelik tutuma etkisini araştırmaktır. Bu hedef doğrultusunda belirli sorulara cevap aranmaktadır:

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerinin akademik başarıları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerinin yazma tutumları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Çalışmada kontrol gruplu ön test - son test yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Örneklem kapsamındaki öğrencilerin gruplara gelişi güzel ayrılması mümkün olmadığı için hazır bulunan sınıflardan iki tanesi deney grubu, diğer iki tane ise kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır (Akçay, Özyurt ve Akçay, 2014). Deneysel desen Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Deneysel desen

	Ön testler	Uygulama	Son testler
Deney grupları	<i>Akademik başarı testi</i> <i>Tutum ölçeği</i>	<i>Öğrenme amaçlı mektup yazma</i>	<i>Akademik Başarı Testi</i> <i>Tutum ölçeği</i>
Kontrol grupları	<i>Akademik başarı testi</i> <i>Tutum ölçeği</i>	<i>Özet yazma</i>	<i>Akademik başarı testi</i> <i>Tutum ölçeği</i>

Bu çalışmada MDABT ve YYTÖ çalışma kapsamındaki bütün öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Çalışmalar tamamlandıktan sonra deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sonuçlarını mukayeseyi öngören yarı deneysel yöntem kullanılmıştır.

2.2.Araştırmanın Örnekleme

Araştırma evreni; bireyin araştırma ile ilgili fikirlerini söyleyebileceği ve bu fikirler sonucunda ulaşılabilen evrendir. Bu var olan evreni belirlemenin en iyi yolu, amaçlar doğrultusunda belirlenen ölçütlere uygun olan bireyleri araştırmanın evrenine dahil etmektir (Karasar, 2006). Araştırma zamanında örnekleme kolay bir şekilde ulaşabilmek için uygun örneklem tercih edilmiştir. Katılım gösterenlerin istekli bir şekilde kabul ettiği ve kolay bir şekilde erişilen örnekleme şeklidir. (Teddlie ve Yu, 2007).

Araştırmanın örneklemini Doğu Anadolu'nun bir ilinde bulunan bir ilkokulunun 4. Sınıfında eğitim gören kontrol grubu (4-A(K:15, E:14, T:29) ve 4-B (K:12, E:12, T:24) ve Deney grubu 4-C(K:13, E:12, T:25) ve 4-D(K:14, E:13, T:27)) yer alan 54'ü kız 51'i erkek olmak üzere 105 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3.Uygulama

Deney ve Kontrol gruplarına araştırma için veri toplamadan önce pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulamada Deney grubu öğrencilerine bilimsel mektup yazma uygulaması ve kontrol grubu öğrencilerine özet yazma uygulamasında dikkat etmeleri gereken noktalar hakkında bilgi verip örnek uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın başlangıcında madde ve özellikleri ünitesiyle ilgili 20 çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir ön test deney ve kontrol grubu uygulanmıştır. Doğu Anadolu'nun bir ilinin bir okulunda öğrenim görmekte olan 4.sınıf öğrencileriyle beraber 1 ay 3 hafta süresince meydana getirilen etkinlikte haftalık 3 saat fen bilimleri dersi işlenmiş olup 21 saatlik etkinliğimizde yer alan deney ve kontrol gruplarından 3 defa mektup ve özet dönütleri alınmıştır. Uygulamanın sonunda kontrol ve deney grubuna aynı ölçme aracı (ABT ve YTT) son test olarak uygulanmış ve veriler alınmıştır.

2.4.Verilerin Toplanması

Çalışmada oluşturulan veriler ise yazmaya yönelik tutum ölçeği ve akademik başarı testidir. Çalışmayı gerçekleştiren araştırmacı tarafından toplam 20 çoktan seçmeli sorudan meydana gelen ve sadece “Madde ve Değişim” ünitesine dayalı başarı testi, konuya hakim olan öğretmenler ile beraber ünite kazanımlarına uygun olarak oluşturulmuştur. Çalışmada oluşturulan sorular aynı kurumda çalışan bilgili, deneyimli öğretmenlerle ve bir öğretim üyesinin görüşü alınarak hazırlanmıştır. Kapsam geçerliğini sağlamak adına belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların güvenilirliğini belirlemek için KR 20 değeri hesaplanmış olup, başarı testine ait güvenilirlik katsayısının 0.87 olduğu görülmüştür. Buradan hareketle başarı testinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başarı testi “Madde ve Değişim” konusu anlatılmadan önce gruplara ön test; konu anlatımı tamamen yapıldıktan ve yazılan mektuplar ile özetler çalışmayı yapan kişiye teslim edildikten sonra gruplara son test; olarak uygulanmıştır. Bireylerin çoktan seçmeli sorulardan meydana gelen başarı testinden aldıkları puanlar onların başarı kriteri olarak belirlenmiştir. Akademik başarı testinden elde edilen puanlar değerlendirmeye tabi tutularak deney ile kontrol grubu olmak üzere iki grup kıyaslanmıştır. Bireylerin yazmaya yönelik tutumlarının değişimi incelenmek istendiği için uygulanan YTTÖ deney ve kontrol gruplarına ön ve son test olarak uygulanmıştır.

Aynı zamanda araştırmada deney ve kontrol gruplarına Özbay (2011) tarafından öğrencilerin yazma ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla geliştirilen 25 maddelik yazma tutum ölçeği izin alınarak kullanılmıştır. Özbay (2011) tarafından ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25; en yüksek puan ise 125'tir. Ölçeğimiz bir çok tutum ölçeği incelenerek (Kear, vd., 2000; Özbay, 2011) geliştirilmiştir. Hedeflediği topluluk yetişkin kişileri de içine alan toplam 25 maddeden meydana gelen ölçek; “hiç katılmıyorum

dan, tamamen katılıyorum kadar devam eden” beşli likert yönteminde gelişime tabi tutulmuştur.

2.5.Verilerin Analizi

Çalışmaya başlamadan önce ve çalışma bittikten sonra uygulanan ABT ve YYT ölçeğinin yorumlanması ile alınan tüm değerlerin istatistik analizleri SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada ön test-son testten elde edilen puanları karşılaştırabilmek için SPSS paket programından yararlanılarak Kolmogorov-Smirnov testi ile normallik dağılımına bakılmıştır.

İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin yer aldığı araştırmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden bilimsel mektup ve özet etkinliklerinin bireylerin yazmaya yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, ön ve son test olarak uygulanan YYTÖ ve MDABT’den elde edilen veriler Tablo 2-Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Akademik başarı testinin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları

Gruplar	Test	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk
		Serbestlik Derecesi(Sd)	Sig	Sig
Kontrol	Ön	53	,183	,376
	Son	53	,200	,720
Deney	Ön	52	,098	,046
	Son	46	,171	,369

Tablo 3. Yazmaya yönelik tutum ölçeği verilerinin Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçları

Gruplar	Test	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk
		Serbestlik Derecesi(Sd)	Sig	Sig
Kontrol	Ön	53	,200	,247
	Son	51	,173	,082
Deney	Ön	47	,200	,463
	Son	42	,200	,683

Deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ise ilişkisiz gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 4. Ön test olarak uygulanan akademik başarı testinin analizi

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Kontrol	53	41,32	18,36			

				-,037	103	,97
Deney	52	41,44	14,63			

Tablo 5. Ön test olarak uygulana yazmaya yönelik tutum ölçeği analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Kontrol	53	79,90	11,07	0,34	98	,73
Deney	47	79,17	10,36			

Tablo 6. Son test olarak uygulanan akademik başarı testinin analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Deney	53	49,62	17,67	-2,565	97	,012
Kontrol	46	58,80	17,86			

Tablo 7. Son test olarak uygulanan yazmaya yönelik tutum ölçeğinin analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Deney	51	73,06	11,75	-0,416	91	,68
Kontrol	42	74,26	16,08			

3. BULGULAR VE YORUM

Normallik testlerinde yapılan çalışma 50 den fazla kişi ile gerçekleştiriliyorsa Kolmogorov-Smirnov katsayısına bakılmaktadır. Kontrol grubunun ön ve son testleri ayrıca deney grubunun ön testlerinde $n > 50$ olduğundan dolayı Kolmogorov-Smirnov testindeki p değerlerine bakılarak normallik yorumu yapılır (Can, 2014). O halde sırasıyla p değeri .183, .200 ve .098 ($p > .05$) verilerine bakıldığında tüm p değerlerinin .05 den büyük olduğu görülmektedir. Bu yüzden dağılım normallik göstermektedir. Deney grubunda son testin Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakıldığında $p = .369$ ($p > .05$) değerinin de .05'ten büyük olduğu görülmektedir. O halde burada da dağılım normallik göstermektedir.

Tablo 3'e bakıldığında kontrol grubunun ön ve son teste Kolmogorov- Smirnov testindeki p değerleri sırasıyla .20 ve .17 ($p > .05$) verilerine bakıldığında p değerleri .05 den büyük olduğundan dağılım normallik göstermektedir. Deney grubunun ön ve son teste Shapiro-Wilk ($n < 50$) p değerleri sırasıyla .46 ve .68 ($p > .05$) verilerine bakıldığında p değerlerinin gene .05 den büyük olduğu görülmektedir. O halde dağılım normallik göstermektedir. Eldeki dağılımlara bakılacak olursa verilerimiz normal dağılım sergilemektedir. Verilerimiz normal dağılım sergilediği için çalışmamızın analizine ilişkisiz örneklem t-testi analizi ile devam edilmektedir.

3.1. Akademik Başarı Testine Ait Bulgular ve Yorum

Bir ilkokulda öğrenimini sürdürmekte bulunan bireylerin oluşturduğu grupların akademik başarılarını ölçmek için uygulanan akademik başarı ön testi puanları arasındaki ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Çalışma yapılmadan önce gerçekleştirilen akademik başarı ön testi verilerinin ortalamaları arasında bir farkın gerçekleşip gerçekleşmediğini görmek için ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Yapılan çalışma öncesi puan ortalamaları (Ön test deney = 41,44) ve (Ön test kontrol = 41,32) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t_{103}: -0,37, p>,05$). Gruplarının son test puanları arasında yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Araştırma sonrasında yapılan akademik başarı testi verilerinin ortalamalarında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonucunda, uygulama sonrasında puan ortalamaları (Son test 34 deney= 58,80) ve (Son test kontrol =49,62) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t_{97}: ,229, p>,05$).

3.2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Bulgular ve Yorum

Bir ilkokulda öğrenimini sürdürmekte olan bireylerin oluşturduğu grupların yazmaya yönelik tutumlarını ölçmek için uygulanan yazmaya yönelik tutum ölçeği ön testi puanları arasında yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Çalışma yapılmadan önce gerçekleştirilen yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin verilerin ortalamalarında farklılığın olup olmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Çalışma yapılmadan önce puan ortalamaları (Ön test deney=79,90) ve (Ön test kontrol =79,17) arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($t_{98}: ,229, p>,05$). Grupların yazmaya yönelik tutumlarını ölçmek için uygulanan yazmaya yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Çalışma yapıldıktan sonra deney ve kontrol gruplarında yapılan yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin verilerin ortalamalarında farklılığın olup olmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Çalışma yapıldıktan sonra puan ortalamaları (Son test deney=73,06) ve (Son test kontrol =74,26) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{91}: ,229, p>,05$).

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada MDABT ve YYTÖ ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı (Tablo 4 – Tablo 5) ve dolayısıyla her iki değişken açısından da uygulama öncesinde grupların akademik başarılarının ve yazmaya karşı tutumlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle çalışmanın akademik başarı ve öğrenci tutumları bakımından birbirine denk iki gruba yapıldığı söylenebilir. Haftada 3 saat olmak üzere 7 hafta boyunca gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında aynı testler son test olarak uygulanmış ve akademik başarı yönünden deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken yazmaya yönelik tutum açısından gruplar arasında yine bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre farklı türdeki öğrenme amaçlı yazma uygulamalarının akademik başarıyı farklı şekilde etkilediği ve mektup yazma etkinliğinin özet yazma etkinliğine göre akademik başarının gelişimi açısından daha etkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve öğrenilen kavramların öğrenciler tarafından kalıcı olarak yapılandırılmasını sağlamaktadır.

Bu sonuç farklı seviyelerde ve farklı konularda yine mektup yazma ve özet yazma etkinliklerinin mukayese edildiği çalışmalarda elde edilen sonuçlarla uyum içerisindedir (Yeşildağ Hasançebi vd,2017; Günel vd, 2009; Yıldız ve Büyükkasap, 2011; Bozat ve Yıldız, 2015; Doğan ve İlhan 2016; Erol vd. 2016; Akçay vd. 2014, Aslan, 2015 ; Çömen; 2018 ; Uzoğlu, 2010).

