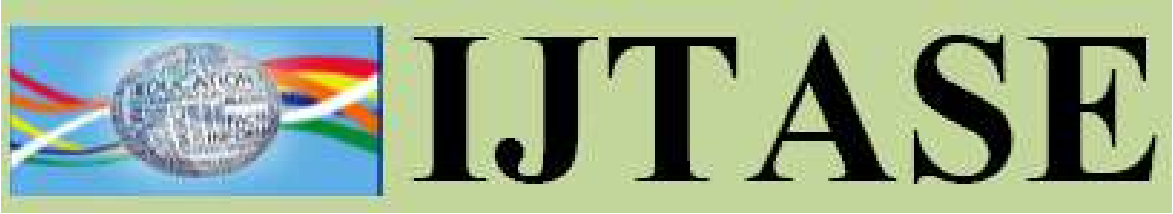


IJTASE



Volume 10 Issue 4



INTERNATIONAL JOURNAL OF NEW TRENDS IN ARTS, SPORTS & SCIENCE EDUCATION

OCTOBER 2021

Volume 10 - Issue 4

Editor in Chief

Prof.Dr. Cenk KEŞAN
Assoc.Prof.Dr. Erdal ASLAN

Editors

Prof.Dr. Bedri KARAYAĞMURLAR
Prof.Dr. Oğuz SERİN
Prof.Dr. Rana VAROL
PhD. Arzu GÜNGÖR LEUSHUIS

Associate Editors

Prof.Dr. Fahriye ATINAY
Prof.Dr. Zehra ALTINAY
Ms Umut TEKGÜÇ

Message from the Editor

I am very pleased to publish fourth issue in 2021. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail.

Prof.Dr. Cenk KEŞAN
Editor in Chief

Copyright © 2021 International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education

All articles published in International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE) are licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

IJTASE allows readers to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of its articles and allow readers to use them for any other lawful purpose.

IJTASE does not charge authors an article processing fee (APF).

Published in TURKEY

Contact Address:

Prof.Dr. Cenk KEŞAN / Assoc.Prof.Dr. Erdal ASLAN

IJTASE Editor in Chief, İzmir-Turkey

Editorial Team

Editor in Chief

PhD. Cenk Keşan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editors

PhD. Arzu Güngör Leushuis, (Florida State University, United States)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

Associate Editors

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

Linguistic Editors

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoglu, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Classroom Management

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Canan Çetinkanat, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Mehmet Durdu Karslı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Nejdet Konan, (İnönü University, Turkey)

Curriculum Development in Education

PhD. Ali Ahmad Al-Barakat, (University of Sharjah, United Arab Emirates)

PhD. Arzu Güngör Leushuis, (Florida State University, United States)

PhD. Asuman Seda Saracaloğlu, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Özcan Demirel, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Veysel Sönmez, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Hasan Guner Berkant, (Kahramanmaraş Sutcu Imam University, Turkey)

Computer Education and Instructional Technologies

PhD. Ahmet Adalier, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Andreas Papapavlou, (Cyprus University, South Cyprus)

PhD. Aytekin İşman, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Colin Latchem, (Open Learning Consultant, Australia)

PhD. Grace Azumi Chollom, (University of Jos, Nigeria)

PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)

PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)

PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

Educational Drama

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Fatoş Giritli, (Near East University, North Cyprus)

Educational Psychology

PhD. Abbas Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Christina Athanasiades, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

PhD. Muhammad Sabil Farooq, (Nankai University Tianjin, P.R. China)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)

PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)

PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Thanos Touloupis, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Fine Arts Education

PhD. Ayfer Kocabaş, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)

PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)

PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Süreyya Çakır, (Okan University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Foreign Language Teaching

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoğlu, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)

Guidance and Counselling

PhD. Ahmet Rifat Kayış, (Kastamonu University, Turkey)

PhD. Alim Kaya, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Gürcan Seçim, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Mehmet Engin Deniz, (Yıldız Teknik University, Turkey)

PhD. Nalan Kazaz, (AAB University, Kosova)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

Mathematics Education

PhD. Elizabeth Jakubowski, (Florida State University, United States)

PhD. Cenk Keşan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Elif Beymen Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Joakim Samuelsson, (Linköping University, Sweden)

PhD. Kakoma Luneta, (University of Johannesburg, South Africa)

PhD. Murat Tezer, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Moritz Herzog, (University of Wuppertal, Germany)

PhD. Osman Cankoy, (Atatürk Teachers Academy, North Cyprus)

PhD. Sinan Olkun, (Final International University, North Cyprus)

PhD. Süha Yılmaz, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Measurement and Evaluation

PhD. Emre Çetin, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)
PhD. Gökhan İskifoğlu, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Gürol Zırlıoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)
PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)

Music Education

PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)
PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)
PhD. Gulsen G. Erdal, (Kocaeli University, Turkey)
PhD. H. Hakan Okay, (Balıkesir University, Turkey)
PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)
PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Sezen Özeke, (Uludag University, Turkey)

Pre-School Education

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)
PhD. Eda Kargı, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)
PhD. Sezai Koçyiğit, (Adnan Menderes University, Turkey)
PhD. Şafak Öztürk Aynal, (Ondokuz Mayıs university, Turkey)

Science

PhD. Abdulkadir Yıldız, (Kilis 7 Aralık University, Turkey)
PhD. Ali Doğan Bozdağ, (Adnan Menderes University, Turkey)
PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)
PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)
PhD. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)
PhD. Gülhayat Gölbaş Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)
PhD. Valerio De Rossi, (Safety Management Research Consultant, Italy)

Science Education

PhD. Baştürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Çiğdem Şenyiğit, (Van Yüzüncü Yıl University, Turkey), Turkey
PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)
PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)
PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Nilgün Yenice, Adnan Menderes University, Turkey), Turkey
PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Salih Çepni, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)
PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eyköl University, Turkey)

Social Sciences

PhD. Ali Bavik, (Institute for Tourism Studies, Macao)
Ph.D. Erdogan Ekiz, (King Abdulaziz University, Tourism Institute, Saudi Arabia)

Social Sciences Education

PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)

PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Yadigar Doğan, (Uludağ University, Turkey)

PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)

Special Education

PhD. Hakan Sarı, (Necmettin Erbakan University, Turkey)

PhD. Hasan Avcıoğlu, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Süleyman Eripek, (Cyprus International University, Turkey)

PhD. Tevhide Kargin, (Ankara University, Turkey)

PhD. Uğur Sak, (Eskişehir University, Turkey)

Sports Education

PhD. Erkut Konter, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

Turkish Language Teaching

PhD. Ahmet Pehlivan, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Hülya Yeşil, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Yüksel Girgin, (Adnan Menderes University, Turkey)

Table of Contents

Research Articles

IJTASE- Volume 10 - Issue 4 2021

INVESTIGATION OF MISTAKES AND MISCONCEPTIONS OF 8TH GRADE STUDENTS ACCORDING TO STUMP'S SLOPE PERCEPTION CLASSIFICATION

Abdulkadir ÖRNEKÇİ, Ömer Faruk ÇETİN

OKUL ÖNCESİ SOSYAL-DUYGUSAL BECERİLER VE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Hülya GÜLAY OGELMAN, Seda SARAÇ, Alev ÖNDER, Tuğba ABANOZ, Dicle AKAY

KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

Osman FESLİKAN, Ali TÜRKEK

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILAN LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN ANALİZİ

Ceren ŞENTÜRK, İlyas YAZAR

ÇİFTLER ARASI ŞİDDETİN ÖNLENMESİNE İLİŞKİN BİR MODEL ÖNERİSİ

Neşe BAŞAK, Nergüz BULUT SERİN

ISSN: 2146-9466

INVESTIGATION OF MISTAKES AND MISCONCEPTIONS OF 8TH GRADE STUDENTS ACCORDING TO STUMP'S SLOPE PERCEPTION CLASSIFICATION*

Abdulkadir ÖRNEKÇİ

Mathematics Teacher, Republic of Turkey Ministry of National Education,
Toplu Konut Secondary School, Palandöken, Erzurum, Turkey
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9815-4360>
kadiornekci25@gmail.com

Ömer Faruk ÇETİN

Assoc. Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education,
Department of Mathematics and Science Education, Erzincan, Turkey
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3758-8747>
ofaruk@erzincan.edu.tr

Received: 27-01-2021

Accepted: 01-04-2021

Published: 31-10-2021

Suggested Citation:

Örnekcı, A., & Çetin, Ö. F. (2021). Investigation of mistakes and misconceptions of 8th grade students according to stump's slope perception classification. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(4), 212-230.



This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

The aim of this research is to investigate eighth graders' mistakes and misconceptions of the "Slope" concept that take place in the mathematics curriculum and to make recommendations for solution. According to this purpose, the sample of the research consisted of 165 eighth graders from 4 different public schools located in Palandöken district of Erzurum province. The students of the sample were those, who were ready at the school on the day at which the research was carried out. To determine the mistakes and misconceptions of the students on the slope, a "Slope Test" consisting of 7 multiple choice questions and 8 open-ended questions, was created in accordance with the gains. Expert opinions were applied during developing the Slope test, and validity and reliance studies were carried out through a pilot study. In the research, the "Slope Test" was applied to the students and this test was used as the data collection tool. The descriptive scanning method was employed in the research and as the interview was held with some of the students if necessary, the mixed method was the method of the study. The obtained data were analyzed with the descriptive analysis and content analysis techniques. The mistakes and misconceptions of the students were examined according to the results of the study and some recommendations were made considering the results.

Keywords: Slope, misconception, eighth grade students, mathematics education.

INTRODUCTION

It is known that the concept of slope, which is expressed in various ways in our daily life such as a ramp, incline, gradient, enters the life of students from the pre-school period (Crawford & Scott, 2000). These cognitive situations, emerging with experiences, are still informal level and become formal first at the eighth-grade level of secondary school (Hoffman, 2015).

The teaching of the conceptual and operational integrity of these slope images (Styers, Nagle, & Moore-Russo, 2020). Acquired by students from daily life during the school term is significant for the students to fully learn the high-level concepts which are related to the slope they will encounter in the following years. However, as the teaching of the slope concept in schools remains at an operational level (Crawford & Scott, 2000), it is emphasized in the literature that there are difficulties in learning the concept of derivatives during which it is primarily necessary to know the slope (Barr, 1981; Clement, 1985; Cheng, 2010) and how to use the slope in solving problems in the following years (Zandieh, 2000).

* This article was produced from the first author's master's thesis titled "Examining the errors and misconceptions of eighth grade students about the subject of mathematics course education" and which was made under the supervision of the second author.

According to Barr (1981), the difficulties encountered related to the slope are listed below.

- The slope to $y = 3x + 2$ equation is 3, but is 3 a ratio?
- Is the slope of the line, whose two points are known, the division of the difference of "x" to the difference of "y" or vice versa?
- Is the slope m or c in the equation $y = mx + c$?
- Inability to find the slope with two known points.
- Inability to find the slope when given a function that is the equation of two points and a curve.

One of the most significant reasons of why the concept of the slope cannot be taught at the desired level is due to the inability to comprehend the slope as the rate of change (Barr, 1981).

Crawford and Scott (2000) suggest that students should learn by experiencing the relationship between slope and rate of change by tabulating the problems involving real-life situations, graphing the obtained pairs in order to comprehend slope as the rate of changes.

Students, who learn the slope at the operational level, often focus only on the elevation and do not pay attention to the horizontal length (Clement, 1985; Duncan & Chick, 2013). In one example that supports these results, the students, who answered the question 'among the saplings, whose length are different at the time they are planted and assumed to grown linearly, after which month does the short one pass the taller sapling?' as 'how the short one will pass the long saddling?' only considered the growth amount during reading the elongation versus time graph; they said that the shorter sapling could never catch and pass the tall one as they did not determine the elongation rate by using the ratio of the change in height to the elapsed time. This example shows that students need to make sense of this concept both operationally and conceptually to use the slope in problem-solving.

According to Stump (1999), students interpreted the slope under 7 headings as age, level of education, etc. These are:

- Geometric ratio: The slope is the ratio of the vertical length to the horizontal length.
- Algebraic ratio: It is the ratio of the change in the vertical components of any two points on the line to the change in the horizontal components.
- Physical feature: The slope is the expressions of the ramp, incline, and gradient.
- Functional feature: It is the ratio of changes in two variables.
- Parametric coefficient: The slope of the line given equation in the form of $y = ax + b$ is "a", which is the coefficient of variable x.
- Trigonometrically: It is the tangent of the positive directional angle of the line with the horizontal.
- Calculus (Analysis course) concept: Because of its relevance to derivatives, the slope is also a concept of calculus.

The individual's ability to fully explain perpendicularity measurement and his/her perception of the slope concept as a ratio is directly related to her/his success in linear algebra (Duncan & Chick, 2013). The prerequisite for the concept of derivative to be abstracted in the following years (Zandieh, 2000) eighth-grade students' making sense of it at the conceptual level as well as the operative level during teaching the concept of slope and emphasizing the direction that slope is the rate of changes (Barr, 1981). In this context, students must learn the slope at the conceptual level so that they can solve mathematical problems including the slope and learn more about advanced mathematics, such as derivatives. For this, it is of great significance for students to start their high school education without any misconceptions about the slope.

Individuals can make mistakes in a variety of problem situations. What is important is where this mistake originates. If the individual is not aware of his/her mistake and insists on her/ his mistake, it is considered as the misconception (Yenilmez & Yaşa, 2008).

One of the reasons for the misconceptions is the previous life of the individual regarding the concept. Difficulties in transferring the informal knowledge to a formal level can create misconception (Invincible & Age, 2008). In addition, activities implemented in the school environment can produce misconceptions. In this regard, teachers need to design the learning environment in such a way that it does not produce the misconceptions. This may be possible by knowing and predicting the misconceptions that may occur among students on the subject (Özbellek, 2003). Therefore, it is useful to know the misconceptions that occur among students. In this context, in this study, the mistakes and misconceptions of students about the slope were tried to be revealed. The trigonometric aspect of the slope has not been explained with the primary mathematics course curriculum, which has been implemented since 2013 (MoNE, 2017). In addition, as the relationship of the slope with the derivative is included in the curriculum during high school years, 5 meanings and real-life situations from the 7 slope perception classification by Stump are taught to the students during the eighth class of the secondary school. Stump (1999)'s study will be taken as the basis of this study. In addition, students' mistakes and misconceptions about the gains in the eighth-grade mathematics curriculum will be investigated.

The aim of this research is to investigate the mistakes and misconceptions about the slope of eighth graders in a mathematics course and to make suggestions related to the issue.

Stump's (1999) study related to how students interpret slope according to age, level of learning, etc. and the study conducted by Barr (1981) on the difficulties encountered related to the slope.

The research problem of this study is "What are the mistakes and misconceptions of the eighth graders related to the slope according to Stump's slope perception classification?"

The sub-problems of the research are listed below.

1. Do the students make mistakes related to the slope? Do they have misconceptions?
2. What are the mistakes and misconceptions according to Stump's Slope perception classification?

METHODS

Research Design

The model of the research is the mixed method as the data were obtained through the descriptive scanning method and interviews were made with some students when necessary. Creswell and Clark (2007) describe the mixed method research as the research method that enables data collection, analysis, and integration with the qualitative and quantitative methods. According to the mixed method, each case and phenomenon has both qualitative and quantitative dimensions. If it is necessary to be understood as the real, qualitative, and rich framework, both qualitative and quantitative dimensions of it should be examined. As the mistakes and misconception of the students were investigated in this study, it would be significant to examine the incorrect answers of the students in order to determine whether the incorrect answers to the questions were a mistake or a misconception and to understand whether the students insisted on their mistakes. Therefore, the mixed method in which quantitative and qualitative methods are applied together was used in this study. It is stated that mixed-method research has five important functions. These functions are listed as variation, completion, development, startup, and expansion. These functions are basically based on the following: "Data obtained from qualitative (or quantitative) methods are used to confirm or improve data obtained by other methods. It is an important goal to investigate the same dimensions of a research problem together with both methods and to ensure data diversity and confirmation in this way (Greene et al., 1989). In this study among the mixed-method research patterns, the triangulation pattern was used. The purpose of the triangulation pattern is to use qualitative and quantitative data together, to diversify, compare, intensify the data obtained, and to obtain data directly related to

different but research questions (Morse, 1991). Qualitative and quantitative data can be used for various purposes when using triangulation patterns (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, qualitative data was used for the analysis of quantitative data. In this context, in cases at which the students' answers to questions or explanations are not understood, the minutes of the semi-structured interview with them are arranged and they are asked to provide more detailed information about their solutions or explanations.

Participants

The universe of the research consisted of eighth-grade students who had already learned the slope subject. In this context, the sample of the research consisted of the students, who were at the eighth grade of 4 different state schools with moderate achievement level in the central Palandöken district of Erzurum province in the 2016-2017 academic year. In determining the sample of the research, no selection process was performed, among all the students, the study was carried out with 165 students who came to the school on the day of the slope test was applied.

Data Collection Tools

The data of the study were obtained with the "Slope Test" applied to all 165 students consisting of the sample and the "Interview Reports" applied to the students deemed necessary. Below is information about the "slope test" and "interview reports".

Slope Test

The literature was reviewed during preparing the slope test and questions were developed considering the students' understanding of the slope as well as the difficulties related to the slope. In this context, the slope test prepared in accordance with the two-stage diagnostic tests is a multiple-choice including 4 options that will reveal the students' misconceptions that can be revealed in the first 7 questions, and the other 8 questions are open-ended questions that require solutions and explanations. Open-ended questions in the second section of the test, there are questions that control multiple choice questions in the first section. These questions were not asked one after another but were distributed into the test a mixed way. For example, question 1 and question 12 are chosen to assess the same gain. The researcher's 14 years of teaching experience was beneficial in preparing the options. The relevant questions, the skills measured by the questions, and what meaning of slope these questions are related to according to Stump (1999) are presented in Table 1.

Table 1. Relevant questions, the knowledge/skills measured by the questions and meanings.

Relevant Questions	Measured Knowledge/Skill	Skill
1 st and 12 th Questions	Telling the slope is the ratio of the vertical length to horizontal length.	Geometric meaning
2 nd and 13 th Questions	Telling that the perpendicular angle of the line with the horizontal is the slope angle of that line	Trigonometric meaning
3 rd and 10 th Questions	Finding the slope in real life situations	Real life
4 th and 9 th questions	Finding the slope of the line whose equation is given	Parametric coefficient
5 th and 14 th Questions	Finding the equation of the line whose slope and on point has already known	Algebraic ratio and parametric coefficient
7 th and 8 th Questions	Finding the slope of the lines parallel to the axis Finding the slope of the line with known two points	Geometric ratio and algebraic ratio
6 th and 11 th Questions	Finding the slope of a line whose graph has already given	Geometric ratio
15 th Question	Finding the slope in real life situations	Physical meaning and real life status

The 7th and 8th questions, presented in the table above having correlation, questioning the meaning of the slope's geometric ratio and algebraic ratio, are presented in Figure 1.

7. QUESTION: What is the slope of the right given by the equation $y=4$?

- a) 1 b) 4 c) 0 (Zero) d) No slope (indefinite)

8. Find the slope of the right passing through points A(5,3) and B(7,3). Briefly explain how you found it.

Figure 1. 7th and 8th questions relevant to each other.