Çalışmada yazma etkinliğinin etkisinin incelendiği bağımlı değişkenlerden diğeri olan yazmaya yönelik tutum ile ilgili olarak yukarıda da belirtildiği üzere bilimsel mektup yazma ile özet yazma etkinlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ayrım gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu sonucu öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin bireylerin yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin yapılan diğer bazı araştırmalarla benzerlik göstermemektedir. Tomas ve Ritchie (Tarih) yaptığı araştırmada bireylerin fen konularında yazmadan çok konuşarak daha ayrıntılı aktarım gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Bireylerin hikaye gibi yazma etkinliklerinde yeterli seviye gösterememesi ile beraber sonuca da etki etmediği görülmüştür. Çalışma sonucunda ilköğretim çağındaki bulunan öğrencilerin farklı yazma etkinliklerini kullanmaları bireylerin yazmaya olan tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Sonuca bir etkisinin olmasının temelinde yatan nedenlere bakıldığı zamanda bireylerin geleneksel olarak yaygın olan yazma yöntemlerine alışkın olmaları neden olarak verilebilir. Kelimelerin öğretmen tarafından verildiği geleneksel yazma yöntemine alışan öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlanmakta ve bu durumda öğrenci tutumlarına etki etmektedir (Ak, 2011). Aynı zamanda bireylerin yazma etkinliklerine gerekli zamanı ayırmaması da neden olarak gösterilebilir. Kelime noktasında yeterli olmama, bireylerin alışkın olmadıkları bir etkinlikten ötürü nasıl bir uygulama oluşturacağını net olarak kestiremediğinden ve bu sebeple zorlanabildikleri görülebilir.

Bu durumların dışında; bireyler anladıkları rastgele bir konuda meydana gelen kavramlarını ve anlayışlarını, yazma yöntemiyle gösterme noktasında yetersiz kalabilirler (Moore, 1994). Bu yetersiz olma durumu günlük hayatımızda bilimsel mektup, özet gibi yazma etkinliklerini çok fazla kullanmamalarından kaynaklanabilmektedir.

Sunulan çalışmada bilimsel mektup yazan grubun bu konu üzerine herhangi bir deneyime sahip olmaması ve yapılan etkinliklerin zaman olarak yeterli olmaması da anlamlı farklılığın olmamasının sebebi sayılabilir. Ray vd. (Tarih) yaptığı çalışmada öğrenmenin gerçekleştirilmesine yardımcı olan öğreticilerin derslerinde uyguladıkları yazma etkinliklerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu yetersizlik öğreticinin bu etkinliklerle ilgili yetersiz olmalarından kaynaklanabilir. Çoğunlukla yaptıkları etkinliklerin not çıkarma ve özetlerle yazma fiilini oluşturmaları sonucunda eski olmayan, farklılık gösteren ve kendine özgü yazma etkinliklerinin kullanılmaması etken olabilmektedir. Aynı zamanda çalışmanın yapıldığı grupta yani deney grubunda bulunan bireylerin yazdıkları bilimsel mektuplarda belirli bir karşılaştırma bulunmaması yani yazdığı bilimsel mektubu kime yönelik yazacağı noktasında özgür bırakılması ve bilimsel mektuplarda karşı taraftan pozitif veya negatif rastgele çalışmada bireylerin bilimsel mektup ve özet yazarken rastgele bir matematiksel

ifade kullanmayı tercih etmedikleri yalnızca ders anlatımı sırasındaki örnekleri aynıını yazdıkları görülmüştür. Bireyin kendi örneklerini yapılandırıp kullanmamıştır. Anladıklarını geliştirme, kendine özgü örnekler oluşturabilme gibi bir hal olmaması da araştırmadaki her iki grupta da bulunan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına etki etmemesinin nedeni olarak görülebilir.

Çalışmada yazma etkinliklerin başarı ve tutuma etkisi incelendiği için araştırmaların daha uzun süreli uygulamalar içerecek şekilde planlanması arzu edilen sonuçlara ulaşılabilmesi açısından daha etkili olabilir. Yazma etkinliklerine genellikle öğrencilerin alışık olmamaları nedeniyle bu alışkanlıkların oluşturulması ve sonuçlara yansımalarının ortaya konulması uzun süreli uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca tutum geliştirme işi de uzun süreli uygulamalar gerektirdiği için yazma etkinliklerinin daha uzun süreli olarak yaptırılması öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının gelişimini sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Akçay, H, Özyurt, B,B. ve Akçay, B, B. (2014). Çoklu yazma etkinliklerinin fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarısı ve kavram öğrenmeye etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Akçay, H. ve Baltacı, A. (2017). Astronomi öğretiminde öğrenme amaçlı çoklu yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 138-151. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305773>
- Albayrak, İ. (2016). Sembollerden çiviyazısına geçiş ve yazının anadolu'ya gelişi. *Archivum Anatolicum-Anadolu Arşivleri*, 10(2), 15-26 https://doi.org/10.1501/Archv_00000000122
- Aslan, S. (2015). Is learning by teaching effective in gaining 21st century skills? the views of pre-service science teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 15(6), 1441-1457. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.019>
- Bozat, Ö. ve Yıldız, A. (2015). 5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi. *Education Sciences*, 10(4), 291-304. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.4.1C0648>
- Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S., Bacanak, A. ve Küçük, M. (2003). Fen eğitiminin amaçlarında değinilen değerler: Fen-teknoloji-toplum. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 7-29.
- Çömen, H.(2018). *Fen bilimleri 7. sınıf elektrik enerjisi ünitesi kapsamında öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine dayalı geliştirilen hibrid kitabın etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Doğan, Y. ve İlhan, N. (2016). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin fen ve teknoloji öğretimi dersinde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-22. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.30690>
- Emig, J. (1977). *Writing as a mode of learning. College Composition and Communication*, 28(2), 122-128. <https://doi.org/10.2307/356095>

- Erol, G., Akçay, H., Bayram, H., ve Kapıcı, H. Ö. (2016). Asit ve baz konusunun öğrenme amaçlı çoklu yazma etkinlikleri kullanılarak öğretiminin değerlendirilmesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 94-102.
- Günel, M., Atila, M.E. ve Büyükkasap, E. (2009). Farklı betimleme modlarının öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde kullanımlarının 6. sınıf yaşamımızdaki elektrik konusunun öğrenimine etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 183-199.
- Günel, M., Uzoglu, M. ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 379-399.
- Hohenshell, M. L. & Hand, B. (2006). *Writing-to-learn strategies in secondary school cell biology: a mixed method study. International Journal of Science Education*, 28(2), 261-289.
- İlhan, N. ve Doğan, Y. (2016). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin fen bilimleri fen ve teknoloji öğretimi dersinde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-22. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.30690>
- İspir, B., ve Yıldız, A. (2021). Türkiye’de öğrenme amaçlı yazma hakkında yapılan araştırmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3396-3447. <https://doi.org/10.26466/opus.906264>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kardaş, M. N. (2021). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Lawwill, K. S. (1999). Using writing-to-learn strategies: Promoting peer collaboration among high school science teachers [Unpublished doctoral dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Mason, L., & Boscolo, P.M. (2000). Writing and conceptual change. *What Changes Instructional Science*, 28(3) 199 –226. <https://doi.org/10.1023/A:1003854216687>
- MEB. (2018). *Fen ve teknoloji öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Moore, R. (1994). Writing as a tool for learning biology. *BioScience*, 44(9), 613-617.
- Norris, S.P. & Phillips, L.M. (2002). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224–240.
- Saydam, E. N. ve Altuh, F. N. (2021). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin mekanik yazı yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 111-123. <https://doi.org/10.29228/ijla.48516>
- Teddle, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 77-100. <https://doi.org/10.1177/2345678906292430>
- Tomas, L. & Ritchie, M.S. (2015). The Challenge of Evaluating Students’ Scientific Literacy in a Writing-to-Learn Context. *Research Science Education* 45, 41–58 <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9412-3>
- Uzoğlu, M. (2010). *Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet ve madde ünitesini öğrenmeye etkisinin araştırılması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Uzun, S. (2011). *Öğrenme amaçlı okuma yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının fizik öğrenme üzerindeki etkisi: Enerji ünitesinde bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi
- Uzun, S. ve Alev, N. (2013). Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2): 138-154.
- Yeşildağ Hasançebi, F., Koçak, G. , Köksal A, P. ve Seven, S. (2017). Öğrenme amaçlı yazmanın modern fizik konularını öğrenmede ve öğrenciler üzerinde etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 649-666

Yıldız, A. ve Büyükkasap, E. (2011). Öğretmen adaylarının belirsizlik ilkesini anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın akademik başarıya etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 8(4), 134-148.

Yore, D. L., Hand M. B. & Prain V. (2002). Scientists as writers. *Science Education*, 86(5), 672-692. <https://doi.org/10.1002/sce.10042>

Etik Kurul Belgesi: Bu bilimsel araştırma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi 29.11.2018 tarih ve 10 sayılı Etik Kurul Kararı gereğince Etik Kurul İzin Belgesi alınarak hazırlanmıştır.

Atıf İçin/For Citation: Tarikdaroğlu, M. ve Akar, M. S. (2022). Öğrenme amaçlı yazmanın ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(2), 110-121.

ORTAOKUL 5.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ HİKÂYE EDİCİ METİNLERİN HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNE GÖRE İNCELENMESİ

Lokman KARADUTLU*, Yasin KILIÇ**

Makale Geliş Tarihi: 16.07.2022

Makale Kabul Tarihi: 30.08.2022

Özet

Bu çalışmada ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan öyküleyici metinlerin hikâye haritası yöntemine uygun incelenerek hikâye elementlerini bulundurma düzeyinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda nitel araştırma kapsamında ayrıntılı doküman analizi yapılmıştır. Araştırmanın materyalini, Anıttepe Yayıncılık tarafından yayınlanan “Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” nda bulunan öyküleyici metinler oluşturmaktadır. Kitapta belirlenen 13 öyküleyici metin betimsel analizle ayrıntılı olarak incelenmiştir. Çalışmada ulaşılan verilerin analizinde Çoşkun (2005) tarafından hazırlanan “Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu çalışmada; ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinler, hikâye elementleri değerlendirme ölçeğine göre puanlandırılmıştır. “Hikâye edici metinlerde bulunan metin elementlerin düzeyi nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler hikâye edici metinlerde hikâye elementlerini bulundurma düzeylerinin farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda hikâyeler “olay örgüsü” bakımından başarılı bir biçimde kurgulanırken, zaman, mekân, kahramanlar ve mesaj bakımından aynı başarı gösterilememiştir. Genel itibarıyla Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinlerin, hikâye elementlerini bulundurma seviyesi istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan kitaplarda yer alacak hikâye edici metinlerin hikâye elementlerini bulundurma durumuna bakılarak kitaplara alınması ve uzmanlar tarafından oluşturulmuş hikâye haritalama şemalarına yer verilmesi metinlerin hikâye elementleri bulundurma düzeyini artıracaktır.

Anahtar Kelimeler: Hikâye, ders kitabı, hikâye elementleri

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, lokman406.lk@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0067-3243

** Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, ykili@agri.edu.tr mail adresi, ORCID:0000-0001-6530-8469

EXAMINATION OF STORY TEXTS IN THE SECONDARY SCHOOL 5TH GRADE TURKISH LESSON BOOK ACCORDING TO THE STORY MAP METHOD

Abstract

In this study, it is aimed to determine the level of presence of story elements by examining the narrative texts in the secondary school 5th grade Turkish textbook in accordance with the story map method. In this direction, detailed document analysis was carried out within the scope of qualitative research. The material of the research consists of the narrative texts in the "Secondary School 5th Grade Turkish Textbook" published by Anıttepe Publishing. The 13 narrative texts identified in the book were analyzed in detail with descriptive analysis. In the analysis of the data obtained in the study, the "Story Elements Evaluation Scale" prepared by Çoşkun (2005) was used. In this study; The narrative texts in the secondary school 5th grade Turkish textbook were scored according to the story elements evaluation scale. "How is the level of text elements found in narrative texts?" The answer to the question has been sought. As a result of the study, it was concluded that the levels of presence of story elements in narrative texts were different. As a result of this study, while the stories were successfully constructed in terms of "plot", the same success was not achieved in terms of time, place, heroes and message. In general, it has been determined that the narrative texts in the Turkish textbook are not at the desired level of having the story elements. In this respect, including the narrative texts in the books by considering the presence of the story elements and including the story mapping schemes created by the experts will increase the level of the texts to have the story elements.