Both questions given in Figure 1 question the geometric ratio and algebraic ratio meanings of the slope. In addition, question 8 with an explanation controls question 7 which is in multiple-choice type.

After the slope test was prepared, a pilot study was held with 25 eighth graders who were studying at a state school and necessary adjustments were given to the question roots misunderstood by the students. Final form was given to the test after the opinions of other mathematics teachers at the school and a field expert.

Interview reports

In a quiet classroom environment, students were reminded of some of the questions they answered and their answers to these questions, an opportunity was given them to re-examine their papers, and asked to state some more information about their explanation. The students' answers to multiple choice questions and their answers to questions requiring clarified questions were compared and the students to be interviewed were determined as a result of this comparison. For example, if a student has answered the multiple-choice question correctly and answered the question correctly, if he or she has made an incorrect statement, this student was selected to be interviewed. They are also reminded that their answers to the test will not affect their grades in any way.

Data Collection Process

The 165 eighth graders, to whom the subject of slope was previously taught, were applied with the "Slope Test" in the classroom environment, in mathematics course and under the supervision of their mathematics teacher. The test lasted in 40 minutes. Semi-structured 5-10-minute interviews were held with students who did not fully understand the answer to the question requiring explanation. In these interviews, by asking "You answered that question, and you explained the solution, can you give more explanation what you mean here"? to understand what they actually mean. Interviews were reported in documents.

Data Analysis

In the analysis of the data, we looked at whether the students answered the multiple-choice questions correctly, which is the first part of the slope test, organized in the form of a two-stage diagnostic test. Each question in the first part of the test and the relevant question in the second phase were evaluated together. For example, we gave attention whether the students, who answered question 1 incorrectly, answered the relevant question, question 12, incorrectly, or not. In this process of the data analysis, students' answers to questions were analyzed with the content analysis. Yıldırım and Şimşek (2016) defined the main purpose of content analysis as "identifying data and uncovering facts that may be hidden within the data". Within the framework of content analysis, data are analyzed in four stages: the 1st is the determination of codes, the 2nd is creation of categories, the 3rd is the regulation of codes and categories, and the 4th is identification and interpretation of findings (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Analysis of questions in the first stage was performed as; if the answer is correct, the code is "True", and if the code is incorrect or not answered, the code is "Empty".

The analysis of the answers to the questions in the second phase of the test and the data gathered from the explanations were performed as; if the answer and explanation is correct, the code is "True", if the answer and the description is incorrect, the code is "Incorrect", if the answer is incorrect- if there is no explanation, if the answer is "Incorrect", if the answer is true and there is no explanation, the code is

"Partially Incorrect", if the answer is incorrect-explanation is correct, the code is "Partially Incorrect" and if there is no answer, the analysis is performed according to the code of "Empty".

The items in the first stage of the test were multiple choice and the following roadmap was used to determine whether students had a misconception by considering the codes obtained and that answering the questions at this stage incorrectly or correctly would not be enough to make judgments such as "there is/is not misconception" alone (as the answer can be correct by random marking or incorrect as a result of a minor operation error). Accordingly, during the analysis of the data, the situations as,

- Giving "incorrect" answer to the relevant questions in both parts of the test.
- Leaving the question in the first part of the test "empty" and answering the relevant question in the second part "incorrectly", were taken as a sign of misconceptions, and these situations were presented with the category "there is a misconception".

The situations,

- Giving "correct" answer to the questions in both parts of the test,
- Leaving the question in the first part of the test "empty" and answering the relevant question in the second part "correctly", were presented with the category "answering correctly".

The situations as,

- Giving "correct", "incorrect" and "empty" answer the question in the first part of the test and answering the relevant question in the second part "partially incorrect", were presented in the category "making mistakes".

The situations as

- Answering the question "incorrect" in the first part of the test and answering the relevant question in the second part "correctly",
- Answering the question in the first stage of the test "correct", and answering the relevant question in the second stage "incorrect", were regarded as a sign that these students should be interviewed and categorized as "answering correctly", "has a misconception", "making mistakes" and "no results" as a result of the interview.

The 15th question in the test consists of two parts in itself. In both parts, the reflection of the slope in real-life situations was analyzed and categorized as following.

- Considering the direction of the lines, calculating the slope and the status of emphasizing this answer in the statement were presented with the category of "having misconception",
- The region with a large slope due to its vertical/horizontal ratio is zone 2; the ball will be forced is also the 4th zone because the ramp is up situations were presented with the category "answering correctly",
- The sentences of "The slope of the 2nd region is the largest. As the slope is the largest, it is forced in zone 4" or the description status with close understanding with these sentences were presented in the category of "making mistakes".

RESULTS

In this section, the findings obtained with the analysis of the answers of the students to the relevant questions are presented.

Findings Related to the First Sub-Problem

In this section, the findings related to the sub-problem "Do the students make mistakes about slope? Are there any misconceptions about the concept?" are presented.

Among the students' answers to the related questions, the mistakes, and misconceptions about slope in terms of frequency and percentage according to Stump's seven classification, are presented in Table 2 below.

As it is understood from the data in Table 2, there are several students who make mistakes for all meanings of the slope and have a misconception. For example, 19 students made mistakes in the questions, in which they explain the slope as the "geometric meaning" and totally 20 students had misconceptions.

Table 2. The mistake and misconception frequency and percentage values related to slope of the from students' answers to the relevant questions and 15th question.

Relevant Questions	Meaning	Code Obtained in The First Stage						Code Obtained in Part Two	Category
		Correctly f	%	Incorrect f	%	Empty f	%		
1 and 12	Geometric meaning	15	9.10	4	2,4	0	0	Partially incorrect	Making mistake.
		10	6.06	10	6,06	0	0	Incorrect	Having misconception
2 and 13	Trigonometric meaning	19	11.50	16	9.70	0	0	Partially incorrect	Making mistake.
		12	7.30	27	16.40	0	0	Incorrect	Having misconception
3 and 10	Real life status	3	1.80	6	3.60			Partially incorrect	Making mistake.
		13	7.90	22	13.30			Incorrect	Having misconception
4 and 9	Parametric coefficient	1	.60	3	1.80			Partially incorrect	Making mistake.
		17	10.30	12	7.30			Incorrect	Having misconception
5 and 14	Algebraic ratio and parametric coefficient	4	2.40	1	.60			Partially incorrect	Making mistake.
		10	6.70	13	7.90			Incorrect	Having misconception
7 and 8	Geometric ratio and algebraic ratio	13	7.90	11	6.70	1	.60	Partially incorrect	Making mistake.
		27	16.40	35	21.20	3	1.80	Incorrect	Having misconception
6 and 11	Geometric ratio	6	3.00	3	1.80			Partially incorrect	Making mistake.
		40	24.20	34	20.60			Incorrect	Having misconception
Question 15	Physical meaning and real-life status					f	%		
						31	18.80		Making mistake
						30	18.20		Having misconception
						89	54		Answering correctly.
						13	7.90		No solution

As it can be seen from Table 2, 31 students made mistakes for the "Physical meaning and real life" status of the slope from the data obtained from the answers to question 15 and 30 students have misconceptions.

Mistakes and misconceptions related to the slope from students' answers to the relevant questions are presented in Table 3 below according to Stump's seven classifications.

Table 3. Mistakes and misconceptions about Slope from students' answers to the relevant questions.

Meaning	Mistakes	Concept Misconception
Geometric meaning	Description of horizontal length as slope without proportioning vertical length to horizontal length.	☐ Finding the slope by proportioning the lengths of any given sides (regardless of whether they are vertical or horizontal), ☐ To express the slope as "ratio of horizontal length to vertical length", ☐ Expressing only the length of the perpendicular edge as a slope.
Trigonometric meaning	Explaining that the slope gets larger as the angle gets smaller	•Expressing the given angle as a slope angle without paying attention to the position of the angle given in the triangle. •Describing the angle with the maximum extent as a slope angle, •Defining the slope angle of a line as the angle at which it made to the vertical.
Real life status	Inability to sort fractions. Sometimes taking the direction of the line into consideration but sometimes not.	Considering when the direction of the line should not be taken into account (using expressions such as "the slope is negative because it is tilted to the left" in the explanations).
Parametric coefficient	Inability to determine the coefficient of variable "x" in the given line equation (algebraic error).	☐ Ignoring the coefficients of variables, ☐ Expressing that the constant term in the given equation is slope.
Algebraic ratio and parametric coefficient	Inability to determine a point in the coordinate plane	Inability to express the equation of the line given the slope and a point it passes through.
Geometric ratio and algebraic ratio	Inability to comprehend the set of rational numbers.	• Inability to find the slope of the lines parallel to the axis (expressing $y=4$ correctly; "no slope" by ensuring its parallelism of this line to the "x" axis with the informal knowledge that "there is no slope", even though $y=4$ line paints the correct one) •Taking a point such as $A(x,y)$ as two points $(x,0)$ and $(0,y)$, •Inability to find the slope of the line with two points given
Geometric ratio	Lack of direction knowledge	When you find the slope of the given line in the coordinate plane, don't take into account the direction of the line, just taking the points where the line cuts the axis into consideration.
Physical meaning and real-life status	Inability to express the solution in writing	•Referring "If the slope is going uphill, the slope is large, if downhill, the slope is small", •Referring, "Being right-slanted requires having a large slope and being left-slanted requires a small slope."

There are some examples of possible causes and data for mistakes that are given for each meaning in Table 3 below.

The reason for the mistake for the "geometric meaning" of the slope may be because students are distracted when faced with multiple process stages within the same question, moving away from the question of what they are looking for. Students who made this mistake found the edge not given using Pythagorean relation in question 12 but could not find the slope.

For example, the answer of S16 to the 12th question is shown in Figure 2.


Figure 2. S16's answer to question 12

Although the error given for the meaning of "trigonometric" of the slope seems to be a misconception at first sight, as the students' solutions were correct, interviews were held with these students about their explanations and was found that they were all think in the right way but unable to express their opinions. Therefore, the situation under discussion was not considered a misconception, but as a mistake.

There are the interview report with S63, one of the students who explained that "the slope grows as the angle shrinks", are given in Figure 2.

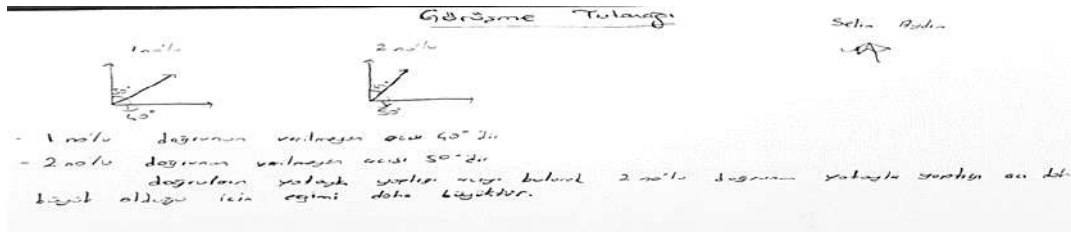


Figure 2. Interview minutes with Ö63

Although some of the students who made this mistake know the concept of "slope angle", it is seen that they use incorrect expressions (The smaller the angle, the greater the slope). Examples that can be given to this situation are the answers given by S82 in Figure 3 and Figure 4.

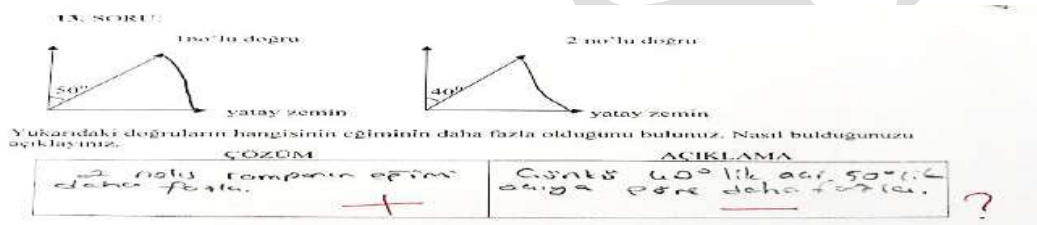


Figure 3. S82's answer to question 13

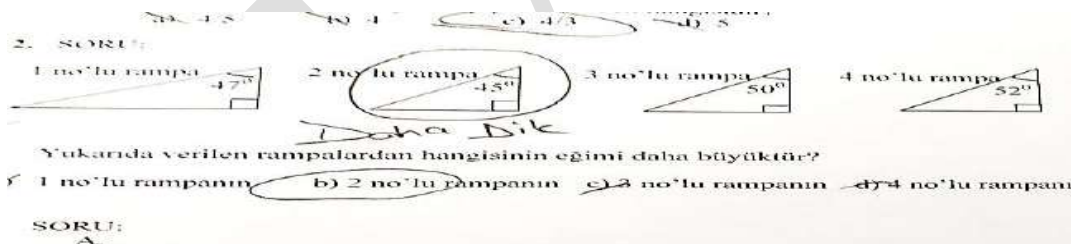


Figure 4. S82's answer to question 2

The answer to the S27 for the mistake in the "real-life" situations of the slope is presented as an example in Figure 5.

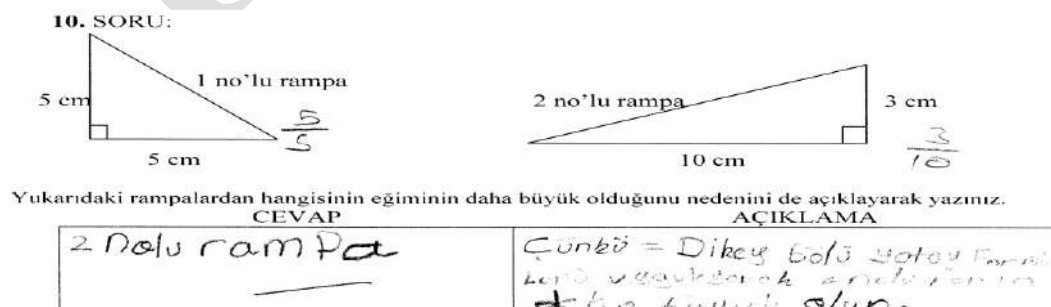


Figure 5. The answer of S27, which failed to sort fractions.

As can be seen in Figure 4, the student found the slope correct, but was not able to sort the fractions.

Another mistake with real-life situations has sometimes emerged as sometimes taking the direction of line into account and sometimes not.

For example, the answers, given by S116 from students who made mistake, are presented in Figure 6 and Figure 7.

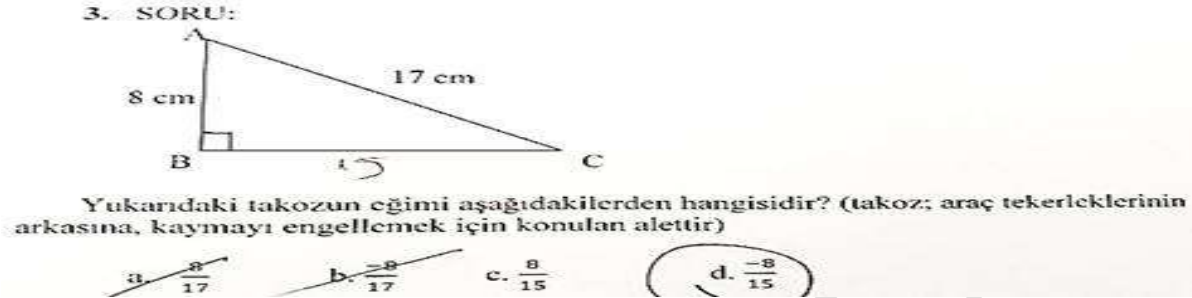


Figure 6. S116's answer to question 3

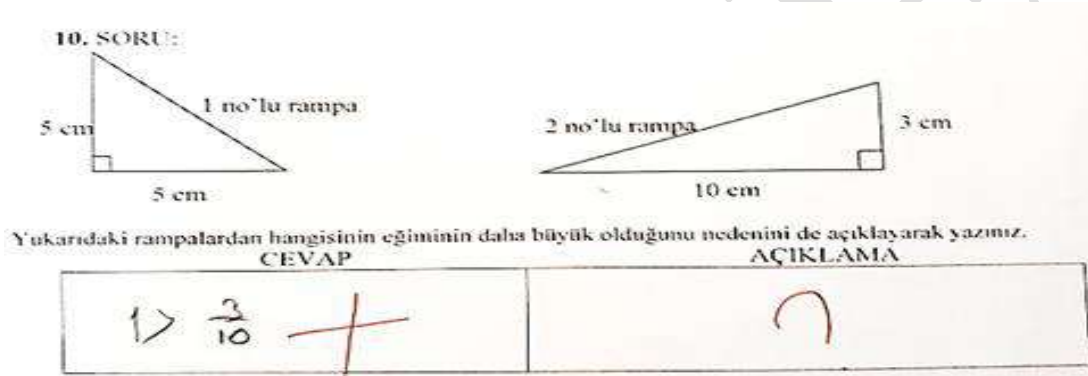


Figure 7. S116's answer to question 10

In spite of stating that "I pass the coefficient of y other side to leave y alone, and the coefficient in front of x becomes the slope", the reason for the mistake made for the meaning of the "parametric coefficient" of the slope is the coefficient of the y variable is taken as a slope in the equation without any influence on the coefficient of the "x" variable when it passes the coefficient of the y variable to the opposite side of equality, not as a section. Examples of this situation are the answers given by S50 in Figure 8 and Figure 9.

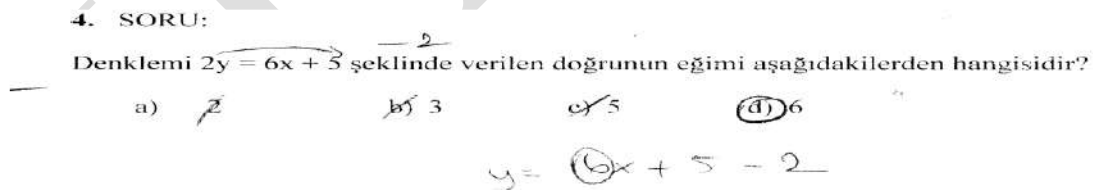


Figure 8. S50's answer to question 4

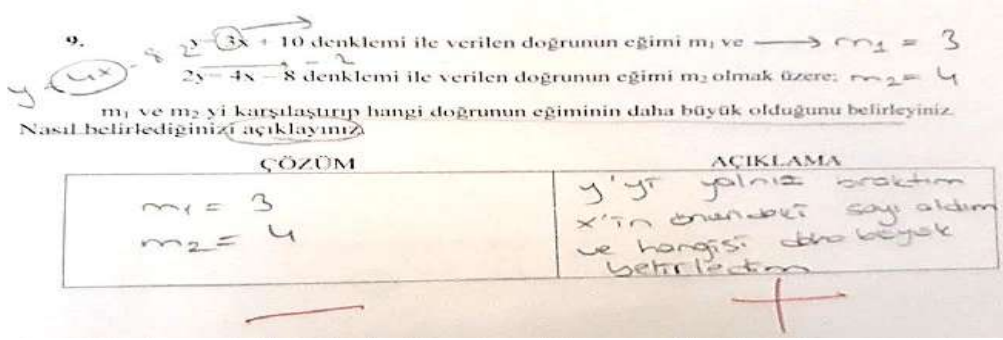


Figure 9. S50's answer to question 9

The answers of S84 are presented in Figure 10 and Figure 11 for the example of the mistake related to the meanings of the slope as "algebraic ratio and parametric coefficient".