Keywords: Story, textbook, story elements

1. GİRİŞ

Türkçe dersleri, bir şeyi bilme dersi olmaktan öte bir beceri kazanma, yapabilme dersidir. Okuma, dinleme, yazma, konuşma yapabilme; anlama, anladığını sözlü ya da yazılı olarak etkili ve doğru anlatabilme dersidir (Göçer, 2017). Bu becerilerin kazandırılmasında çeşitli araçlar kullanılmaktadır. Bunların başında ise çeşitli türlerdeki metinler gelmektedir (Kolaç & Dal, 2021). Türkçe derslerinin büyük bir bölümü metin temelli işlendiğinden öğrencileri Türkçenin en güzel metin örnekleri ile buluşturmak son derece önemlidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) metin türleri üç başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar: bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler, şiir. Ortaokul 5.sınıfta anı, dilekçe, e-posta, haber metni, mektup, çizgi roman, fabl, hikâye, masal, roman, tiyatro, şarkı, türkü, şiir gibi çeşitli metin türlerine yer verilmiştir (MEB, 2018). Program incelendiğinde bütün sınıf düzeylerinde mutlaka yer verilmesi gereken tür hikâye olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hikâye edici metinler olay, kahramanlar, mekân, zaman ve mesaj öğelerini içerir (Temizyürek & Türkben, 2021). Hikâye edici metin yapısını daha çok hikâyelerde, masallarda, efsanelerde, fabllarda ve olay anlatımında görmekteyiz (Güneş, 2013). Hikâye edici metinler, çocukların dil zevki kazanmalarında ve hayal dünyalarının gelişiminde büyük katkıya sahiptir. Kitapla tanışma ve kitap okuma zevki hikâye edici metinler aracılığıyla başlamaktadır. Çocuklar bu metinler aracılığıyla farklı dünyaları keşfeder, çeşitli deyim, atasözü ve sözcüklerle kelime haznelerini geliştirmelerinin yanı sıra bu tür metin yapıları ile tanışıp zihninde hikâye şablonu ile ilgili bir şema oluşur (Önal & Maden, 2020). Hikâye edici metin yapısı; serim, düğüm ve çözüm olmak üzere üç bölümden oluşur. Bu yapının daha iyi

anlaşılması ve zihinde yapılandırılması için çeşitli görsel şemalar kullanılmaktadır (Güneş, 2013). Bu şemalardan biri de hikâye haritasıdır.

Hikâye haritası, hikâye öğelerinin bir kısmının veya hepsinin bu öğeler arasındaki ilişkinin şema halinde gösterimidir (Davis & McPherson, 1989; Akt. Bozpolat, 2012). Başka bir ifadeyle “Hikâye haritası, hikâye yapısını oluşturan elementlerin birbiriyle ilişkilendirilerek görsel hale getirildiği bir şema tekniğidir.” (Karadutlu, 2022). Hikâyenin görsel bir şema üzerinde çözümlenmesi, çocukların dikkatlerini önemli ayrıntılar üzerinde yoğunlaştırarak önemsiz bilgilerin ayırt edilmesinde, hikâye elementleri üzerinde yoğunlaştırarak bunların kavranmasında etkili olmaktadır (Akyol, 2010).

Hikâye haritası yöntemi kullanılarak çözümlenen bir hikâye edici metnin, öğrencilerin okuduklarını anlama becerisi kazandırmanın yanı sıra farklı faydalar da sağlamaktadır. Bunlar: Somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş yapan öğrencilerin zihinlerinde görsel bir şema oluşturmalarını sağlar. Bu şema sayesinde bilgilerin zihinde unutulmasını engeller. Öğrencilerin soru sorma ve cevap verme becerisini geliştirdiğinden derslere aktif olarak katılımlarına yardımcı olur. Oluşturulan görsel şema içerisine önemli bilgilerin yerleştirilmesi, önemsiz bilgilerin ayırt edilmesini sağlar (Akyol, 2010). Bu şema sayesinde öğrenci metinde hangi bölüme odaklanacağını bildiğinden metni daha kolay anlama imkânı elde eder (Çoban & Tabak, 2011).

Somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş aşamasında olan ortaokul 5. Sınıf öğrencileri bu dönemde günlük yaşamda karşılaştıkları olayların sebeplerini, sorunları ve bu sorunların çözüm önerilerini hikâye edici metinlerde bulabilirler. Bu metinler yardımıyla sınırlı olan hayat tecrübeleri zenginleşir, günlük hayatta karşılaşılan problemlere çözüm üretme becerisi gelişir ve olayların sebepleri üzerine düşünme imkânı elde etmiş olurlar (Oğuzkan, 2000). Bu bakımda nitelikli bir hikâye edici metin, çocukların bilişsel, duyuşsal ve dil gelişimine olumlu etkileyecektir. Bu hususlar dikkate alındığında ortaokul kademesindeki ders kitaplarında yer alan hikâye edici metinlerin hikâye elementlerini bulundurma düzeyi önemli hale gelmektedir. Bu çalışmamız, ortaokul kademesinde ders kitapları hazırlanırken kitaplarda yer alan hikâye edici metinlerin, hikâye elementlerini bulundurma düzeyi dikkate alınarak ders kitaplarına alınması noktasında önemli katkı sağlayacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmayla ortaokul 5.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan öyküleyici metin türlerini hikâye haritası yöntemine göre inceleyerek bu metinlerin metin elementlerini bulundurma düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan hikâye edici metinlerin, “Hikâye Elementlerini Değerlendirme Ölçeği”ne göre puan durumu nasıldır?

2. Hikâye edici metinlerde bulunan metin elementlerinin düzeyi nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kapsamında ayrıntılı doküman analizi yapılmıştır. “Doküman analizi, yazılı belge içeriğinin titizlikle ve sistematik bir şekilde analiz edilmesini kapsar.” (Wach, 2013).

2.2. Araştırmanın Materyali

Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde doküman incelemeye ilerlenen bu çalışmada Anıttepe Yayıncılık tarafından hazırlanan “Ortaokul 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı” detaylı analizi yapılmıştır. Araştırmanın materyalini, “Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu”nun 2019-2020 öğretim yılında itibaren 5 (beş) yıl süreyle kabul edilen Türkçe ders kitabında bulunan 13 öyküleyici metin (okuma ve dinleme) oluşturmaktadır. “5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” nda bulunan toplam 8 tema içerisinde “Bilim ve Teknoloji” teması dışında bütün temalarda en az bir adet hikâye edici metin türüne yer verildiği tespit edilmiştir. Araştırmada verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşünden yararlanılmıştır.

Tablo 1. İncelenen hikâye edici metinler

Sınıf	Hikâye Edici Metin
5	İlk Ders
5	6 Mart 1915 Gecesi
5	Bir Temmuz Gecesi
5	Bu Nehir Bizim
5	Deprem
5	Vatan Yahut Silistre
5	Boğaç Han
5	Çocuk Bahçesindeki Bekçi
5	Özgürlük
5	Çitlembik
5	Tavşan ile Kaplumbağa
5	İyiliğin Değerini Bilen Kim?
5	Yaşama Sevinci
Toplam 13 Hikâye Edici Metin	

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu”nun 2019-2020 öğretim yılında itibaren 5 (beş) yıl süreyle uygun bulunan Anıttepe Yayıncılık tarafından yayınlanan Türkçe ders kitabı kullanılmıştır. Öncelikle kitapta yer alan 13 hikâye edici metin (okuma ve dinleme) belirlenmiştir. Elde edilen hikâye edici metinler betimsel analiz yöntemine uygun bir şekilde incelenmiştir. Betimsel analiz; araştırma sonucunda ulaşılan nitel verilerin kaydedilmesi, bulguların tarif edilmesi ve tarif edilen bulguların daha önce belirlenen temalara uygun bir şekilde yorumlanmasıdır. (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Hikâye edici metinler Çoşkun (2005) tarafından hazırlanan “Hikâye Elementleri Ölçeği”ne göre analiz edilmiştir. Bu ölçekte yer alan unsurlar ve puan aralığı şu şekildedir:

1. Girişim: 0-4 puan
2. Amaç: 0-3 puan
3. Zaman: 0-2 puan
4. Başlatıcı olay: 0-2 puan
5. Ana Karakter: 0-2 puan
6. Mekân: 0-2 puan
7. Sonuç: 0-2 puan
8. Tepki: 0-2 puan

Ölçeği incelediğimizde bir hikâye edici metnin alabileceği tam puan 19’dur. Araştırmada hikâye edici metinlerin almış olduğu puanlar tespit edildikten sonra 100 üzerinden değerlendirilerek hikâye edici metinlerin başarı puanları ortaya çıkarılmıştır. Ek 1’de Çoşkun (2005) tarafından hazırlanan öyküleyici edici metinlerin puanlamasının nasıl yapılacağı açıklanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik nicel araştırmalardan daha farklıdır. Nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmanın birçok yolu bulunmaktadır. Bunlardan biri de araştırmanın her bir basamağının ve izlenen yolun ayrıntılı olarak tanımlanmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020). Bu çalışmada doküman analizi yaklaşımı kapsamında her bir detayın ayrıntılı betimlemesi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu çalışmada “Hikâye edici metinlerin, hikâye elementleri değerlendirme ölçeğine göre almış olduğu puanlar nasıldır?” şeklinde belirtilen birinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Ortaokul 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici metinlerin, “hikâye elementleri değerlendirme ölçeği ”ne göre puanlaması

Hikâye Edici Metinler	Ana karakter	Mekân	Zaman	Başlatıcı olay	Amaç	Girişim	Sonuç	Tepki	Toplam puan
İlk Ders	2	1	2	1	2	3	1	1	13
6 Mart 1915 Gecesi	1	2	2	2	3	3	2	1	16
Bir Temmuz Gecesi	1	1	2	2	2	2	1	1	12
Bu Nehir Bizim	1	1	1	2	2	4	1	1	13
Deprem	1	2	2	2	2	2	0	0	11
Vatan Yahut Silistre	1	2	2	2	2	3	1	1	14
Boğaç Han	1	1	0	1	2	3	1	0	9
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	1	2	2	2	2	2	2	1	14
Özgürlük	2	1	0	2	2	2	2	1	12
Çitlembik	1	1	0	2	2	4	1	1	12
Tavşan ile Kaplumbağa	1	1	1	1	2	2	2	2	12
İyiliğin Değerini Bilen Kim?	1	1	1	1	2	4	2	1	13
Yaşama Sevinci	1	2	1	1	2	3	2	1	13

Çoşkun (2005) tarafından hazırlanan hikâye elementleri değerlendirme ölçeğinde belirtildiği üzere puanlama ana karakter üzerinden yapılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda en yüksek puanı (16) “6 Mart 1915 Gecesi” adlı metin alırken en düşük puanı ise (9) “Boğaç Han” adlı metin almıştır.

Tablo 2 incelendiğinde bütün metinlerde “ana karakter” e yer verilirken iki metinde ana karakter detaylı bir şekilde betimlenerek ele alınmıştır. Üç metinde herhangi bir zaman unsuru belirtilmemişken iki metinde de ana karakterin vermiş olduğu tepki söylenmemiştir. Aynı tabloya göre “başlatıcı olay” unsuru metinlerde başarılı bir şekilde işlenmiştir. Sekiz metnin bu başlıkta tam puan aldığını görmekteyiz. En düşük puan alan metinde zaman ve tepki unsuru yer almadığı görülmektedir. En fazla puanı alan metinde “ana karakter” ve “teпки” ile ilgili eksiklikler dikkat çekmektedir.

Eşit puan alan iki metin diğer başlıklarda eksiklikleri olmasına rağmen “girişim” başlığında alınabilecek en yüksek puanı alması dikkat çekmektedir. Metinlerin “teпки” başlığında yetersiz kalmaları önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Aşağıda Tablo 3’te metinlerde bulunan elementlerin düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerde bulunan metin elementlerinin seviyeleri

Metin Elementi	Puan Aralığı	Hikâye Sayısı	Ortalama	Başarı Yüzdesi
Ana Karakter	(0-2)	13	1,15	%57,69
Mekân	(0-2)	13	1,38	%69,23
Zaman	(0-2)	13	1,23	%61,53
Başlatıcı Olay	(0-2)	13	1,61	%80,76
Amaç	(0-3)	13	2,07	%69,23
Girişim	(0-4)	13	2,84	%71,15
Sonuç	(0-2)	13	1,38	%69,23
Tepki	(0-2)	13	0,92	%46,15
Metin Elementleri	(0-19)	13	12,61	%66,39
Toplam Puanı				

Tablo 3'ü incelediğimizde ortaokul 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerde hikâye elementlerinden başarı oranı en yüksek %80,76 ile “başlatıcı olay” olmuştur. Diğer metinlerdeki başarı ortalaması ise şu şekildedir: %71,15 ile “girişim” %69,23 ile “mekân” ve “sonuç” %61,53 ile “zaman” %57,69 “ana karakter” %46,15 ile “tepki” olmuştur. Metin elementlerinin toplam başarı puan ortalaması ise %66,39 olarak bulunmuştur. Bu bulgular dikkate alındığında 5.sınıf Türkçe ders kitabında hikâye elementleri bulundurma yönünden yüksek düzeyde olduğunu söyleyemeyiz.