5. Aşağıda denklemleri verilen doğrulardan hangisi eğimi 3 olan ve (2,5) noktasından geçen bir doğruya aittir?
a) $y = 3x$ b) $y = 3x + 1$ c) $y = 3x - 1$ d) $y = 2x + 5$

Figure 10. Answer of S84 to question 5

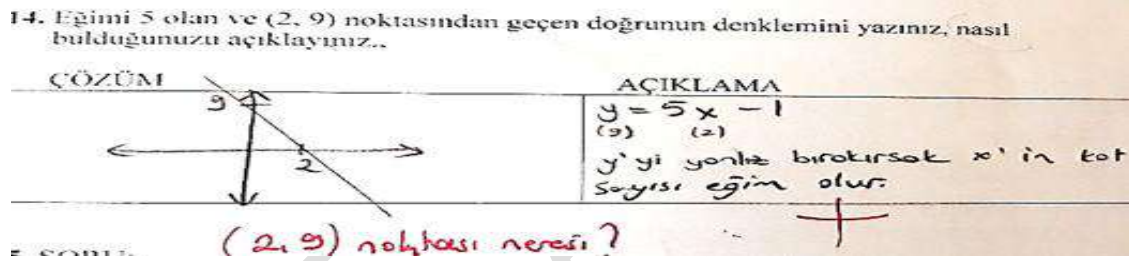


Figure 11. Answer of S84 to the question 14

The solution to question 8 of S54, who made mistake for misinterpreting the result of the operation even though s/he knows the way to resolve the mistake for the meaning of "geometric ratio" and "algebraic ratio" is presented in Figure 12.

8. A(5,3) ve B(7,3) noktalarından geçen doğrunun eğimini bulunuz. Nasıl bulduğunuzu kısaca açıklayınız.

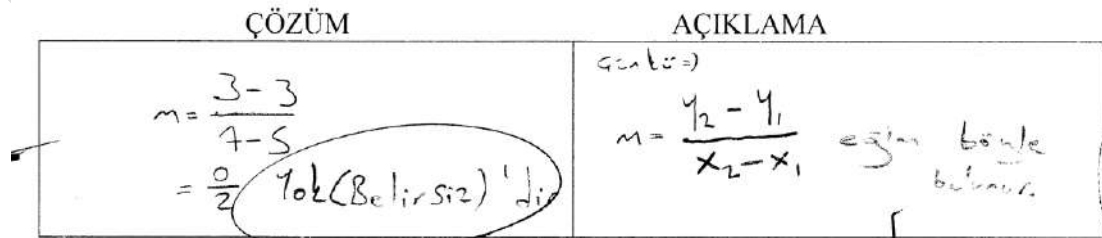


Figure 12. Answer of S54 to question 8

The answer of S16 to the 11th question as an example of the mistake determined the meaning of the "geometric ratio" of the slope, is presented in Figure 13.

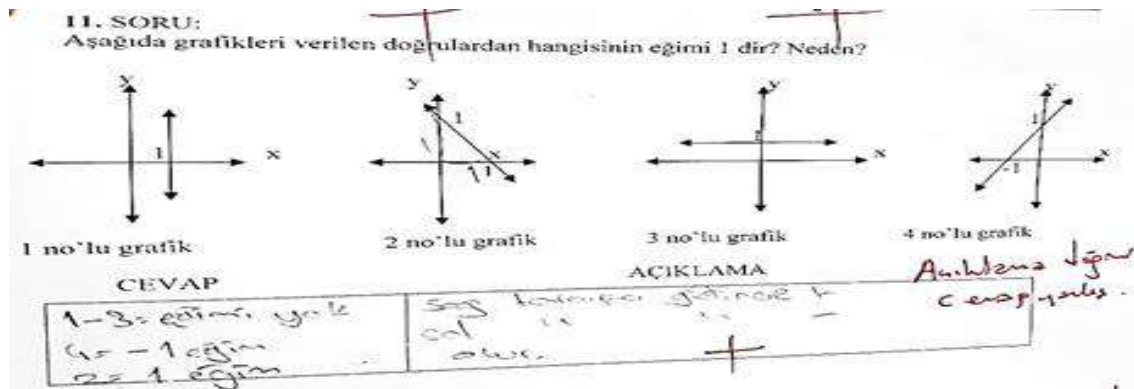


Figure 13. S16's answer to question 11

The answer to the 11th question of S146, who solved the question but could not express the solution in writing, is presented in Figure 14 as an example of the mistake made for the meaning of the "physical meaning and real-life status" of the slope.

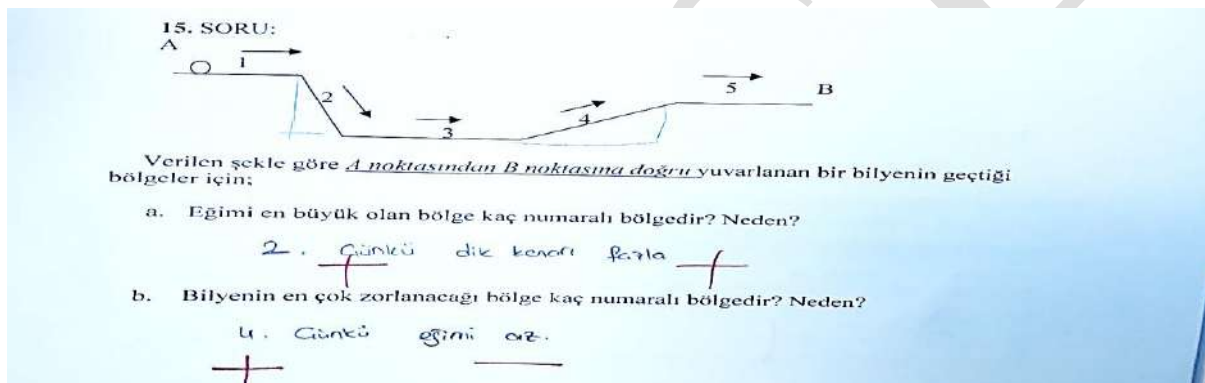


Figure 14. S146's answer to question 15

The answers of S37 to the 1st and 12th questions are given in Figure 15 and Figure 16. as an example of the misconception determined "geometric meaning" of the slope.

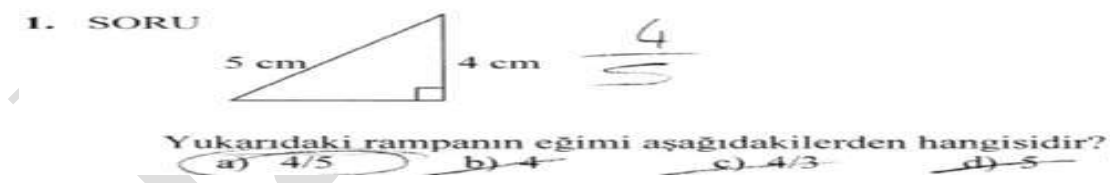


Figure 2. S37's answer to question 1

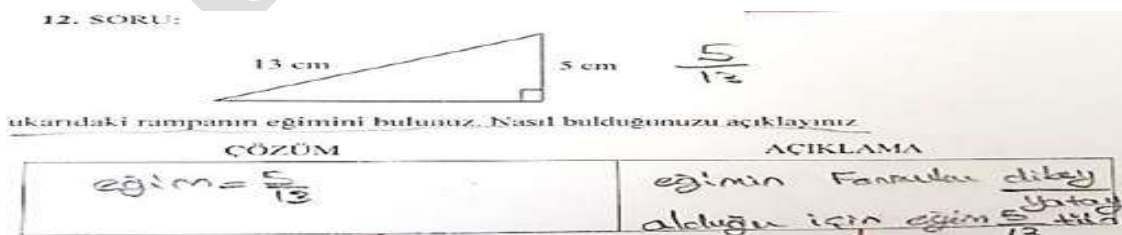
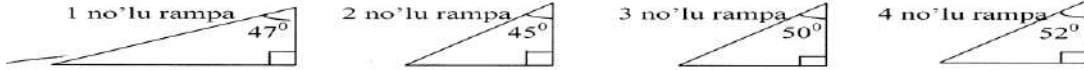


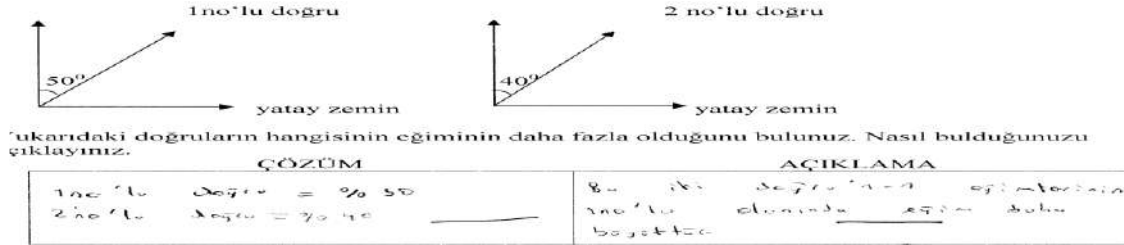
Figure 16. S37's answer to question 12

The answers of S104 are presented in Figure 17 and Figure 18 as an example of the misconception determined for "trigonometric" meaning of the slope.

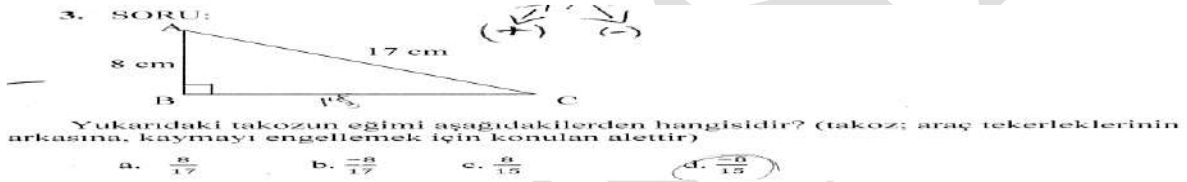
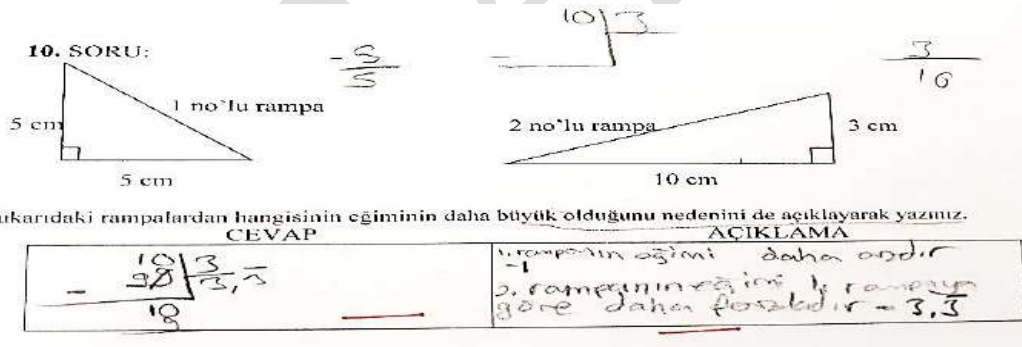
2. SORU:


Yukarıda verilen rampalardan hangisinin eğimi daha büyüktür?

- a) 1 no'lu rampanın b) 2 no'lu rampanın c) 3 no'lu rampanın **d) 4 no'lu rampanın**

Figure 17. S104's answer to question 2

Figure 3. S104's answer to question 13

The answers given by S83 are presented in Figure 19 and Figure 20 as an example of the misconception determined for "real life" meaning of the slope.


Figure 19. S83's answer to question 3

Figure 20. S83's answer to question 10

The answers of S63 are presented in Figure 21 and Figure 22 as examples of the misconception that determined as the "parametric coefficient" meaning of the slope.

4. SORU:

Denklemleri $2y = 6x + 5$ şeklinde verilen doğrunun eğimi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) 2 b) 3 c) 5 **d) 6**

Figure 21. S63's answer to question 4

9. $y = 3x + 10$ denklemi ile verilen doğrunun eğimi m_1 ve $m_2 = 3$
 $2y = 4x - 8$ denklemi ile verilen doğrunun eğimi m_2 olmak üzere: m_1
 m_1 ve m_2 yi karşılaştırıp hangi doğrunun eğiminin daha büyük olduğunu belirleyiniz.
 Nasıl belirlediğinizi açıklayınız.

ÇÖZÜM	AÇIKLAMA
m_2 'nin eğimi m_1 'den daha fazladır.	X sayısının yanına bakarak eğimleri buldum ve büyük olanı seçtim.

Figure 22. S63's answer to question 9

In another example, the answer of S30 is presented in Figure 23 from the students who describe the line in the equation as a slope in finding the slope of the given line.

4. SORU:

Denklemi $2y = 6x + 5$ şeklinde verilen doğrunun eğimi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) 2 b) 3 c) 5 d) 6

Figure 23. S30's answer to question 4

Examples of the misconception that the slope, determined for the "algebraic ratio and parametric coefficient" are presented in Figure 24 and Figure 25.

5. Aşağıda denklemleri verilen doğrulardan hangisi eğimi 3 olan ve (2,5) noktasından geçen bir doğruya aittir?
 a) $y = 3x$ b) $y = 3x + 1$ c) $y = 3x - 1$ d) $y = 2x + 5$

Figure 4. S72's answer to question 5

14. Eğimi 5 olan ve (2, 9) noktasından geçen doğrunun denklemini yazınız, nasıl bulduğunuzu açıklayınız.

ÇÖZÜM	AÇIKLAMA
$9y = 5x + 2$	X ve y'nin katsayısını yazdım doğru denklemini buldum.

Figure 25. S72's answer to question 14

The answers of S72 given as the examples of the misconception that the slope is determined for the "algebraic ratio and parametric coefficient" are presented in Figure 26.

7. SORU: $y = 4$ denklemi ile verilen doğrunun eğimi aşağıdakilerden hangisidir?
 a) 1 b) 4 c) 0 (Sıfır) d) Eğimi yoktur (belirsizdir)

8. A(5,3) ve B(7,3) noktalarından geçen doğrunun eğimini bulunuz. Nasıl bulduğunuzu kısaca açıklayınız.

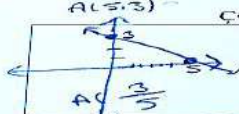
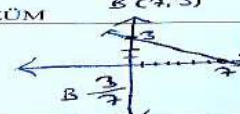
ÇÖZÜM	AÇIKLAMA
	

Figure 26. S1's answers to questions 7th and 8th

The answer of S40, who found the slope of the line, with to two points given, incorrect, is presented in Figure 27.

8. $A(5,3)$ ve $B(7,3)$ noktalarından geçen doğrunun eğimini bulunuz. Nasıl bulduğunuzu kısaca açıklayınız.

ÇÖZÜM	AÇIKLAMA
$\frac{x_2+y_2}{x_2+y_1} = \frac{8}{10} = \frac{4}{5}$	Cevap $\frac{4}{5}$, çünkü iki noktanın eğimini bulmak için $\frac{x_2+y_2}{x_2+y_1}$ formülü kullanılır.

Figure 27. S40's answer to question 8

The answers of S36 as the examples of the misconception determined for the "geometric ratio" of the slope are presented in Figure 28 and Figure 29.

6. SORU:

Grafiği verilen doğrunun eğimi aşağıdakilerden hangisidir?



Figure 28. S36's answer to question 6

11. SORU:

Aşağıda grafikleri verilen doğrulardan hangisinin eğimi 1'dir? Neden?

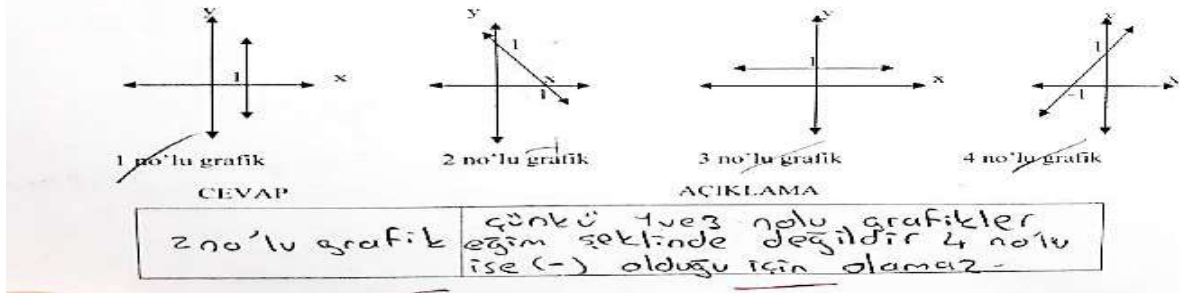
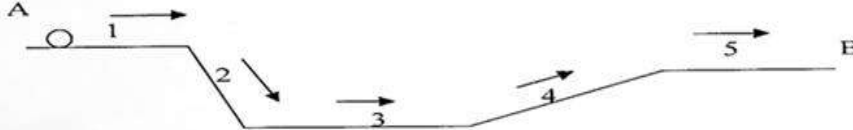


Figure 29. S36's answer to question 11

The answers of S98 and S105 as examples of misconception, determined for "physical meaning and real-life status" of the slope, are presented in Figure 30 and Figure 31.

15. SORU:



Verilen şekle göre A noktasından B noktasına doğru yuvarlanan bir bilyenin geçtiği bölgeler için;

- a. Eğimi en büyük olan bölge kaç numaralı bölgedir? Neden?

4, çünkü bölge sağa yatıktır.

Figure 30. S98's answer to question 15

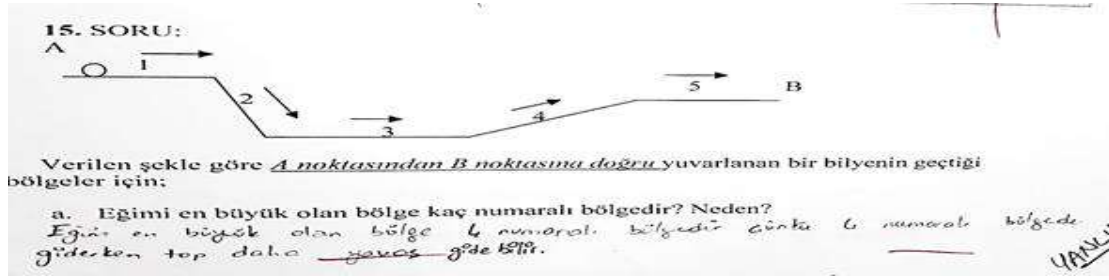


Figure 31. S105's answer to question 15

Findings Related to the Second Sub-Problem

In this section, findings Related to the sub-problem "What are the mistakes and misconceptions according to Stump's Slope perception classification?" will be presented.

The findings that the students explained the slope within the framework of the 7 areas Stump (1999) are presented in Table 3 below.

Table 3. Findings of the students' explaining the slope within the framework of the 7 areas Stump (1999)

Question(s)	Meaning	Mistake Rate (%)	Misconception Rate (%)	Correct Rate (%)	No solution Rate (%)
1 and 12	Geometric meaning	11.5	12.1	67.3	9.1
2 and 13	Trigonometric meaning	21.2	23.6	39.4	15.8
3 and 10	Real life status	5.5	21.2	69.7	3.6
4 and 9	Parametric coefficient	2.4	17.6	56.4	23.6
5 and 14	Algebraic ratio and parametric coefficient	3	13.9	26.1	57
7 and 8	Geometric ratio and algebraic ratio	15.2	39.4	21.8	23.6
6 and 11	Geometric ratio	4.8	44.8	47.3	3
15	Physical meaning and real-life status	18.8	18.2	55.2	7.9

As it is understood from the Table 3, 67.3% of the students gave correct answers for the geometric meaning of the slope. For the meaning of the trigonometric ratio of the slope, it is understood that 39.4% of students gave correct answers, 21.2% incorrect, and 23.6% had misconceptions. For the real-life situation of the slope, it is observed that 69.7% of students gave the correct answer and 21.2 % had misconceptions. For the parametric coefficient meaning of the slope, it is observed that 56.4% of students gave correct answers, 17.6% had misconceptions, and only 2.4% of students made mistakes. It is observed that 57% of students did not answer the questions related to the meaning of the algebraic ratio and parametric coefficient of the slope. It is observed that 39.4% of the students had various misconceptions for the meaning of geometric ratio and the algebraic ratio of the slope. For the geometric ratio meaning of the slope, it is observed that 47.3% of the students gave correct answers and 44.8% had misconceptions. It is understood that 55.2% of students found correct solutions for the physical meaning and real-life status of the slope, 18.8% made mistakes and 18.2 % had misconceptions.

DISCUSSION and CONCLUSION

In this section, the analysis results of the findings are presented severely for each sub-problem.

Results of the first sub-problem

The results reached as a result of the analyses of the findings within the scope of the first sub-problem "Do the students make mistakes related to the slope? Do they have misconceptions?" are presented in this section.

As a result of the data analysis, it was concluded that the students made some mistakes about the slope and had misconceptions (Table 1, and Table 2).

Results of the second sub-problem

The results reached as a result of the analyses of the findings within the scope of the second sub-problem "What are the mistakes and misconceptions according to Stump's Slope perception classification?" are presented below.

As a result of the data analyses, it was found that,

It is the "parametric coefficient" meaning of the slope in which the students made mistakes at the lowest rate [2,4% (Table 3)], in addition, were not able to solve at the high rate [23,6% (Table 3)].

It is the "algebraic rate and parametric coefficient" meaning of the slope in which the students made mistakes at the low rate [3% (Table 3)], were not able to answer at the highest rate [57 % (Table 3)], and the correct answer rate was low [26,1 % (Table 3)].

It is the "physical meaning and daily life" meaning of the slope that students made higher mistakes [18,8% (Table 3)], and the rate of correct answering was high [55,2% (Table 3)].

It is the "trigonometric" meaning of the slope in which the students made mistakes at the highest rate [21,2% (Table 3)], and gave a low rate of correct answers [39,4% (Table 3)].

It is the "real-life situations" meaning of the slope that the students made mistake at the low rate (5,5% (Table 3)), with the highest answering rate [69,7% (Table 3)], and left empty [3,6% (Table 3)] at the lowest rate.

It was determined that the students had a different rate of misconceptions related to the "geometric meaning" and "geometric rate" of the slope (12,1% for the 1st and 12th questions; 44,8% for the 6th and 11th questions [Table 3]). These results demonstrate similarity with the study by Clement (1985), Duncan and Chick (2013) suggesting that "Students who learn the slope at an operative level usually focus only on height and do not pay attention to the length of the horizontal." Some students interpreted the situation as "there is no slope" when they obtained a line parallel to the horizontal axis. This result indicates that students have problems in transferring some of the information they have gained through experiences to the conceptual level. The information "There is no ramp on the straight road" was regarded as "There is no slope" by these students and this result is parallel with the result reached by Yenilmez and Yaşa (2008) as problems can be experienced while transferring informal information to the formal level may reveal misconceptions.

It was determined that one-quarter of students had misconceptions related to the "trigonometric meaning" of the slope [23,6 % (Table 3)].

It was observed that more than one-fifth of students had misconceptions related to the "real-life situation" meaning of the slope (21,2% [Table 3]).

It was determined that approximately one-fifth of students had misconceptions related to the "parametric coefficient" meaning of the slope [17,6% (Table 3)]. This result is parallel with the result of the study by Barr (1981) as "Is the slope m or c in the equation $y = mx + c$?"

It was also determined that few students [13,9% (Table 3)] had misconceptions related to the "algebraic rate and parametric coefficient" meaning of the slope.

It was observed that more than one-third of students [39,4% (Table 3)] had misconceptions related to the "geometric rate and algebraic rate" meaning of the slope. This result shows similarity with the result reached by Crawford and Scott (2000) as "the students had difficulty in relating the informal and formal forms of the slope" and the result by Barr "Is the slope of the line whose two points are known division of the difference between "x" s by the difference of "y" or vice versa?"

Approximately one-fifth of students [18,8% (Table 3)] had misconceptions related to the "physical meaning and real-life situation" meanings of the slope.

Suggestions

As the results of the study, in which the mistakes and misconceptions of the students about the slope were investigated, are evaluated, the activities that can be applied in the classroom environment can be listed as follows in order to provide full learning about the slope.

1) It can be noted first of all whether we have vertical and horizontal lengths to find the slope of the hypotenuse in a given triangle.

2) Whether the slope question is given in the coordinate system or is it a real-life situation should be determined.

3) If it is the real-life situation, it can be emphasized that the result cannot be negative, and the direction of the truth is not important.

4) If the question is given in the coordinate plane, determining that it will be positive if it is leaning to the right, negative if it is leaning to the left by considering the direction of the line first and only lengths should be proportioned can be useful.

5) In finding the slope of a line with giving equation, it can be stated that it is necessary to look first at whether y is alone.

6) In a given direction (two unknowns), it can be stated that the term line in the equation does not affect the slope in any way. To do this, by changing the fixed term in the equation, a few lines can be drawn and shown that they are parallel, that is, their slopes are the same.

7) By writing a question on the board, for example, "draw the truth through the (4,3) point in the coordinate system", and all students who volunteer are given the opportunity until the answer is given correctly as that the (4,3) point is only one point and an infinite number of different truths can pass through this point.

8) To explain the straightness of the road as "slope is zero" rather than "there is no slope," draw a straight line (path) on the board and by asking questions in the form of "what do you think about the slope of this?", the answers can be discussed in the classroom environment.

9) Studies on how the study of the subject of education in out-of-school learning environments affects the conceptual learning level of the subject can be conducted.

10) Studies on how students interpret the slope in solving mathematical problems can be conducted.

11) Studies on what problems are encountered while transferring the images of slope acquired through experiences to the conceptual level can be conducted.

REFERENCES

- Barr, G. (1981). Some student ideas on the concept of gradient. *Mathematics in School*, 10(1), 14-17.
- Cheng, D. S. (2010). *Connecting proportionality and slope: Middle school students' reasoning about steepness*. Boston: Boston University.
- Clement, J. (1985, July). Misconceptions in graphing. In *Proceedings of the ninth international conference for the psychology of mathematics education* (Vol. 1, pp. 369-375). Utrecht, the Netherlands: Utrecht University.
- Crawford, A. R., & Scott, W. E. (2000). Making sense of slope. *The Mathematics Teacher*, 93(2), 114-118.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. CA, Sage publications.
- Duncan, B., & Chick, H. L. (2013). How do adults perceive, analyse and measure slope?. In *36th annual conference of Mathematics Education Research Group of Australasia*, 258-265.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Hoffman, T. W. (2015). *Concept image of slope: Understanding middle school mathematics teachers' perspective through task-based interviews*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina at Charlotte.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *İlköğretim matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative–quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120–123.
- Özbellek, G. (2003). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf düzeyindeki açı konusunda karşılaşılan kavram yanlışları, eksik algılamaların tespiti* [Confronted conceptions mistakes about angle, determination and elimination methods of deficient

- perceptions at 6th and 7th grades in primary education], (Unpublished Master Dissertation). Dokuz Eylül University, İzmir.
- Stump, S. (1999). Secondary mathematics teachers' knowledge of slope. *Mathematics Education Research Journal*, 11(2), 124-144.
- Styers, J. L., Nagle, C. R., & Moore-Russo, D. (2020). Teachers' noticing of students' slope statements: attending and interpreting. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 20(3), 504-520.
- Yenilmez, K., & Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanlışları [Primary school students' misconceptions about geometry]. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 21(2), 461-483.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences], 9th Edition, Ankara: Seçkin Publishing 256-272.
- Zandieh, M. J. (2000). A theoretical framework for analyzing student understanding of the concept of derivative. *CBMS Issues in Mathematics Education*, 8, 103-127.

OKUL ÖNCESİ SOSYAL-DUYGUSAL BECERİLER VE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

TURKISH VALIDITY AND RELIABILITY STUDY FOR THE SOCIAL-EMOTIONAL ASSETS AND RESILIENCY SCALE FOR PRESCHOOL

Hülya GÜLAY OGELMAN

Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, Sinop, Türkiye
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4245-0208>
ogelman@sinop.edu.tr

Seda SARAÇ

Dr. Öğr. Üyesi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4598-4029>
sedabiryan@gmail.com

Alev ÖNDER

Prof. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9088-1045>
alev.ond@gmail.com

Tuğba ABANOZ

Dr., Bahçeşehir Koleji, İstanbul, Türkiye
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8905-4002>
tugbabaskent@gmail.com

Dicle AKAY

Arş. Gör., Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3513-7886>
dicle.akay@es.bau.edu.tr

Received: 26-01-2021

Accepted: 10-04-2021

Published: 31-10-2021

Suggested Citation:

Gülay Ogelman, H., Saraç, S., Önder, A., Abanoz, T., & Akay, D. (2021). Okul öncesi sosyal-duygusal beceriler ve psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(4), 231-242.



This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Bu çalışmanın amacı, Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Türkçe'ye çevrilmesi ve 5 yaş çocukları için psikometrik özelliklerinin belirlenerek geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır. Çalışma, iki araştırmadan oluşmaktadır. Birinci araştırmada, ölçeğin Türkçe'ye çeviri çalışmaları yapılmış ve açıklayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği, madde özellikleri ve faktör yapısı incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliği için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam puan korelasyonları ve alt boyutlar arası korelasyon analizleri yapılmıştır. İkinci araştırmada ise ölçeğin faktör yapısı yeni bir örneklemede doğrulayıcı faktör analizi aracılığı ile sınanmıştır. İkinci çalışmada, birinci araştırmada olduğu gibi ikinci araştırmada da ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam puan korelasyonları ve alt boyutlar arası korelasyonlar incelenmiştir. Ayrıca, ikinci araştırmada, ölçeğin yordama geçerliliği için Ego Sağlamlığı Ölçeği puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, 3-5 yaş çocukları için Amerika'da geliştirilen 27 maddelik Okul Öncesi Çocukları İçin Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin 4 boyutlu ve 22 maddeli Türkçe Formu'nun 5 yaş çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Terimler: Sosyal ve duygusal beceriler, psikolojik dayanıklılık, okul öncesi dönem, geçerlik ve güvenirlik çalışması.

Abstract

The purpose of this study was to translate the Social-Emotional Assets and Resiliency Scale for Preschool into Turkish, determine its psychometric features for five-year-old children and conduct its validity and reliability study. The study comprises two researches. In the first research, the scale was translated into Turkish and its construct validity, item characteristics and factor structure were examined via the exploratory factor analysis. For the reliability of the scale, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient, total-item score correlations and correlation analyses between the subscales were examined. In the second research, the factor structure of the scale was tested in a new sample via the confirmatory factor analysis. As in the first research, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient, total-item score correlations and correlation analyses between the subscales were examined for the reliability of the scale in the second research. Moreover, in the second research, the correlation between the Ego Resiliency Scale scores was examined for the predictive validity of the scale. As a result of the analyses, it has been determined that the 4-subscale and 22-item Turkish Version of the 27-item Social-Emotional Assets and Resiliency Scale for Preschool, which was developed for children aged three to five years in the United States, is a valid and reliable assessment instrument for five-year-old children.

Keywords: Social emotional assets, resilience, early childhood, reliability and validity.

GİRİŞ

Sosyal-duygusal yeterlik, yaşam kalitesi için gerekli olan kavramlardan biridir. Yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerin niteliği, çocukların gelişiminin desteklenmesi, sosyal yeterlik açısından önem taşımaktadır (Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Thayer, 2012). Sosyal, duygusal beceriler, özdüzenleme becerileri ve psikolojik dayanıklılık, sosyal-duygusal yeterliği ve iyi oluşu destekleyecek faktörler arasında yer almaktadır (Degnan, Calkins, Keane & Hill-Soderlund, 2008). Sosyal ve duygusal açıdan yeterli olan çocukların, güvenli ve istikrarlı sosyal ilişkiler kurabileceği, okula uyum sağlayabileceği ve saldırganlık, baskı kurmak gibi olumsuz davranışları daha az sergileyebilecekleri ifade edilmektedir (Jones, Greenberg & Cowley, 2015; Nix, Bierman, Domitrovich & Gill, 2013). Okul öncesi eğitimde, küçük çocuklar öğretmenleriyle bağlanma temelli olumlu ilişkiler kurarken, akranlarıyla da kaliteli etkileşimler geliştirmeye ihtiyaç duyabilmektedirler (Denham, 2006).

Araştırmacılar (Papadopoulou et al., 2014; Raver & Zigler, 1997; Shonkoff & Phillips, 2000; Webster-Stratton, 1990), küçük çocukların sosyal-duygusal yeterliğinin; kısa ve uzun süreli olarak genel uyumu, akran ilişkilerindeki popülerliği, sosyal becerileri öğrenmeyi, kendilik algısını, psikolojik dayanıklılığı etkileyebildiğini ifade etmişlerdir. McTaggart, McGill ve Stephens (2020) tarafından yapılan boylamsal çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden 100 çocuk sosyal-duygusal yeterlik açısından incelenmiştir. Bulgulara göre küçük çocukların sosyal-duygusal yeterliği zaman içerisinde artış göstermiştir. Ayrıca, çocukların psikolojik dayanıklılık, akranlarıyla yakın ilişkiler kurma, problem çözme, kendiliğinden yardım etme ve paylaşma becerileri geliştirmeye yönelik desteğe ihtiyaç duyabildikleri belirtilmiştir. Burger (2015), okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına odaklanması gerektiğini ifade etmiştir.

Sosyal ve duygusal beceriler ile psikolojik dayanıklılık konuları, son yıllarda küçük çocuklar açısından da sıklıkla ele alınmaya başlanmıştır. Sosyal ve duygusal beceriler, birbiriyle yakın etkileşim halinde olan, kişinin sosyal ilişkilerini düzenleyen birtakım davranışlardır. Akran kabulü, öğretmenle olumlu ilişkiler kurma, duygusal anlayış, dinleme ve yönergeye uyma sosyal duygusal beceriler arasında kabul edilmektedir (Garner & Waajid, 2008; Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Psikolojik dayanıklılık ise zor ve stresli durumlar karşısında soğukkanlı olabilmeyi, sorunları çözmeye yönelik, sabırlı, iyimser ve yapıcı bir yaklaşım içinde kalabilmeyi ifade eder (Gülay Ogelman, & Önder, 2020). Psikolojik dayanıklılık ile sosyal ve duygusal beceriler arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Şöyle ki, psikolojik dayanıklılığı üst düzeyde olan çocuklara ilişkin tanımlamalarda çeşitli sosyal ve duygusal beceriler (empatik olmak, sosyal problem çözmek, özerklik, diğerlerine karşı duyarlı olmak vb.) yer almaktadır (Dent Jeyarajah & Cameron, 2003; Howard & Johnson, 2000). Dolayısıyla sosyal ve duygusal beceriler, psikolojik dayanıklılık, sosyal yeterliği oluşturanın yanı sıra etkileşim içinde olan kavramlardır. Görüldüğü üzere, küçük çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin ortaya konulması, çeşitli faktörler açısından ele alınması önem taşımaktadır. Bu nedenle konu ile ilgili ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'de küçük çocukların sosyal becerilerini, duygusal gelişimlerini ve psikolojik dayanıklılıklarını ortaya koymaya yarayan çeşitli ölçme araçları bulunmaktadır. Bu ölçme araçlarının bazıları Türkiye'de geliştirilmiş

bazıları Türkçe'ye uyarlanmıştır (Aksoy & Baran, 2020; Avcıoğlu, 2007; Durmuşoğlu Saltalı ve diğ., 2018; Gülay, 2008; Önder & Gülay, 2011). Bu ölçme araçlarının içinde hem psikolojik dayanıklılık hem de sosyal ve duygusal becerilerin yer aldığı ölçme araçlarının sayısı oldukça azdır. Türkiye'de küçük çocukların sosyal duygusal becerileri ile psikolojik dayanıklılığına yönelik ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi gerekmektedir.

Çalışmanın amacı, Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Türkçe'ye çevrilmesi ve 5 yaş çocukları için psikometrik özelliklerinin belirlenerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasıdır. Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, okul öncesi dönem çocuklarının olumlu sosyal-duygusal özelliklerini değerlendirme amacıyla Ravitch (2013) tarafından Amerika'da geliştirilmiştir. Çalışma, iki araştırmadan oluşmaktadır.

Birinci araştırmada, ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması yapılmış ve açıklayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği, madde özellikleri ve faktör yapısı incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam puan korelasyonları ve alt boyutlar arası korelasyon analizleri yapılmıştır. İkinci araştırmada ise ölçeğin faktör yapısı yeni bir örnekleme doğrulayıcı faktör analizi aracılığı ile sınanmıştır.

İkinci çalışmada, birinci araştırmada olduğu gibi ikinci araştırmada da ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam puan korelasyonları ve alt boyutlar arası korelasyonlar incelenmiştir. Ayrıca, ikinci araştırmada, ölçeğin yordama geçerliliği için ego dayanıklılığı ölçek puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Birinci Araştırma

Birinci çalışmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Türkçe'ye çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açıklayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam puan korelasyonları ve alt boyutlar arası korelasyon analizleri yapılmıştır.

BİRİNCİ AŞAMAYA İLİŞKİN YÖNTEM

Örneklem

İlk çalışma için toplam 433 çocuktan veri toplanmıştır ($M_{yaş} = 65.33$ ay, $SS = 3.26$). Örneklemde 205 kız (%47.3) ve 228 erkek (%52.7) çocuk bulunmaktadır. Çocukların tamamı normal gelişim özelliği göstermektedir.