4. TARTIŞMA

Alan yazın incelendiğinde Akça (2004)'nın 4. sınıf Türkçe ders kitaplarından rasgele seçilen 75 hikayenin hikaye yapısına uygunluğunu incelediği çalışmada hikayelerde en yüksek düzeyde bulunan hikaye elementinin %100 ile “dekor” olurken en düşük düzeyde bulunan hikaye elementi ise %38,7 ile “tepki” olmuştur. Ortaokul 5.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan hikâye edici metinlerin, hikâye haritası yöntemine göre hikâye elementlerini bulundurma düzeyinin araştırıldığı bu çalışmamızla karşılaştırıldığında her iki çalışmada da “tepki” en az yer verilen hikâye elementi olurken en fazla yer verilen hikâye elementi yukarıda bahsedilen çalışmada “dekor” olurken bu çalışmada “başlatıcı olay” olmuştur. İncelenen hikâye sayısı ve kullanılan “Hikâye Elementleri Bulundurma Ölçeği”nin farklı olması bu durumda etkili olabilir.

Çoban & Tabak, (2011) ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 5 hikâye edici metnin hikâye elementlerini bulundurma düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında incelenen hikayelerde en yüksek düzeyde bulunan hikaye elementinin %80 ile “başlatıcı olay” olurken en düşük düzeyde bulunan hikaye elementi ise %30 ile “girişim” olmuştur. Ortaokul 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici metinlerin, hikâye haritası yöntemine göre

hikâye elementlerini bulundurma düzeyinin araştırıldığı bu çalışmamızla karşılaştırıldığında her iki çalışmada da “başlatıcı olay” en fazla yer verilen hikâye elementi olurken en az yer verilen hikâye elementi yukarıda bahsedilen çalışmada “girişim” olurken bizim çalışmamızda “tepki” olmuştur. Her iki kitabın da farklı yayın kurulu tarafından hazırlanması bu durumda etkili olabilir.

Doyumgaç, (2016) Ömer Seyfettin 10 hikâyesinin hikâye haritası yöntemine, metin elementlerine ve çocuk edebiyatına göre incelemesini yaptığı çalışmasında bütün hikâyelerde hikâye elementlerine yer verilmiş fakat bu elementlerin detaylı açıklaması yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinlerin, hikâye haritası yöntemine göre hikâye elementlerini bulundurma düzeyinin araştırıldığı bu çalışmamızla karşılaştırılınca her iki çalışmada da “başlatıcı olay” en fazla yer verilen hikâye elementi olmuştur. En az yer verilen hikâye elementi ise yukarıda bahsedilen çalışmada “zaman” olurken bizim çalışmamızda “tepki” olmuştur. Bu durumda Doymuş, (2016) yapmış olduğu çalışmanın materyalinin tamamıyla hikâye türü olup ders kitabı mahiyetinde olmaması etkili olabilir.

“Türkçe Dersi Öğretim Programı” nda yer alan Metindeki hikâye unsurlarını belirler (MEB, 2018). Kazanımı başlığı altında olay örgüsü, şahıs ve varlık kadrosu, mekân, zaman, anlatıcı gibi hikâye unsurlarına yer verilmektedir. Yaptığımız çalışmada ulaşılan sonuç itibarıyla “olay örgüsü” başlığında başarılı bir durum söz konusu iken diğer unsurlarda aynı başarıyı görememekteyiz. Bu bakımda kitaplarda yer alacak hikâye edici metinlerin hikâye elementlerini bulundurma düzeyine bakılarak kitaplara alınması, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine olumlu katkı yapabilir. Hikâye haritası yöntemi, hikâye edici metinlerin öğrenciler tarafında ayrıntılı bir şekilde kavranmasını sağladığından kitaplarda uzmanlar tarafından oluşturulmuş hikâye haritalama şemalarına yer verilebilir.

5. SONUÇ

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinlerin, hikâye haritası yöntemine göre hikâye elementlerini bulundurma düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada Anıtepe Yayıncılık tarafından hazırlanan “5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” ndan bulunan öyküleyici metinler bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerde hikâye elementleri değerlendirme ölçeğine göre yapılan değerlendirme sonucunda en yüksek puanı “6 Mart 1915 Gecesi” isimli metin (16 puan) almıştır. Diğer metinlerin düşük puan alması, niteliksiz olduğu anlamına gelmemektedir. Bu çalışmadaki amacımız hikâye elementlerinin metinlerde ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır.

5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerde yer alan metin elementleri bulundurma düzeyi en yüksek %80,76 ile “başlatıcı olay” olurken en düşük %46,15 ile “tepki” olmuştur.

Kitapta hikâye edici metinler içerisinde yalnızca dört metinde hikâye elementlerinin tamamına yer verilmemiş, diğer metinlerin tamamında bütün hikâye elementlerine ayrıntılı bir

şekilde olmasa da yer verildiğini görmekteyiz. Kitapta yer alan hikâye edici metinlerde özellikle “tepki” unsurunun çok az yer alması dikkate değerdir.