Ölçme Aracı

Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (The Social-Emotional Assests and Resiliency Scale for Preschool-SEARS-Pre)

Ravitch (2013) tarafından okul öncesi çocuklarda olumlu sosyal-duygusal özelliklerin değerlendirilmesi amacıyla daha önceden 8-18 yaş grubundaki çocuklar için geliştirilmiş dört ölçme aracına (Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık (SEARS) Ölçekleri) dayalı olarak 3-5 yaş grubu çocuklar için Amerika'da geliştirilmiştir. Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçekleri (SEARS), empati, sosyal yeterlik, akran ilişkileri, problem çözme becerisi ve kişisel sorumlulukları içeren sosyal duygusal gelişim alanını değerlendiren bir ölçektir. SEARS, ebeveyn sınıflandırma formu (SEARS-P), 8-12 yaş çocuklarının kendilerini değerlendirebildikleri form (SEARS-C), yetişkinlerin ve 13-18 yaş arası çocukların kendilerini değerlendirebildikleri form (SEARS-A) ve 5-18 yaş çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirildiği öğretmen görüşüne dayalı form (SEARS-T) olmak üzere dört farklı ölçeği içermektedir. SEARS değerlendirme formları, araştırmaya katılan çocuk ve yetişkinlerin sosyal ve duygusal açılarından güçlü yanlarını değerlendirmek için geliştirilmiştir (Merrell, Cohn, & Tom, 2011). Ravitch'in (2013) Amerika'da geliştirdiği ve bu araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlanan ölçme aracı 27 maddeden oluşmakta ve öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Öğretmenler gözlemleri doğrultusunda çocukları 4'lü likert üzerinden değerlendirmektedirler (0=Hiçbir zaman, 1=Bazen, 2=Sıklıkla, 3=Her zaman). Ölçme aracının orijinalinin üç alt boyutu bulunmaktadır: Özdüzenleme/Sosyal Yeterlik, Duygu

Tanıma/Duygu İfadesi ve Empati/Sorumluluk. Orijinal çalışmada ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların iç tutarlılık katsayıları ise şu şekildedir: Özdüzenleme/Sosyal Yeterlik boyutu .95, Duygu Tanıma/Duygu İfadesi boyutu .92, Empati/Sorumluluk boyutu .90. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları oldukça yüksek bulunarak güçlü bir güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan analizlerde, yaş ve cinsiyet değişkenine bakılmış, ölçekten alınan toplam puanlarına göre yaş değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmazken, cinsiyet değişkenine bakıldığında kız çocukların toplam puanları erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Toplam puan hesaplanabilmektedir (Ravitch, 2013).

Uygulama

Çocukların öğretmenlerine ulaşarak, sınıflarındaki öğrenciler için kişisel bilgi formlarını ve 27 maddelik Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'ni doldurmaları istenmiştir. Öğretmenler, form doldurdıkları çocukları en az 5 aydır tanımaktadırlar.

Çeviri ve Uyarlama

Çeviri ve uyarlama çalışmasında ölçme aracı, okul öncesi, çocuk gelişimi alanlarında özellikle psikolojik dayanıklılık, sosyal ve duygusal gelişim çalışmaları gerçekleştiren bir profesör, bir doçent, üç doktor öğretim üyesi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Araştırmacılar, beş Türkçe çeviri formunu tek bir form bünyesinde toplamışlardır. Türkçe form, lisans, yüksek lisans düzeylerinde İngilizce eğitim almış ve İngilizce eğitim veren doktoralı bir okul öncesi eğitimi akademisyeni tarafından İngilizce'ye çevrilmiştir. Yazarlar, orijinal form ile tersine çeviri yapılmış formu kontrol etmiş, iki form arasında terminolojik olarak bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir.

Veri Analizi

Türkçeye çevirilen ölçeğin geçerlik sınaması olarak faktör yapısını incelemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör çıkartma yöntemi olarak ise Maksimum Olabilirlik kullanılmıştır. Faktör yapısının daha net yorumlanabilmesi amacıyla döndürme işlemi uygulanmıştır. Faktörlerin birbiriyle ilişkili olabileceği düşünüldüğünden eğik döndürme yöntemi tercih edilmiş ve Kaiser Normalleştirilmesiyle Promax kullanılmıştır (Costello & Osborne, 2005). Analizlere geçmeden önce eksik ve hatalı veri girişi olup olmadığı kontrol edilmiş. Eksik ve hatalı veri girişi olmadığı görülmüştür. Dağılımın normalliğini test etmek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve tüm maddeler için bu değerlerin -1.50 ile +1.50 arasında değiştiği görülmüş ve dağılımın normal olduğuna karar verilmiştir. Korelasyon matrisi incelenmiş ve her maddenin en az bir madde ile eşik değeri olan .30 üzerinde korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Örneklemen faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek üzere KMO katsayısı hesaplanmış ve katsayının (.96) oldukça yüksek (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012) ve faktör analizinin geçerliliğini sınanan Bartlett testi sonucunun ise anlamlı (8187,130; $p < .001$) olması nedeniyle faktör analizinin yapılabileceği görülmüştür. Oluşturulan ortak varyans tablosu incelenmiş ve .10'un altında değer olmadığı görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012).

Ölçeğin güvenilirliği için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, madde-toplam puan korelasyonları ve alt boyutlar arası korelasyon analizleri yapılmıştır.

BİRİNCİ AŞAMAYA İLİŞKİN BULGULAR

Geçerlik

Açıklayıcı faktör analizi sonucu incelendiğinde özdeğeri 1'in üstünden toplam varyansın %59.74'ünü açıklayan 5 faktör elde edilmiştir. Ancak, döndürülmüş bileşenler analizi sonuçları incelendiğinde 22. maddenin hiçbir faktöre .30'un üzerinde yüklenmediği görülmüştür. Madde analizden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analiz sonucu özdeğeri 1'in üzerinde toplam varyansın %57.85'ini açıklayan 4 faktörün kaldığı görülmüştür. Ancak, döndürülmüş bileşenler analizi sonuçları incelendiğinde bu çözümlemede de 16. maddenin hiçbir faktöre .30'un üzerinde yüklenmediği görülerek madde analizden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analiz sonucunda 3., 18. ve

37. maddelerin de hiçbir faktöre .30'un üzerinde yüklenmediği görülmüş ve bu maddeler de analizden çıkartılmıştır. Kalan 22 madde ile analiz tekrarlandığında toplam varyansın %60.87'sini açıklayan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Tablo 1'de Döndürülmüş Maksimum Olabilirlik analizinin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 1. Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği için döndürülmüş maksimum olabilirlik analizi sonucu maddelerin aldıkları yükler (n=433)

	Faktör 1*	Faktör 2**	Faktör 3***	Faktör 4****	Açıkladığı varyans	Cronbach α
Madde 20	.849	-.186	.102	.086	47.617	.904
Madde 19	.813	-.088	-.025	.176		
Madde 35	.761	.159	.069	-.131		
Madde 40	.654	-.084	.131	.026		
Madde 39	.539	-.354	-.009	-.050		
Madde 31	.516	.432	-.002	-.085		
Madde 27	-.113	1.004	-.099	.063	6.048	.912
Madde 28	-.066	.917	-.058	.080		
Madde 29	.056	.602	.145	.068		
Madde 24	-.043	.600	.285	.065		
Madde 42	.302	.543	.119	-.155		
Madde 13	-.148	.033	.827	.047	3.657	.837
Madde 23	.128	-.166	.809	-.057		
Madde 25	.125	.205	.542	.008		
Madde 30	-.006	.282	.507	-.028		
Madde 32	.176	-.079	.422	.078		
Madde 14	.134	.138	.342	.108		
Madde 8	-.074	.040	.124	.766	3.544	.853
Madde 9	-.035	.006	.148	.754		
Madde 12	.482	-.006	-.187	.508		
Madde 1	.311	.092	-.252	.490		
Madde 5	.124	.153	.176	.429		

* Duygu Tanıma/Duygu İfadesi, ** Empati, *** Özdüzenleme, **** Sosyal Yetkinlik

Not: Her madde için en yüksek faktör yükü koyu olarak belirtilmiştir.

Değerlendirmeler sonucunda ölçeğin 22 maddelik 4 faktörlü yapısının kuramsal olarak anlamlı olduğuna karar verilmiştir. Tablo 1'de de belirtildiği üzere Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Türkçe versiyonunda, altı maddeli Duygu Tanıma/Duygu İfadesi (Madde 19, 20, 31, 35, 39, 40), beş maddeli Empati (Madde 24, 27, 28, 29, 42), altı maddeli Özdüzenleme (Madde 13, 14, 23, 25, 30, 32), beş maddeli Sosyal Yetkinlik (Madde 1, 5, 8, 9, 12) alt boyutları yer almaktadır. Ölçeğin orijinal versiyonu 27 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçe versiyonunda ise 5 madde atılmış, dört alt boyuta ayrılmıştır.

Güvenirlilik

Yirmi iki maddelik ölçek için faktörlerin iç tutarlık katsayıları sırasıyla Duygu Tanıma/Duygu İfadesi için .90, Empati için .91, Özdüzenleme için .84 ve Sosyal Yetkinlik için .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayısının 0,80 ile 1,00 arasında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Akgül & Çevik, 2003). Bu çalışmada dört faktör için de Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının tümünün .80'in üzerinde olması hem tüm ölçeğin hem de alt boyutların aynı özelliği ölçen maddelerden oluştuğunu göstermektedir.

Madde toplam korelasyonu, söz konusu maddenin, bulunduğu alt boyuttaki maddelerden elde edilen toplam puan ile korelasyonudur. Bu değer .30 üstünde olması beklenir (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada hesaplanan madde-toplam korelasyonları Tablo 2'de gösterilmektedir. Tüm korelasyon değerleri .30'un üstünde olması maddenin, alt boyuttaki diğer maddeler ile iyi uyum gösterdiğini göstermektedir.

Tablo 2. Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği için madde-toplam puan korelasyonları

	Madde No	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
Duygu Tanıma/Duygu İfadesi	Madde 20	.834*
	Madde 19	.848*
	Madde 35	.873*
	Madde 40	.745*
	Madde 39	.821*
	Madde 31	.812*
Empati	Madde 27	.900*
	Madde 28	.883*
	Madde 29	.835*
	Madde 24	.869*
	Madde 42	.811*
Özdüzenleme	Madde 13	.823*
	Madde 23	.774*
	Madde 25	.778*
	Madde 30	.761*
	Madde 32	.629*
	Madde 14	.684*
Sosyal Yetkinlik	Madde 8	.818*
	Madde 9	.814*
	Madde 12	.813*
	Madde 1	.747*
	Madde 5	.781*

Alt boyutların arası ilişkiler, Pearson Momentler Çarpımı Katsayıları hesaplanmıştır. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerlerinin istatistiki olarak anlamlı olması ancak çok yüksek ya da çok düşük olmaması beklenir (Tabacknick ve Fidel, 2007). Değerlerin çok yüksek olması boyutların binişik olduğunu çok düşük olması ise boyutların ayrışık olduğunu gösterir. Bu nedenle bu değerlerin ne çok düşük ne de çok büyük olması istenir. Alt boyutlar arası korelasyon değerleri Tablo 3’de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde, korelasyon değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görüldüğünden ölçeğin güvenilir olduğu sonucu çıkartılabilir.

Tablo 3. Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği için alt boyutlar arası korelasyon değerleri

	Duygu Tanıma/Duygu İfadesi	Empati	Özdüzenleme
Duygu Tanıma/Duygu İfadesi			
Empati	.732*		
Özdüzenleme	.635*	.735*	
Sosyal Yetkinlik	.706*	.655*	.564*

*p<.01

İkinci Araştırma

İkinci çalışmada, birinci çalışmada elde edilen faktör yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Ayrıca, ölçeğin kriter geçerliliği için Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği’nden elde edilen puanların, kuramsal olarak ilişkili olduğu düşünülen Ego Sağlamlığı Ölçeği elde edilen puan ile korelasyonları incelenmiştir.

İKİNCİ AŞAMAYA İLİŞKİN YÖNTEM

Örneklem

Doğrulayıcı Faktör Analizi’nin yürütüldüğü ikinci çalışmaya 60-71 aylık ($M_{yaş} = 65.44$ ay, $SS = 3.29$) toplam 403 çocuk katılmıştır. Örneklemde 193 kız (%47.9) ve 210 erkek (%52.1) çocuk bulunmaktadır.

Ölçme Araçları

Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Türkçe Formu

İkinci çalışmada, bu araştırma kapsamında Türkçe'ye çevrilen Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya konulmuş 22 maddelik Türkçe formu kullanılmıştır. Bu form, 4 faktörden oluşmaktadır. Duygu Tanıma / Duygu İfadesi alt boyutunda 6 madde; Empati alt boyutunda 5 madde; Özdüzenleme alt boyutunda 6 madde; Sosyal Yeterlik alt boyutunda 5 madde yer almaktadır. 22 maddelik ölçek için faktörlerin iç tutarlık katsayıları Duygu Tanıma / Duygu İfadesi alt boyutu için .90, Empati alt boyutu için .91, Özdüzenleme alt boyutu için .84 ve Sosyal Yeterlik alt boyutu için .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır.

Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği (Öğretmen Formu): Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği, Eisenberg ve meslektaşları tarafından 1996 yılında, Block'un Q-Sort yönteminden uyarlanarak geliştirilmiştir (Önder ve Gülay Ogelman, 2011). Ölçeğin anne-baba ve öğretmen formları bulunmaktadır. Önder ve Gülay Ogelman (2011) tarafından Türkçe 'ye kazandırılan Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği 12 maddeden oluşan, 9'lu likert türündeki bir ölçek olup, tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça çocukların ego sağlamlık düzeyinin de arttığı, puanlar azaldıkça ego sağlamlık düzeyinin de azaldığı kabul edilmektedir. Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği'nin Cronbach α katsayısı 0.86'dır.

Uygulama

Öğretmenler, sınıflarındaki her bir çocuk için kişisel bilgi formlarını ve Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin 22 maddelik Türkçe formunu doldurmuşlardır. Öğretmenler, form doldurdıkları çocukları en az 5 aydır tanımaktadırlar.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, öncelikle, birinci çalışma sonucu 22 maddelik Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Türkçe Formu'nun 4 faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır.

Ölçeğin güvenirliğini incelemek amacıyla hem alt boyutlar hem de tüm ölçek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Ölçeğin kriter geçerliğini belirlemek amacıyla ölçekten alınan puanların Ego Sağlamlığı Ölçeği puanları ile arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizleri ile incelenmiştir.

Analizlere geçmeden önce veri setinde eksik ve hatalı giriş olup olmadığı incelenmiştir. Veri setinde eksik ve hatalı giriş olmadığı görülmüştür. Veri dağılımının normalliği için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve tüm maddelerin için bu değerlerin -1.50 ile +1.50 arasında değiştiği görülmüş, dağılımın normal olduğuna karar verilmiştir. Korelasyon matrisi incelenmiş ve her maddenin en az bir madde ile eşik değeri olan .30 üzerinde korelasyona sahip olduğu görülmüştür.

İKİNCİ AŞAMAYA İLİŞKİN BULGULAR

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Modelin uyumunu değerlendirilmesi için Kline (2005) tarafından tavsiye edildiği üzere ki-kare (χ^2) iyilik uyumu değeri, RMSEA, CFI ve SRMR uyum indeksleri incelenmiştir.

Modelin uyumu için ki-kare (χ^2) değerinin anlamlı olmaması beklenir. Ancak ki-kare değeri örneklem büyüklüğünden etkilendiği için büyük örneklem söz konusu olduğunda bu değer anlamlı çıkabilmektedir. Böyle bir durumda anlamlılık testinden ziyade χ^2/sd oranının 5'ten küçük olması modelin uyumlu olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Sümer, 2000). Bu çalışma için ki-kare (χ^2) iyilik uyumu değerinin $\chi^2=729, 55, sd=183, p=0.00$ olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda $\chi^2/sd=3.99$ 'dur.

Uyum indeksleri incelendiğinde CFI değerinin .92, SRMR değerinin .05 ve RMSEA değerinin ise .09 olduğu görülmüştür. Hu ve Bentler (1999)'a CFI değerinin .90'ın üzerinde olması, SRMR değerinin .10'dan küçük olması ve RMSEA değerinin .08'in altında olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada CFI ve SRMR değerleri Hu ve Bentler (1999) tarafından belirtilen kabul edilebilir sınırlar için de olsa da RMSEA değerinin kabul edilebilir sınırların çok az üzerinde olduğu görülmektedir. Ancak, MacCallum vd. (1996) RMSEA değerinin .05 ile .10 arasında olmasının, ortalama bir model uyumunu gösterdiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin 22 maddelik Türkçe formunun 4 faktörlü yapısının kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik

İkinci çalışmada 22 maddelik ölçek için faktörlerin iç tutarlık katsayıları sırasıyla .92, .92, .85 ve .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısı ise .96 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının yüksek olması, alt boyutların aynı özelliği ölçen maddelerden oluştuğunu göstermektedir.

Madde toplam korelasyonu, söz konusu maddenin, bulunduğu alt boyuttaki maddelerden elde edilen toplam puan ile korelasyonudur. Bu değer .30 üstünde olması beklenir (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada hesaplanan madde-toplam korelasyonları Tablo 4'te gösterilmektedir. Tüm korelasyon değerleri .30'un üstünde olması maddenin, alt boyuttaki diğer maddeler ile iyi uyum gösterdiğini göstermektedir.

Tablo 4. Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği için madde-toplam korelasyonları

	Madde No	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
Duygu Tanıma/Duygu İfadesi	Madde 20	.850*
	Madde 19	.859*
	Madde 35	.874*
	Madde 40	.747*
	Madde 39	.842*
	Madde 31	.861*
Empati	Madde 27	.909*
	Madde 28	.907*
	Madde 29	.875*
	Madde 24	.888*
	Madde 42	.805*
Özdüzenleme	Madde 13	.795*
	Madde 23	.787*
	Madde 25	.810*
	Madde 30	.787*
	Madde 32	.653*
	Madde 14	.735*
Sosyal Yetkinlik	Madde 8	.829*
	Madde 9	.805*
	Madde 12	.837*
	Madde 1	.760*
	Madde 5	.801*

*p<.01

Alt boyutların arası ilişkiler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Alt boyutlar arası korelasyon değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde, korelasyon değerlerinin bu örneklem için de kabul edilebilir düzeyde olduğu görüldüğünden ölçeğin güvenilir olduğu sonucu çıkartılabilir.

Tablo 5. Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği için alt boyutlar arasındaki ilişkiler

	Duygu Tanıma/Duygu İfadesi	Empati	Özdüzenleme
Duygu Tanıma/Duygu İfadesi			
Empati	.775*		
Özdüzenleme	.692*	.782*	
Sosyal Yetkinlik	.729*	.685*	.635*

*p<.01

Kriter Geçerliği

Ölçme aracının 22 maddelik 4 boyutlu Türkçe formunun dış kriter geçerliğini incelemek amacıyla ölçeğin ölçtüğü düşünülen olumlu sosyal ve duygusal davranışlar ile kuramsal olarak ilişkili olabileceği düşünülen ego sağlamlığı ile ilişkisi Pearson Momentler Çarpımı katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Tablo 6 ölçek puanları arasındaki korelasyon katsayılarını göstermektedir.

Tablo 6. Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Ego Sağlamlığı Ölçeği arasındaki ilişki

	Ego Sağlamlığı Ölçeği (n=327)
Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	.358*

*p<.01

Tablo 6'da görüldüğü üzere Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nden alınan puanlar ile Ego Sağlamlığı Ölçeği puanları arasında istatistiki olarak olumlu yönde anlamlı orta düzeyde (Cohen, 1988) bir ilişki bulunmaktadır ($r=.37$). Bu sonuç, olumlu sosyal duygusal davranışları ölçmek amacıyla geliştirilen Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin 22 maddelik Türkçe formunun söz konusu davranışları ölçmek için geçerli bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan analizler sonucunda, 3-5 yaş çocukları için Amerika'da geliştirilen 27 maddelik Okul Öncesi Çocukları İçin Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin 4 boyutlu ve 22 maddeli Türkçe Formu'nun 5 yaş çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadaki Okul Öncesi Çocukları İçin Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'ne esin kaynağı olan SEARS Ölçeği Öğretmen Formu'nun (SEARS-T) dünya genelinde farklı dillere uyarlandığı ve bu anlamda yaygın kullanılan bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Nitekim Cohn (2011), SEARS Ölçeği Öğretmen Formu'nun (SEARS-T) faktör yapısını, çapraz korelasyon, psikometrik özelliklerini değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada, dört alt boyutlu, 54 maddeli, 4'lü likert tipi olan ölçeğe 41 maddeli son hali verilmiştir. Aynı çalışmada, SEARS-T formunun daha sonraki uygulamalı araştırmalarla kültürel geçerliğinin değerlendirilmesi önerilmektedir (Cohn, 2011). SEARS Ölçeği Öğretmen Formu'nun (SEARS-T) Portekizce'ye uyarlandığı bir çalışmada da 41 maddeli form, dört alt boyutu korunarak 40 maddeye düşürülmüştür (Figueiredo, Azeredo, Barroso, & Barbosa, 2020). Yue (2019) da SEARS Ölçeği Öğretmen Formu'nu okul öncesi dönem çocukları için Çince'ye uyarlamıştır. Ashori ve Yazdanipour (2019), SEARS Ölçeği Öğretmen Formu'nu Farsça'ya uyarlayarak, okul öncesi eğitime devam eden işitme engeli olan ve olmayan çocukların sosyal duygusal yetkinliklerini değerlendirmek için kullanılabileceğini ortaya konmuştur.

Okul Öncesi Çocukları İçin Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun küçük çocukların sosyal, duygusal gelişimleri ile ilgili önemli bir bilgi elde etme kaynağı olabileceği düşünülmektedir. Sonraki çalışmalarda, bu ölçeğin kullanılması ile küçük çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin, psikolojik dayanıklılıklarının farklı değişkenlerle ilişkileri incelenebilir. Ayrıca Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin 5 yaş üstünü kapsayan çocuklar, öğretmen, ebeveyn, formlarının Türkçe'ye uyarlama çalışmaları da yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akgul, A., & Çevik, O. (2003). *Istatistiksel analiz teknikleri*. Emek Ofset: Ankara.
- Aksoy, P. & Baran, G. (2020). Okul öncesi dönem çocukları için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu: bir ölçek uyarlama çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 314-335.
- Ashori, M., & Yazdanipour, M. (2019). Study of Persian version of social-emotional assets and resilience scale's psychometric properties in normal and deaf preschool children. *Empowering Exceptional Children Journal*, 10(3), 109-124.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 87-101.
- Burger, K. (2015) Effective early childhood care and education: Successful approaches and didactic strategies for fostering child development, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 743-760.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohn, B. P. (2011). Innovations in strength-based social-emotional assesment: Factor analysis, psychometric analysis, and cross informant comparisons with the SEARS-T. (Doctoral Dissertation). Graduate School of the University of Oregon. Oregon: USA.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, Research, and Evaluation*, 10(7).
- Degnan, K. A., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Hill-Soderlund, A. L. (2008). Profiles of disruptive behavior across early childhood: Contributions of frustration reactivity, physiological regulation, and maternal behavior. *Child Development*, 79(5), 1357-1376.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?, *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Dent Jeyarajah, R., & Cameron Sean, R. J. (2003) Developing resilience in children who are in public care: the educational psychology perspective, *Educational Psychology in Practice*, 19(1), 3-19.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N., Erbay, F., Işık, E., & İmir, H. M. (2018). Turkish validation of social emotional well-being and resilience scale (PERIK). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 525-533.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141-162.
- Figueiredo, P., Azeredo, A., Barroso, R., & Barbosa, F. (2020). Psychometric properties of teacher report od social-emotional assets and resilience scale in preschoolers and elementary school children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assesment*, 42, 799-807.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 89-100.
- Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim Adresi: <https://katalog.marmara.edu.tr/eyayin/tez/T0059387.pdf>
- Gülay Ogelman, H., & Önder, A. (2020). Psikolojik dayanıklılığın tanımı ve önemi. (Eds. A. Önder & H. Gülay Ogelman) *Çocuk ve Psikolojik Dayanıklılık* (s. 1-14). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Howard, S., & Johnson, B. (2000) What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk', *Educational Studies*, 26(3), 321-337
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Cowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-2290.
- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. California, USA: Sage Publications.

- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence. *Child Development*, 70, 1373–1400.
- Ladd, G. W., Kochenfelder, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103–1118.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130.
- McTaggart, V., McGill, R. & Stephens, S. (2020): An examination of the development of children's social and emotional competencies in pre-school, *International Journal of Early Years Education*, DOI: 10.1080/09669760.2020.1865134.
- Merrell, K., Cohn, B. P., & Tom, K. (2011). Development and validation of a teacher report measure for assessing social-emotional strengths of children and adolescents. *School Psychology Review*, 40(2), 226–241.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24, 1000–1019.
- Önder, A., & Gülay-Ogelman, H. (2011). The reliability-validity study for the Ego Resiliency Scale (teacher-mother-father forms) for children aged between 5 and 6. *International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 2(1), 5-21.
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Dimitra Petanidou, Tountas, Y. & Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development, *Early Child Development and Care*, 184(12), 1843-1860,
- Raver, C. C., & E. F. Zigler. (1997). Social competence: an untapped dimension in evaluating head start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 363–385
- Ravitch, N. (2013). Development and preliminary validation of the social-emotional assets and resiliency scale for preschool. Doctoral dissertation. Graduate School of the University of Oregon. Oregon: USA.
- Shonkoff, J. P., & Philips, D. A. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Washington, DC: National Academy Press.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*. 3(6), 49–74.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Boston, MA: Pearson.
- Thayer, S. C. (2012). Early social-emotional competence: preschool and kindergarten predictors. Doctoral dissertation, George Mason University. Virginia: USA.
- Webster-Stratton, C. (1990). Long-term follow-up of families with young conduct-problem children: From preschool to grade school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 144–149.
- Yue, Y. Y. (2019). Reliability and validity of the Chinese version of the teacher form of social emotional assets and resilience scales for children. 2019 International Conference on Advanced Education and Management (ICAEM) konferansında sunulan bildiri, Chengdu, Çin.

EXTENDED ABSTRACT

Social emotional competence is one of the concepts for life quality. The properties of experiences in the first years of life are important from the point of view of supporting development of children and social competence (Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Thayer, 2012). Social-emotional assets, self-regulation skills and resilience are among to the factors that support social emotional competence and well-being (Degnan, Calkins, Keane & Hill-Soderlund, 2008). It is stated that children's social-emotional competence skills are important to establish safe and stable relationships, for school adjustment and to enact less negative behaviors such as aggression and oppress (Jones, Greenberg & Cowley, 2015; Nix, Bierman, Domitrovich & Gill, 2013). Social emotional assets and resilience for young children topics have been studied frequently in recent years. Social and emotional assets are a set of behaviors that are in close interaction with each other and regulate a person's social relationships. Peer acceptance, establishing positive relationships with the teacher, emotional sense, listening and obeying the directions are considered as social emotional assets (Garner & Waajid, 2008; Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Resilience means being calm in the face of difficult and stressful situations, staying in a patient, optimistic and constructive approach to solving problems (Gülay Ogelman, & Önder, 2020). There is an affiliation between resilience and social emotional skills.

Namely, in the definition of children with high resilience various social and emotional assets (developing empathy, social problem solving, autonomy, sensitive, being liable to others, etc.) is ranked (Dent Jeyarajah & Cameron, 2003; Howard & Johnson, 2000). As can be seen, it is crucial to reveal the social and emotional competencies of young children and to consider them in terms of various factors. Therefore, there is need for related measurement tools. The purpose of this study was to translate the Social-Emotional Assets and Resiliency Scale for Preschool into Turkish, determine its psychometric features for five-year-old children and conduct its validity and reliability study. The assessment instrument which was developed by Ravitch (2013) in the United States and was adapted into Turkish within the scope of the study, comprises 27 items and is filled out by teachers. Teachers evaluate children on the basis of four-point Likert in line with their observations (0=Never, 1=Sometimes, 2=Often, 3=Always). The original version of the assessment instrument has three subscales: Self-regulation/Social Competence, Emotion Knowledge/Emotion Expression and Empathy/Responsibility. The study comprises two researches. In the first research, the scale was translated into Turkish and its construct validity, item characteristics and factor structure were examined via the exploratory factor analysis. For the reliability of the scale, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient, total-item score correlations and correlation analyses between the subscales were examined. In the second research, the factor structure of the scale was tested in a new sample via the confirmatory factor analysis. As in the first research, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient, total-item score correlations and correlation analyses between the subscales were examined for the reliability of the scale in the second research. Moreover, in the second research, the correlation between the Ego Resiliency Scale scores was examined for the predictive validity of the scale. Data were collected from 433 children in total for the first study (Age = 65.33 months, SD = 3.26). There are 205 girls (47.3%) and 228 boys (52.7%) in the sample Four hundred three children aged between 60 and 71 months (Mage = 65.44 months, SD = 3.29) participated in the second research. There were 193 girls (47.9%) and 210 boys (52.1%) in the sample. As a result of the exploratory factor analysis, the Turkish version of the Social-Emotional Assets and Resiliency Scale for Preschool has six-item Emotion Knowledge/Emotion Expression subscale (Items 19, 20, 31, 35, 39, and 40), five-item Empathy subscale (Items 24, 27, 28, 29, and 42), six-item Self-regulation subscale (Items 13, 14, 23, 25, 30, and 32) and five-item Social Competence subscale (Items 1, 5, 8, 9, and 12). The original version of the scale has 27 items and three subscales. In the Turkish version, five items were omitted, and the scale was divided into four subscales. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficients for the four factors in the Turkish Form were found to be above .80. It was determined that all total-item score correlation values were above .30. As a result of the confirmatory factor analysis, it was determined that the four-factor structure of the 22-item Turkish Form was acceptable. In the second research, the internal consistency coefficients for the factors of the 22-item scale were found to be .92, .92, .85 and .86, respectively. The total internal consistency coefficient of the scale was found to be .96. The fact that the total-item score correlation values in the second research were above .30, showed that the item had a good fit with other items in the subscale. In the criterion validity, there was a statistically positive significant and moderate correlation between the scores obtained from the Turkish Form and the Ego Resiliency Scale scores. As a result of the analyses, it has been determined that the 4-subscale and 22-item Turkish Version of the 27-item Social-Emotional Assets and Resiliency Scale for Preschool, which was developed for children aged three to five years in the United States, is a valid and reliable assessment instrument for five-year-old children.

KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

THE EFFECT OF BOOK READING ACTIVITIES TO ATTITUDE OF THE READING HABIT

Osman FESLİKAN

Hava Astsubay Meslek Yüksekokulu, İzmir, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7920-2868>

ofeslikan@gmail.com

Ali TÜRKEL

Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4743-8766>

ali.turkel@deu.edu.tr

Received: 05-01-2021

Accepted: 20-03-2021

Published: 31-10-2021

Suggested Citation:

Feslikan, O., & Türker, A. (2021). Kitap okuma etkinliklerinin okuma alışkanlığına yönelik tutuma etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(4), 243-257.



This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Günümüzde okumanın eylemsel boyutu hemen hemen herkes için geçerli bir alışkanlık veya yaşam biçimine dönüşmesi, ayırt edici özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının eğitilenlere en önemli katkısı, okuma alışkanlığına karşı olumlu bir tutum ve bunun sonucunda okuma alışkanlığı kazandırmasıdır. Bu çalışmada, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarına olumlu yönde katkıda bulunmak amacıyla; günlük kitap okuma dersi, ödüllü kitap okuma yarışmaları ve “Biz Bu Ay Ne Okuyoruz? Uygulaması” etkinlikleri yapılmıştır. Bu etkinlikler öncesinde öntest, sonrasında sontest uygulanmıştır. Çalışma tek gruplu yarı deneysel desenli araştırma yöntemine göre yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, araştırmanın yapıldığı meslek yüksekokulunda eğitim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır. “Rastlantısal örneklem” yöntemine göre belirlenen örneklemi ise birinci sınıf düzeyinde 50, ikinci sınıf düzeyinde 54 öğrenci olmak üzere toplam 104 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilmiş, geçerliği ve güvenirliği önceden saptanmış “Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney sürecinde uygulanan kitap okuma etkinliklerinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını anlamlı ve olumlu olarak etkilediği (bağımlı iki örnek t-Testi sonuçlarına göre öğrencilerin öntest puan ortalamaları: 107.00 sontest puan ortalamaları: 129,92) sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Terimler: Okuma, okuma etkinlikleri, okuma alışkanlığı, okuma tutumu.

Abstract

Today, while the operational dimension of reading applies to almost everyone, it becomes a habit or lifestyle, and it is a distinctive feature. In this context, the most important contribution of the educational institutions to the educated is to gain a positive attitude towards the reading and the habit of reading. In this study, an application that includes daily reading lectures, award-winning book reading competitions and an activity called “What are we reading this month?” has been created in order to contribute positively to students' attitudes towards reading. Pre - test and post - test has been applied before and after the curriculum. The study has been conducted according to a single group quasi-experimental design method. The universe of the study has consisted of all students studying at vocational high school. The sample that has been determined according to the random sample method has consisted of 50 students in the first grade level and 54 students in the second grade level and they are 104 students in total. In the study, its validity and reliability have been predetermined and “Attitude Toward Reading Habits Scale” (Gömleksiz, 2004) has been used. In consequence of research, it has been concluded that the book reading activities applied in the experimental process affected students' attitudes towards reading habits in a significant and positive way (pre-test mean scores of students: 107.00 posttest mean scores: 129,92).

Keywords: Reading, reading activities, reading habits, reading attitude.

GİRİŞ

Dilin en temel özellikleri arasında, bireyler arasında etkileşim ve iletişim sağlayan doğal bir araç olması gösterilebilir. İnsanlar arasındaki iletişim, dilin temel beceri alanlarıyla gerçekleşmektedir. Konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerileri dört temel dil becerisi olarak görülmekte olup anadili etkin olarak kullanabilmek için bu becerilere hâkim olmak gerekmektedir (Türkel ve Ünlücömert, 2013:1347). Bu beceriler anlama ile anlatma becerileri olarak iki ana başlıkta toplanmaktadır. Okuma ile dinleme, dilin “anlama” bölümünü; konuşma ile yazma becerisi ise dilin “anlatma” bölümünü oluşturmaktadır (Yıldız ve Yavuz, 2012: 320-321). Dil bütününe parçaları olan bu beceri alanları veya bölümler birbiriyle ilişkilidir ve hepsi bir bütün olarak iletişimi sağlamaktadır.

Anlama ya da temel bilgi edinme aracı olması yönüyle okuma, İşeri'nin (1998:15-16) ifade ettiği gibi çağımızda aydınlanmada, bilgilenmede, özgürce düşünebilmede, bireylerin varoluşlarını sorgulamada yardımcı olan en etkin yollardan biridir ve dil becerileri içinde öğrenmenin önemli kaynaklarından biri olarak kabul edilmektedir. Okuma eylemi aklımıza hemen “kitap” olgusunu getirir de kimi zaman özel alan bilgisine sahip olmayı gerektirebilmektedir. Çünkü insan, sadece bir okuma parçasını veya metni okumaz, bazen bir tablonun, bazen bir şeklin veya resmin, fotoğrafın okumasını da yapabilir. Böylece okumanın, “anlama” özelliği karşımıza çıkmaktadır. Anlama özelliği ise okumanın insan yaşamı boyunca devamlı olmasını ve süresiz bir eylem olmasını kapsamaktadır. Çünkü okumanın beceri olarak kazanılması, bireye, dil ile yaşamın pek çok alanını kavrama olanağı sunmaktadır (İnnalı ve Aydın, 2014: 653).

Alışkanlıklarla ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, özellikle yinelenen davranışlara vurgu yapıldığı görülmektedir. Okumak, alışkanlığa dönüşürse “okuma alışkanlığı” kavramı karşımıza çıkmış olmaktadır (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009: 24). Odabaş, Odabaş ve Polat (2008: 435) ise okuma alışkanlığını, bireylerin yaşamları boyunca bilgilerini, becerilerini, anlayışlarını güçlendirip artıran ve bu değerlerin yaşamın her anında olmasını sağlayan alışkanlık olarak tanımlar. Bircan ve Tekin (1989: 395) ise okuma alışkanlığını: “Okuma eylemini gereksinim hâline getirmek, hayatın bir parçası olarak görmek” şeklinde tanımlamaktadır.

Tutumların birçoğu bireylerin koşullanması yolu ile sonradan oluşur. Bunun ise temelinde aile, kültür ve bireysel özellikler gibi birçok faktör bulunmakta olduğu söylenebilir. Tutumlar, ailede edinileceği gibi ileri yaşlarda kazanılan deneyimler aracılığıyla sosyal çevrede de edinilebilir. Sosyal çevre etkisi, bir başka deyişle başta eğitim kurumları olmak üzere bireyin içinde yaşadığı ortamın belirleyici etkisidir (Öncül, 2000: 1083). Tutumların değiştirilebilir, geliştirilebilir özelliği nedeniyle okumanın kazandırılmasında ve okuma alışkanlığına yönelik tutumun olumlu olarak şekillendirilmesinde, çevrenin yani eğitim sürecinin katkısı büyüktür. Eğitim sürecinin bu anlayışa göre düzenlenmesi, okuma alışkanlığına yönelik tutumu da olumlu yönde şekillendirecektir (Balcı, 2009: 29). Öğrenciler okumaya yönelik farklı seviyede ve şekilde tutumlarla sınıflara gelmektedir. Bu durum, öğrencinin dersle ilgili etkinliklere katılımını ve okuma alışkanlığı kazanmasını yakından ilgilendirmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının okuma ile ilgili tecrübelerine bağlı olduğu söylenebilir (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2019). Eğitim süreci dışında bireyin okumaya yönelik tutumunu; aile bireylerinin eğitim seviyesi, okuma araçları, çocuğun sosyal çevresini oluşturan bireylerin okumaya ilişkin tutumu da etkileyebilmektedir (Kanmaz ve Saracaloğlu, 2012: 766). Okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutumun gelişmesi, bu faktörlerin birinin ya da birkaçının bir araya gelmesi ile mümkün olmaktadır.