KAYNAKÇA

- Akça, G. (2004). İlköğretim 4.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin hikâye yapısına uygunluğu. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozpolat, E. (2012). *Pozisyon tekniği ile kullanılan hikaye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. (yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, A. ve Tabak, G. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin hikâye haritalama yöntemine göre incelenmesi. *Journal of European Education*, 43-50.
- Çoşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davis, Z., & McPherson, M. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 232-240.
- Doyumgaç, İ. (2016). Ömer Seyfettin hikâyelerinin hikâye haritası yöntemine, metin elementlerine ve çocuk edebiyatına göre incelenmesi. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 211-234.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadutlu, L. (2022). *Hikâye haritası yönteminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı.
- Kolaç, E. ve Dal, S. (2021). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Oğuzkan, F. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Önal, A. ve Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde temel yapı unsurları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 44-55.
- Temizyürek, F. ve Türkben, T. (2021). *Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. Retrieved from www.ids.ac.uk

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek 1. Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği (Çoşkun, 2005)

Yönerge: Hikâyeyi önce genel bir izlenim edinmek için okuyunuz, sonra her bir hikâye elementini puanlamak için tekrar okuyunuz. Her bir element için, uygun puanı belirleyiniz. Daha sonra hikâye elementlerinin puanlarının toplamını hesaplayınız.

1. Ana Karakter

0 Puan: Öyküde bir ana karakter belirtilmemiştir.

1 Puan: Ana karakter sunulmuş, fakat sadece ismi verilmiştir. Ana karakter hakkında çok az bilgi ve ayrıntı verilmiştir.

2 Puan: Ana karakter ayrıntılarıyla betimlenmiş ve oldukça inandırıcı biçimde sunulmuştur.

2. Mekân

0 Puan: Öyküde bir mekân belirtilmemiştir.

1 Puan: Mekân belirtilmiş fakat mekân hakkında çok az ayrıntı verilmiştir.

Örneğin, “Atlanta Kasabası” .

2 Puan: Mekân belirtilmiştir. Bunun yanı sıra betimlenmiş veya sıradan bir mekân olmadığı belirtilmiştir. Örneğin, “iki nehir arasında 5 km²’lik bir alana sahip Atlanta Kasabası” veya “yeni gezegen Andromeda”.

3. Zaman

0 Puan: Öyküde bir zaman belirtilmemiştir.

1 Puan: Zaman belirtilmiştir, fakat geleneksel anlatım içinde belirsiz bir zaman olarak ifade edilmiştir. Örneğin, “Bir zamanlar ...” veya “Uzun zaman önce ...”

2 Puan: Zaman, geleneksel olmayan bir anlatım içinde, belli bir vakti ifade edecek şekilde veya tamamlayıcı bilgilerle birlikte belirtilmiştir.

Örneğin, “30 Mart günü öğleden sonra” veya “Çok uzun zaman önce, henüz insanoğlu yaratılmamışken...”

4. Başlatıcı Olay

0 Puan: Öyküde ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmemiştir.

1 Puan: Öyküde ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmiştir. Başlatıcı olay, doğal bir olay (heyelan), bir içsel tepki (yalnızlık) veya dışa dönük bir davranış hareket (Yaşlı kadın mücevheri çaldı.) olabilir.

2 Puan: Başlatıcı olay karmaşık (iç içe olaylar halinde), şaşırtıcı veya iyi betimlenmiş bir şekilde sunulmuş ise bir puan ekle. Örneğin, “Bir meteor, dağa çarptı. Bu çarpma köyün, heyelan altında kalmasına yol açtı. Bu yüzden köylüler sahip olduğu her şeyi kaybetti.” veya

“Annesi onu günler boyunca evde bırakmıştı. Bu yüzden Can günlerdir kendini yalnız hissediyordu.”.

5. Amaç

0 Puan: Ana karakterin amacı belirtilmemiştir.

1 Puan: Ana karakterin amacı belirtilmiş, fakat yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmamıştır. Örneğin, “Bülent, bir şey yapmaya karar verdi.”

2 Puan: Ana karakterin amacı açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmuştur.

Örneğin, “Bülent arkadaşını kurtarmaya karar verdi.”

3. Puan: Öyküde açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiş 2 veya daha fazla amaç varsa bir puan ekleyiniz.

6. Girişim

0 Puan: Öyküde ana karakterin, amacını gerçekleştirmek için yaptığı girişim hiç belirtilmemiştir.

1 Puan: Ana karakterin amacını gerçekleştirmek için girişiminin ne olduğu belirtilmiştir.

2-4 Puan: Aşağıdaki durumların her biri için bir puan ekleyiniz.

A) Girişimler ve olaylar mantıksal bir sıra ile gerçekleşmiştir.

(Örneğin olaylar arasında çelişki yoktur.)

B) Durumlar ve çıkmazlar ustalıklı ve özgün bir biçimde çözülmüştür. Örneğin, “Bill, düşmanlarını yakalamak için bir lazer yansıtıcı icat etti.”

C) İyi düzenlenmiş birden fazla olay örgüsü (episode) var. Örneğin, ana karakterin denediği bir girişim başarısız oluyor ve sonra bir başka girişimde bulunuyor (Ana karakter kaleye hücum ediyor, fakat dökülen kızgın yağ yüzünden geri çekilmek zorunda kalıyor; sonra gizlice bir tünelden geçmeyi deniyor). Benzer şekilde ana karakter, seyahati sırasında bir yere gidiyor, sonra başka bir yere gidiyorsa bir puan ekleyiniz.

7. Sonuç

0 Puan: Öyküde belirli bir son yok, sonuç eksik kalmış veya öykü tamamlanmamış görünüyor. Bir başka deyişle, ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmamıştır.

1 Puan: Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır. Fakat sonuç, oldukça sıradan bir tarzdadır. Örneğin, “Ondan sonra hep mutlu yaşadılar.” veya “Bülent, ejderhayı öldürdü ve prensesi kurtardı.”

2 Puan: Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sonuç şaşırtıcıdır veya bir ahlâkî değer içerir.

Örneğin, “Kartal, ‘Ok’ ismini işte böylece aldı.”, “Bunun sonucunda yalan söylemenin sorunları çözemeyeceğini anladı.”

8. Tepki (Öykünün herhangi bir yerinde ifade edilebilir.)

0 Puan: Ana karakterin tepkileri sunulmamıştır.

1 Puan: Ana karakterin bazı tepkileri ifade edilmiştir. Örneğin, “Çocuk yaptığı işten dolayı mutluydu.”

2 Puan: Ana karakterin tepkileri derinlemesine ifade edilir. Örneğin, “Bu kötü günümde herkesten nefret ediyorum. Çok kızgınım. Beni neden küçük düşürdüler.”

Atıf İçin/For Citation: Karadutlu, L. ve Kılıç, Y. (2022). Ortaokul 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerin hikâye haritası yöntemine göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(2), 123-135.