Alanyazında okuma alışkanlığı ve tutumla ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmektedir, bu çalışmalardan bazılarında aşağıda değinilmiştir. Aslantürk (2008) tarafından okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine yapılan çalışmada örneklem olarak 151 sınıf öğretmeni aday ve 203 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir: Sınıf öğretmenlerinin ve adayların okuma ilgisi “orta” düzeydedir ancak öğretmen adaylarının okumaya yönelik ilgisinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kızların erkeklere oranla okuma ilgi ve alışkanlığının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hanedar (2011) tarafından okumaya yönelik alışkanlık ve okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılan çalışmada, 8. sınıfta öğrenim gören 300 öğrenciden oluşan örneklem üzerinden; okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla

veri toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, bir metni anlamada, yorumlamada ve çözümlemede öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının, olumlu ve anlamlı şekilde etkili olduğu ortaya konmuştur. Ünal (2012) tarafından okuma tutumları ve okuma ilgileri ile ilgili bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada 103 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda şu sonuçlara varılmıştır: Okumaya, öğrencileri önemli oranda anne ve babalarının yönlendirdiği belirlenmiştir. Okumaya ilişkin tutum ve okuduğunu anlama seviyeleri incelendiğinde, olumlu ve yüksek bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin okuma ve anlamada daha başarılı olduğu görülmüştür. Uslu Üstten ve Pilav (2014) tarafından öğrencilerin okumaya karşı ilgileri ve okuma alışkanlıklarını inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Örneklem olarak 242 öğrenci belirlenmiştir. Veriler, anket tekniğiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda şu sonuca varıldığı söylenebilir: Cinsiyet değişkenine göre okumaya yönelik ilgi ve alışkanlıkta anlamlı olarak kız öğrenciler lehine fark bulunmuştur. Velioglu, Karsu, Çıfci, Işıksan, Umut ve Bayrak (2013) tarafından okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik yapılan araştırma sonucunda, bilinç öncesi mesajların okumaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Arı ve Demir (2013) tarafından kitap okuma alışkanlıklarıyla ilgili çalışmanın örneklemi 278 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmıştır. Araştırmanın sonucunda şu sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir: Katılımcıların okuma alışkanlığına yönelik tutumları, cinsiyet değişkeni açısından kız öğretmen adayları lehinedir ve bu farklılık anlamlıdır. Katılımcıların kitap okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerin başında; internet ya da televizyonla fazla zaman geçirme, ders çalışma ve kitapların pahalılığı görülmektedir. Katılımcıların tutumları aile gelir seviyesine, yaşanan yerleşim yerine, anne-baba eğitim durumuna, eğitim görülen anabilim dalına göre anlamlılık göstermemiştir. Darıcan (2014) tarafından yapılan araştırmada, örneklem olarak belirlenen 4. sınıf 511 öğrenciden veri toplanmıştır. Okuma alışkanlığına yönelik olarak yapılan bu araştırmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeyinin anlamlı ve olumlu yönde yüksek olduğu belirlenmiştir. İlgar, İlgar ve Topaç (2015) tarafından okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuma alışkanlığı ile ilgili bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okuma alışkanlığına ilişkin tutumda erkek öğrencilere göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir sonuca ulaşılmıştır. Mezun olunan lise türüne göre ise Anadolu/fen lisesi mezunlarının düz lise mezunlarına oranla okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Anne davranışlarının okumaya ilişkin tutuma etkisine bakıldığında, demokratik tutuma sahip olanların otoriter tutuma sahip olanlara göre daha olumlu düzeyde gözlemlenmiştir. Babanın davranışları ile çocukların okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Koçak, Çermik, Polat ve Şahin (2016) tarafından yapılan çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları kızlar lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Öğrenim görülen bölümler ve sınıf düzeyleri ile ekonomik gelir seviyeleri açısından bir fark belirlenememiştir. Tuna (2016) tarafından yapılan araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin okuma öncesinde, okuma anında ve sonrasında kullandıkları stratejilerin okuma tutumu, okuduğunu anlama başarısı ve okuma alışkanlığına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okuma stratejileri; okuma tutumuna, okuduğunu anlama becerisine olumlu katkıda bulunmaktadır. Okuma stratejilerinin okuma alışkanlığı kazanmada etkili olduğu söylenebilir. Ballı (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları ve kitap okuma alışkanlıkları açısından orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çoğunluğunun kitap okumayı sevdiği ve kitap okumanın yararlı olduğuna inandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışkan (2019) yaptığı çalışmada, aile katılımlı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma motivasyonuna, okuduğunu anlama düzeyine ve okuma tutumuna olumlu katkı sağladığını belirlemiştir. Akça (2020) yaptığı araştırmada örneklemde yer alan halkın okuma alışkanlığına kısmen sahip olduğunu belirlemiş ve kütüphane kullanma konusunda ebeveyn yönlendirmesinin zayıf olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim kurumlarında öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde, öncelikle okumaya ilişkin olumlu tutum kazandırma çalışmaları yapılması, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur (Kanmaz ve Saracaloğlu, 2012: 765). Okuma alışkanlığı edinebilmek için en uygun ortamın olduğu süreç örgün eğitim sürecinin olduğu söylenebilir. Eğitim süreci okuma ile yoğun ve planlı bir ilişkinin kurulduğu bir dönemdir. Bu sebeple çocukluk ile gençlik dönemini kapsayan eğitim sürecinin doğru

yöntemlerle verimli bir şekilde değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Üniversite eğitimi aşaması ise bireyin hayatındaki en yoğun eğitim aşaması olduğu için, okumayı alışkanlık haline getirmek için iyi bir fırsattır (Yılmaz, Köse, ve Korkut 2009: 23). Okumaya yönelik duyarlılığın ve bilincin kazandırılması açısından bu dönemin, eğitim kurumları tarafından planlı ve bilinçli bir programla yürütülmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin ve bireylerin okuma alışkanlığı kazanmış bireyler olması istendik bir durumdur. Bireyin, okuma becerisini kazanması ve alışkanlığa dönüştürerek hayat süresince devamını sağlaması, eğitimin temel amaçları arasında bulunmaktadır. Eğitim hayatında okuma becerilerinin geliştirilmesi için ise devamlı surette belirli bir plan ve programa bağlı olarak okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ve okumanın alışkanlığa dönüştürülmesi gerekmektedir (Topçuoğlu Ünal ve Sever, 2013).

Problem Durumu

Okuma becerisinin gelişmesi sırasında ve sonrasında temel amaçlardan biri de okumayı alışkanlık haline getirebilmektir (Türkel ve Ünlücömert, 2013). Okuma becerisinin alışkanlık haline gelmesi ise sadece fiziki çabaların yeterli olmadığı duygusal bağlamın da etkili olduğu bir süreci ifade eder. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarına olumlu yönde katkıda bulunmak ve kitap okuma alışkanlıklarını pekiştirmek için 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Ekim-Haziran ayları arasında aşağıdaki uygulamalardan oluşan etkinlikler uygulanmıştır. Bu uygulamalar şunlardır:

✓ Günlük Kitap Okuma Dersi Uygulaması

Hafta içi her gün ilk ders saatinin ilk on beş dakikası kitap okumaya ayrılmıştır. Bu sürede öğrenciler, öğretim elemanı nezaretinde kendi belirledikleri bir kitabı okumuş, başka herhangi bir akademik faaliyette bulunmamıştır.

✓ Ödüllü Kitap Okuma Yarışması Yapılması

Öğrenciler arasında aylık olarak en çok kitap okuyan ilk beş öğrenci toplu olarak icra edilen törenlerde okul yönetimi tarafından onurlandırılmış ve derecelerine göre sembolik ödüller verilmiştir. Bu uygulama ayda bir kez yapılmıştır.

✓ Biz Bu Ay Ne Okuyoruz? Uygulaması

Öğrencilerin yoğun olarak vakit geçirdikleri sosyal alanlara (derslikler, kafeler vb.) dikkat çekici şekilde oluşturulmuş ayaklı panolar konulmuştur. Söz konusu panolara, okul yöneticilerinden-öğretim elemanlarından ve öğrencilerden seçilen kişilerin fotoğrafları, okuduğu kitabın resmi ve kısa özeti görsel olarak hazırlanıp yerleştirilmiştir. Bu görseller iki haftada bir değiştirilmiştir.

Yapılan bu uygulamalarla, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli bir aşama olarak kabul edilen kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarına olumlu yönde katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşüncüyü kabul veya reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimi (Temizkan 2009: 258) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım dikkate alındığında, okuma alışkanlığı kazanmak için öncelikle tutumun olumlu olması gerektiği söylenebilir. Bu çalışmada bireyin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumunun olumlu yönde değişmesi, kitap okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir aşama olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeden yola çıkılarak çalışmanın problem cümlesi “Kitap okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumuna etkisi ne düzeydedir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Amaç ve Önem

Yetişkin bireyler üzerinde yapılmış araştırmalar incelendiğinde, genç yaşlarda kitap okuma alışkanlığı düşük düzeyde olan bireylerin daha sonraki yıllarda da kitap okuma oranlarının düşük olduğu görülmüştür (Kayalan, 2002). Bu durum da göz önüne alındığında öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma çalışmalarının çok önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışma, bir meslek yüksekokulunda birinci ve ikinci sınıfta eğitim gören öğrencilere yönelik yapılan kitap okuma etkinliklerinin, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumuna etkisini saptamak amacıyla yapılmıştır. Bireyin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumunun olumlu yönde değişmesi, kitap okuma

alışkanlığı kazanmasında önemli bir aşama olarak değerlendirilmektedir. Ülkemizde okuma alışkanlığı oranının düşük olduğu, bu alanda yapılan araştırmaların ve alan uzmanlarının üzerinde uzlaştığı bir durumdur ve bu bir sorun durumu olarak tanımlanabilir. Bu araştırma, “Bu sorun durumuna çözüm bulmak amacıyla ne yapılabilir?” sorusundan yola çıkmıştır. Alanyazında okuma alışkanlığı ile ilgili durum saptaması yapan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışma, “bir süreç iyileştirme çalışması” olması yönüyle diğerlerinden ayrılmaktadır. Bu araştırma, kitap okuma etkinlikleriyle planlanmış bir süreçte, okuma alışkanlığına yönelik tutumun değişimini izlemektedir. Bu yönüyle özgün bir araştırma olduğu değerlendirilmektedir. Alanyazın araştırmacıları ve öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumunu olumlu yönde geliştirmek isteyen eğitimciler için de katkı sağlayıcı olabilecektir.

Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri

Bu araştırmanın problem cümlesini “Kitap okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Problem cümlesine bağlı olarak alt problem cümleleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Birinci sınıf ile ikinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır??
2. Birinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İkinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Birinci sınıf ile ikinci sınıf öğrencilerinin Kitap okumaya yönelik tutum sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sınırlılıklar

1. Bu çalışmaya konu olan araştırma, araştırmanın yapıldığı okul ile sınırlıdır.
2. Çalışma, “rastlantısal örneklem” yöntemi esas alınarak belirlenmiş birinci sınıf düzeyinde 50, ikinci sınıf düzeyinde 54 öğrenci olmak üzere toplam 104 öğrenciyle sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, ölçeği doğru, içten ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli / Deseni

Araştırmada yöntem olarak kontrol grupsuz yarı deneysel deseni araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma desenine uygun olarak öntest ve sontest kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç, tek gruba ait öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması ve anlamlı bir farkın olup olmadığının tespit edilmesidir. Deneye katılanların bağımlı değişkene ilişkin ölçüm işlemleri yapılmıştır. Bu işlem yapılırken aynı örneklem kullanılır ve aynı ölçme araçlarıyla ölçümler yapılır, değerlendirmeye tabi tutulur (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2008: 198).

Çalışmada, uygulanan kitap okuma etkinliklerinin önlisans seviyesindeki öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumunda değişim meydana getirip getirmediği ve varsa değişimin anlamlılık düzeyi incelenmiştir. Bu modelin çalışmada kullanılmasının nedeni, kitap okuma etkinliklerinin okulda eğitim gören bütün öğrencilere yönelik olması ve araştırmada kontrol grubunun olmamasıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, araştırmanın yapıldığı meslek yüksekokulunda öğrenim gören tüm öğrenciler (952 öğrenci) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden “rastlantısal örneklem”

yöntemiyle belirlenmiş 104 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemde birinci sınıf düzeyinde 50, ikinci sınıf düzeyinde 54 olmak üzere toplamda 104 öğrenci yer almıştır. Araştırmaya konu olan kitap okuma etkinliklerinin, öğrencilerin tamamına yönelik olması nedeniyle araştırmada kontrol grubu bulunmamaktadır.

Tablo 1’de örneklemde yer alan öğrencilerin sınıf bilgilerine yönelik bilgiler bulunmaktadır:

Tablo 1. Örneklemen Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı Tablosu

Sınıf	Toplam (f)	Yüzde
1.Sınıf	50	48.0769
2.Sınıf	54	51.9230
Toplam (f)	104	100

Tablo 1’de açıklandığı üzere örneklemdeki 104 katılımcının %48.0769’u (f=50) birinci sınıfta, %51.9230’u (f=54) ikinci sınıfta eğitim görmektedir.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmada, Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen geçerliği ve güvenilirliği önceden saptanmış, “Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği” (KOAYTÖ) kullanılmıştır. Gömleksiz (2004) tarafından ölçek geliştirme ile ilgili yapılan işlemler aşağıdaki gibi aktarılmıştır:

Ölçek geliştirme çalışması kapsamında ilgili literatür, öğrenci görüşleri ve uzman yargısı sonucunda ilk olarak 38’i olumlu, 25’i olumsuz toplam 67 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Araştırmada verilerin analizi için SPSS 10.0 programı kullanılmıştır. 67 maddeden oluşan ölçek ilk analiz işlemleri için 197 öğrenciye uygulanmış, faktör yükü .35 ve .35’in üstünde olan maddeler işler durumda kabul edilerek ikinci analiz için seçilmiştir. Ölçek, 21’i olumlu, 9’u olumsuz olmak üzere 30 maddeden oluşmaktadır. Asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçlarına göre ölçek, altı alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin bütün olarak alpha güvenirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait altı alt boyutun Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .78, .73, .72, .70, .75, .79 şeklinde bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin gerek bütün olarak, gerekse alt boyutlar açısından güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır. İlk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.74, Bartlett testi 4628,171 olarak bulunmuştur. İlk analiz işleminden önce ölçekte 38’i olumlu, 25’i de olumsuz olmak üzere toplam 67 tutum cümlesi bulunmaktaydı. İlk analiz sonucunda 30 madde işler durumda bulunmuştur. İşler halde bulunan 30 madde için ayrıca bir kez daha faktör analizi işlemleri yapılmıştır. İkinci analizde KMO değeri 0.83, Bartlett test ise 2202,200 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testinin sonucu 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bartlett testine göre değişkenler arasında bir korelasyon bulunmakta ve faktör analizi bu değişkenlere uygulanmaktadır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.88 şeklinde bulunmuştur. Bütün bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerle ilgili analiz için; t-testi ve karşılaştırma istatistikleri için bağımlı iki örnek t-testi yöntemi kullanılmış olup yapılan testlerle bulgular beraber açıklanmıştır. Araştırmanın normallik dağılımı incelenmiş ve parametrik testler grubuna girdiği saptanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmış ve yorumlar yapılmıştır.

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde; t-testi ve karşılaştırma istatistikleri için bağımlı iki örnek t-testi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, geçerliği ve güvenilirliği önceden saptanmış, “Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği” (Gömleksiz, 2004) kullanılmıştır. Uygulanan Bartlett testinin sonucu 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bartlett testine göre değişkenler arasında bir korelasyon bulunmakta ve faktör analizi bu değişkenlere uygulanmaktadır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.88 şeklinde bulunmuştur (Gömleksiz, 2004). Bütün bu

sonuçlara göre ölçeğin ve bu ölçek uygulanarak yapılan araştırmanın geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı tarafından, bu çalışmanın uygulamalarını oluşturan ödüllü kitap okuma yarışması, günlük kitap okuma dersi uygulaması ve Biz Bu Ay Ne Okuyoruz? uygulamalarının icrası ve koordinesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya yönelik verilerin elde edildiği ön ve son testler araştırma evreninden “rastlantısal örneklem” yöntemine göre seçilen örnekleme uygulanmıştır. Veriler, t-testi ve karşılaştırma istatistikleri için bağımlı iki örnek t-testi yöntemiyle analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın Problem Cümlesine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu araştırmanın problem cümlesi olan “Kitap okuma etkinliklerinin, öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 1. Öntest-Sontest KOAYTÖ Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımlı İki Örnek t-Testi Sonuçları Tablosu

	Öntest		Sontest		n	r	t	sd	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss					
Tutum	107.0	19.66	129,92	10,67	104	.14	11.12	103	.00

Tablo 2’de öntest-sontest Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı iki örnek t-Testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin öntest puan ortalamaları 107.00 iken; sontest puan ortalamaları 129,92’dir. Öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.01$). Deney sürecinde uygulanan işlemin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği söylenebilir. Öntest-sontest puanları arasındaki ilişki 0,14’tür. Bu değer düşük olup; öntest puanları düşük olanların sontest puanlarının da düşük olduğu veya öntest puanları yüksek olanların sontest puanlarının da yüksek olduğu anlamına gelmez.

Tablo 3. KOAYTO maddelerinin öntest aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Öntest		$\bar{x}$	Ss
1.	Kitap okumayı sevmiyorum.*	3,80	1,19
2.	Kitap okuma alışkanlığım yok.*	3,37	1,26
3.	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.*	4,01	1,03
4.	Kitap okumayı gereksiz buluyorum.*	4,42	0,88
5.	Kitap okumaktan nefret ediyorum.*	4,39	0,89
6.	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.*	4,32	1,02
7.	Hiç kitap okumuyorum.*	4,19	0,98
8.	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.	3,16	1,18
9.	Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.*	2,24	1,15
10.	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.	3,24	1,25
11.	Kitap okumayı gerekli buluyorum.	3,51	1,29
12.	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.	2,80	1,39
13.	Gazete okumayı gereksiz buluyorum.*	4,16	1,27
14.	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.	3,26	1,35
15.	Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.	3,68	1,33
16.	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.	2,61	1,11
17.	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.	3,57	1,28
18.	Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.	3,70	1,28
19.	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.	3,69	1,25
20.	Türk klasiklerini okumayı seviyorum.	3,35	1,18
21.	Okuma hayal dünyamızı geliştirir.	3,68	1,28

22.	Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.	3,76	1,22
23.	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.	3,72	1,22
24.	Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.	3,67	1,23
25.	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.	3,53	1,32
26.	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.	3,63	1,26
27.	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.	3,26	1,34
28.	Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım	3,48	1,36
29.	Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.	3,32	1,39
30.	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.	3,36	1,37

Tablo 3'te Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum maddelerinin öntest aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Elde edilen verilere göre “Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{x}=4,01$, $ss=1,03$); “Kitap okumayı gereksiz buluyorum.” ($\bar{x}=4,42$, $ss=,88$); “Kitap okumaktan nefret ediyorum.” ($\bar{x}=4,39$, $ss=,89$); “İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.” ($\bar{x}=4,32$, $ss=1,02$); “Hiç kitap okumuyorum.” ($\bar{x}=4,19$, $ss=,98$) gibi olumsuz maddelerin ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ortalaması en düşük madde ise “Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.” ($\bar{x}=2,61$, $ss=1,11$) maddesi olmuştur. Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum maddelerinin öntest aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarının düşük olduğu, okumayı sevmedikleri, kitap okumayı gereksiz buldukları ve kitap okumadıkları söylenebilir.

Tablo 4. Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği maddelerinin sontest aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Sontest		$\bar{x}$	Ss
1.	Kitap okumayı sevmiyorum.*	3,72	1,36
2.	Kitap okuma alışkanlığım yok. *	3,69	1,14
3.	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum. *	4,11	1,05
4.	Kitap okumayı gereksiz buluyorum.*	4,47	0,78
5.	Kitap okumaktan nefret ediyorum.*	4,48	0,89
6.	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.*	4,39	0,86
7.	Hiç kitap okumuyorum.*	4,21	1,02
8.	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.	4,41	1,02
9.	Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.*	2,44	1,26
10.	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.	4,59	0,75
11.	Kitap okumayı gerekli buluyorum.	4,75	0,62
12.	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.	4,46	0,90
13.	Gazete okumayı gereksiz buluyorum.*	4,27	1,08
14.	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.	4,23	0,89
15.	Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.	4,54	0,71
16.	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.	3,88	1,13
17.	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.	4,54	0,67
18.	Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.	4,65	0,54
19.	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.	4,64	0,52
20.	Türk klasiklerini okumayı seviyorum.	4,25	0,89
21.	Okuma hayal dünyamızı geliştirir.	4,58	0,63
22.	Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.	4,56	0,71
23.	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.	4,62	0,61
24.	Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.	4,53	0,67
25.	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.	4,65	0,48
26.	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.	4,57	0,57
27.	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.	4,34	0,83
28.	Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım	4,56	0,71
29.	Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.	4,37	0,80
30.	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.	4,41	0,78

Tablo 4'te Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum maddelerinin sontest aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Elde edilen verilere göre ortalaması en düşük madde “Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.” ($\bar{x}=2,44$, $ss=1,26$) maddesi ile “Yabancı klasikleri

okumayı seviyorum.” ($\bar{x}=3,88$, $ss=1,13$) maddeleri olmuştur. Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarının deneysel uygulama sonunda arttığı söylenebilir.

Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

“Birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerinin Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum (KOAYTÖ) ön test verileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” problemi için elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 2. Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği ön test puanlarının sınıf değişkenine göre t-testi sonuçları

Faktör	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	1. Sınıf	50	105,08	19,45	0,14	0,33
	2. Sınıf	54	108,79	19,87		

Tablo 5’te birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin deneysel işlem öncesi kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum durumlarını ortaya koymak amacıyla yapılan t-testi sonuçları verilmiştir. Birinci sınıf Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ön test puanları aritmetik ortalaması 105,08 iken; ikinci sınıf ön test puanları aritmetik ortalaması ise 108,79’dur. Her iki sınıf öğrenciler için öğrencilerin kitap okuma etkinlikleri öncesinde okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

“Birinci sınıf öğrencilerinin KOAYTÖ ön test ile KOAYTÖ son test verileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” problemi için elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ön test-Son test KOAYTÖ Puanlarına İlişkin Bağımlı İki Örnek t-Testi Sonuçları

Tutum	Ön test		Son test		n	r	t	sd	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss					
	105,08	19,45	130,64	8,97	50	.18	9,09	49	.000

Tablo 6’da birinci sınıf öğrencilerin ön test-son test Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı iki örnek t-Testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin ön test puan ortalamaları 105,08 iken; son test puan ortalamaları 130,64’tür. Öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.01$). Deney sürecinde uygulanan işlemin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını anlamlı olarak etkilediği söylenebilir. Ön test-son test puanları arasındaki ilişki 0,18’dir. Bu değer düşük olup; ön test puanları düşük olanların son test puanlarının da düşük olduğu veya ön test puanları yüksek olanların son test puanlarının da yüksek olduğu anlamına gelmez.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

“İkinci sınıf öğrencilerinin KOAYTÖ ön test ile KOAYTÖ son test verileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” problemi için elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. İkinci Sınıf Öğrencilerin Ön test-Son test KOAYTÖ Puanlarına İlişkin Bağımlı İki Örnek T-Testi Sonuçları

Tutum	Ön test		Son test		n	r	t	sd	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss					
	108,79	19,87	129,25	12,09	54	.12	6,86	53	.000

Tablo 7’de ikinci sınıf öğrencilerin öntest-sontest kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı iki örnek t-Testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin öntest puan ortalamaları 108,79 iken; sontest puan ortalamaları 129,25’tir. Öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.01$). Deney sürecinde uygulanan işlemin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını anlamlı olarak etkilediği söylenebilir. Öntest-sontest puanları arasındaki ilişki 0,12’dir. Bu değer düşük olup; öntest puanları düşük olanların sontest puanlarının da düşük olduğu veya öntest puanları yüksek olanların sontest puanlarının da yüksek olduğu anlamına gelmez.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerin KOAYTÖ sontest verileri arasında anlamlı bir fark var mıdır? problemi için elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği puanlarının sınıf sontest değişkenine göre t- testi sonuçları

Faktör	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	1.Sınıf	50	130,64	8,97	0,65	0,50
	2.Sınıf	54	129,25	12,09		

Tablo 8’de birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin deneysel işlem sonrası kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum durumlarını ortaya koymak amacıyla yapılan t-Testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum sontest puanları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Birinci sınıf Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum sontest puanları aritmetik ortalaması 130,64 iken; ikinci sınıf sontest puanları aritmetik ortalaması ise 129,25’dir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Alanyazında kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumu inceleyen birçok araştırma olmasına rağmen bu tutumun, kitap okuma etkinlikleriyle planlanmış bir eğitim sürecinin başlangıcında ve sonunda meydana gelmesi olası değişimini izleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışma bu yönüyle özgünlük taşımakta ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde eğitimcilere, deneysel olarak geçerliliği kanıtlanmış bir fikir sunmaktadır.

Bu çalışma ile okuma alışkanlığına yönelik tutumun değişimini gözlemleyen bir çalışma olması yönüyle benzerlik gösteren Velioğlu vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için bilinç öncesi mesajların etkisi üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda varılan sonuçlardan biri de “bilinç öncesi mesajların okumaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği” olmuştur. Alanyazında benzer türde “kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumun kitap okuma etkinlikleriyle değişimini” gözlemleyen çalışmalara rastlanmasa da durum tespiti yapan birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmanın öntest verileri yapılan kitap okuma etkinliklerinden bağımsız olarak değerlendirildiğinde bir durum çalışmasıdır. Bu yönüyle alanyazındaki diğer çalışmalar gibi bir durum tespiti olarak da görülebilir. Bu açıdan alanyazında okuma alışkanlığına yönelik tutumla ilgili yapılan araştırmalarla karşılaştırma yapıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı, birçok çalışmanın bu araştırmayı desteklediği görülmektedir. Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin’in yaptığı araştırmaya göre öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarından yoksun oldukları belirlenmiştir (Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003). Yılmaz ve Benli (2010) tarafından, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlığıyla ilgili bir araştırma yapılmıştır. Veriler 400 öğrenciden anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada şu sonuçlara varılmıştır: Öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bu fark kız öğrenciler lehinedir. Sınıf değişkenine göre ise anlamlı bir fark belirlenememiştir. Arslan, Çelik ve Çelik (2009) tarafından kitap okuma alışkanlığı ile ilgili üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin,

kitap okumaya ilişkin tutumunun daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Beden Eğitimi Öğretmenliği öğrencilerinin kitap okumayı daha çok sevdiği söylenebilir. Batur, Gülveren ve Bek (2010) tarafından 420 öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin genel olarak okuma alışkanlığına karşı olumlu tutum sergiledikleri ve sınıf bazında ise 3.sınıf öğrencilerin daha olumlu tutum sergiledikleri gözlenmiştir. Bu sonuç ile alanyazındaki araştırma sonuçları farklılık göstermektedir. Alanyazında yapılan birçok çalışmada sınıf değişkenine göre fark tespit edilememiştir.

Bu araştırmanın problem cümlesini “Kitap okuma etkinliklerinin, öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmuştur.

Bu kapsamda, öncelikle kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum maddelerinin öntest aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Buna göre; “Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{x}=4,01$ ss=1,03); “Kitap okumayı gereksiz buluyorum.” ($\bar{x}=4,42$ ss=,88); “Kitap okumaktan nefret ediyorum.” ($\bar{x}=4,39$ ss=,89); “İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.” ($\bar{x}=4,32$ ss=1,02); “Hiç kitap okumuyorum.” ($\bar{x}=4,19$ ss=,98) gibi olumsuz maddelerin ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ortalaması en düşük madde ise “Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.” ($\bar{x}=2,61$ ss=1,11) maddesi olmuştur. Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum öntest aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre; kitap okuma etkinlikleri öncesinde, öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarının düşük olduğu, okumayı sevmedikleri, kitap okumayı gereksiz buldukları ve kitap okumadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin kitap okuma etkinlikleri sonrası tutum değişimlerinin belirlenebilmesi için Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum sonest aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Elde edilen verilere göre ortalaması en düşük madde “Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.” ($\bar{x}=2,44$ ss=1,26) maddesi ile “Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.” ($\bar{x}=3,88$ ss=1,13) maddeleri olmuştur. Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum sonest aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarının deneysel uygulama sonunda arttığı görülmüştür.

Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ilktest ve sonest puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı iki örnek t-Testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre; öğrencilerin öntest puan ortalamaları 107,00 iken; sonest puan ortalamaları 129,92’dir. Öğrencilerin öntest-sonest puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.01$). Yapılan bu testler sonucunda; deney sürecinde uygulanan kitap okuma etkinliklerinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine yönelik sonuçlar ise aşağıda açıklanmıştır.

“Birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum (KOAYTÖ) öntest verileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” problemi için elde edilen veriler incelenmiştir. Birinci sınıf KOAYTÖ öntest puanları aritmetik ortalamasının 105,08 ikinci sınıf öntest puanları aritmetik ortalaması ise 108,79 olduğu görülmüştür. Her iki sınıf öğrenciler için öğrencilerin kitap okuma etkinlikleri öncesinde okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

“Birinci sınıf öğrencilerinin KOAYTÖ öntest ile KOAYTÖ sonest verileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemi için birinci sınıf öğrencilerin öntest-sonest kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanları arasında bağımlı iki örnek t-Testi yapılmıştır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin öntest puan ortalamaları 105,08 iken; sonest puan ortalamaları 130,64’tür. Öğrencilerin öntest-sonest puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.01$). Deney sürecinde uygulanan işlemin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını anlamlı olarak etkilediği söylenebilir. Öntest-sonest puanları arasındaki ilişki 0,18’dir. Bu değer düşük olup; öntest puanları düşük olanların sonest puanlarının da düşük olduğu veya öntest puanları yüksek olanların sonest puanlarının da yüksek olduğu anlamına gelmemektedir.

“İkinci sınıf öğrencilerinin KOAYTÖ öntest ile KOAYTÖ sonest verileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” problemi için ikinci sınıf öğrencilerin öntest-sonest kitap okuma alışkanlığına yönelik

tutum puanları arasında bağımlı iki örnek t-Testi yapılmıştır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin öntest puan ortalamaları 108,79 iken; sontest puan ortalamaları 129,25'tir. Öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.01$). Deney sürecinde uygulanan işlemin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını anlamlı olarak etkilediği söylenebilir. Öntest-sontest puanları arasındaki ilişki 0,12'dir. Bu değer düşük olup; öntest puanları düşük olanların sontest puanlarının da düşük olduğu veya öntest puanları yüksek olanların sontest puanlarının da yüksek olduğu anlamına gelmemektedir.

“Birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerin KOAYTÖ sontest verileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” problemi için t-Testi yapılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum sontest puanları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Birinci sınıf Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum sontest puanları aritmetik ortalaması 130,64 iken; ikinci sınıf sontest puanları aritmetik ortalaması ise 129,25'dir.

Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı iki örnek t- testi sonuçları göre; öğrencilerin öntest puan ortalamaları 107.00 iken; sontest puan ortalamaları 129,92'dir. Öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.05$). Deney sürecinde uygulanan işlemlerin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kitap okuma etkinliklerinin, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumuna etkisinin araştırılması amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçlarından hareketle eğitimciler ve alanyazın araştırmacılarına yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Bu çalışmanın deneysel sürecinde uygulanan etkinlikler, farklı eğitim seviyelerindeki kurumlarda (özellikle ilköğretim, ortaokul ve lise) ve öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanabilir.
2. Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenlerine bu çalışmada kullanılan etkinliklerin tanıtılması için seminerler verilebilir.
3. Bu çalışmada kullanılan etkinliklerin başka değişkenlere etkisine yönelik deneysel çalışmalar ve etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen nitel çalışmalar yapılabilir.
4. Bu çalışmada kullanılan etkinliklerin okuma alışkanlığına yönelik tutumu olumlu anlamda etkilediği belirlenmiş olup okuma alışkanlığına etkisi araştırma konusu yapılabilir.
5. Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında okuma alışkanlığına yönelik tutumun gelişimini izleyen araştırmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Okuma alışkanlığına yönelik tutumun gelişiminin araştırılmasına yönelik farklı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akça, Ş. (2020). *Kırıkkale'de halk kütüphanesi kullanımı ve okuma alışkanlığı ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.
- Arı, E., & Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arslan, Y., Çelik, Z., & Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Aslantürk, E. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bacı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir inceleme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ballı A. (2019) *Öğretmen adaylarının Türkçe kullanımına karşı duyarlılıkları ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Batur, Z., Gülveren, H., & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak eğitim fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49,

- Bircan, İ., & Tekin M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları, *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*, 22(1), 393–410.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 8.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, E. F. (2019) *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Hanedar, R. T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İlgar, L.,İlgar, Ş., & Topaç, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 99-116.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. 5. Baskı, İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İnnalı, H. Ö., & Aydın İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages*, 9, 651-682.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Tömer Dil Dergisi*, 70, 5-18.
- Kanmaz, A., & Saracaloğlu A. S. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 764-776.
- Kayalan, M. (2002). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Koçak, B., Çermik, F., Polat, S., & Şahin, N. (2016). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 395-411.
- Odabaş, H. Odabaş, Z., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2),431-465
- Öncül, R., (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*, Ankara: MEB Yayınları.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., & Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 149-157.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkel, A., & Ünlüçömert, N. (2013). Öğretici metinlere yönelik yaratıcı okuma uygulaması örneği ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages*, 8(12), 1345-1358.
- Uslu Üstten, A., & Pilav, S. (2014). Lise öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 764-782.
- Ünal, M. (2012). *6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya olan etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Velioğlu, M. N., Karsu, S., Çifci, S., Işıksan, P. A., Umut, M. Ö., & Bayrak, E. (2013). Bilinç öncesinden bilinç sonrasına yolculuk: okuma alışkanlığı kazandırılmasına dönük üniversite öğrencileri üzerinde karma bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 171-190.
- Yıldız, Ç. D., & Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 319-334.
- Yılmaz, B., Köse, E., & Korkut Ş. (2009). Hacettepe üniversitesi ve Bilkent üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk kütüphaneciliği* 23, 1 (2009), 22-51. *World Sciences Academy* 2012, Volume: 7, Number: 2.
- Yılmaz, B., Kose, E., & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.

Yılmaz, M., & Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.

Yurdakal, İ. H., & Kırmızı, F. S. (2019). Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 18(2), 714-733.

EXTENDED ABSTRACT

Reading has gained functionality in human life with the invention of writing; with the social, cultural, political and technological developments reading has been seen as a significant necessity, nowadays, it has become one of the indispensable elements of human and social life. Today, while the operational dimension of reading applies to almost everyone, it becomes a habit or lifestyle, and it is a distinctive feature. In this context, the most important contribution of the educational institutions to the educated is to gain a positive attitude towards the reading and the habit of reading. This research follows the change in attitude towards reading habits in a process planned with book reading activities. In this respect, it might be a contributor to literature researchers and educators who desire to boot their students' attitude towards reading habits in a positive way. In this study, in order to contribute positively to students' attitudes towards reading, an application that includes daily reading lectures, award-winning book reading competitions and an activity called "What are we reading this month?" has been created. Daily Book Reading Lesson: Every weekday, the first quarter of first class hour is devoted to reading a book. During this period, students read a book they choose under the supervision of the instructor. During this period, no lesson is taught, no homework is done, only the book is read. Award Winning Book Reading Competition: The first five ones among students who read the most books per month are honored by the school administration in ceremonies that is held collectively and symbolic awards are given. This application is carried out once a month. What Are We Reading This Month?: Remarkably formed free-standing boards are placed in social areas (classrooms, cafes, etc.) where students spend their time intensely. Photographs of selected people from school administrators, academic staff and students, a picture of the book they read, and a brief summary of the book are visually prepared and placed on these boards. These images are refreshed every two weeks. With these practices, it is aimed to contribute positively to the attitudes of students towards the habit of reading books, which is considered an important step in gaining the habit of reading books. Attitude is "an emotional readiness or tendency of individuals that is observed as accepting or rejecting a certain person, group, institution or a thought" (Temizkan 2009: 258). Considering that it is defined by Temizkan in this way, it is understood that the attitude must first be positive in order to gain a reading habit. This syllabus was implemented between January and August 2017-2018 academic year. Pre - test and post - test was applied before and after the curriculum. The study was conducted according to a single group quasi-experimental design method. For data analysis; Dependent two-sample t-test method has been used for t-test and comparison statistics, and the results have been explained together with the tests performed. The normality distribution of the study has been examined and it has been determined that it has been included in the parametric tests group. SPSS 20.0 program was used in the analysis of the data and comments were made. The universe of the study has consisted of all students studying at vocational high school. The sample that has been determined according to the random sample method has consisted of 50 students in the first grade level and 54 students in the second grade level and they are 104 students in total. In the study, its validity and reliability were predetermined and "Attitude Toward Reading Habits Scale" (Gömlüksiz, 2004) was used. The attitude scale is composed of 30 items (21 positive, 9 negative). According to the analysis results of the basic components, the scale has 6 sub-dimensions. The Cronbach Alpha reliability coefficients of these sub-dimensions are .78, .73, .72, .70, .75, and .79, respectively. As a whole, the scale has 0.88 alpha reliability coefficient. According to these data, the scale is a reliable scale both as a whole and in terms of sub-dimensions. As a result of the research, it was concluded that the book reading activities applied in the experimental process affected students' attitudes towards reading habits in a significant and positive way (pre-test mean scores of students: 107.00 posttest mean scores: 129.92). The following results were reached for the sub-problems of the research: It has been determined that there has been a significant difference in favor of the posttest between the pretest and posttest results of the first graders. It has been determined that there has been a significant difference between the pre-test

and post-test results of the second year students and in favor of the post-test. When the attitudes of the first grade and second grade students towards the reading habits were compared before the application, no significant difference could be determined between them. When the first class and second grade students' attitudes towards reading habits were compared after the application, a significant difference could not be determined between them, either.

IJTASE

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILAN LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN ANALİZİ

POSTGRADUATE STUDIES ANALYSIS ON TURKISH TEACHING

Ceren ŞENTÜRK

Yüksek Lisans Öğr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Buca, İzmir, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2231-2705>

senturk.ceren@ogr.deu.edu.tr

İlyas YAZAR

Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Buca, İzmir, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6784-289X>

iyazar@gmail.com

Received: 23-02-2021

Accepted: 07-04-2021

Published: 31-10-2021

Suggested Citation:

Şentürk, C., & Yazar, İ. (2021). Türkçe öğretimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(4), 258-276.



This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Öz

2010-2020 yılları arasında Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezleri incelemeyi amaçlayan bu çalışma, betimsel düzeyde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında 138 yüksek lisans ve 42 doktora tezi incelenmiş, verilerin toplanmasında doküman incelemesi, analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen çalışmalar yayın yılı, yayın türü, metodoloji, katılımcı türü, veri toplama aracı, analiz yöntemi, çalışılan anabilim dalı, Türkçe öğrenme alanı olmak üzere 8 kriter üzerinden analiz edilmiş, bulgular frekans ve yüzde dağılımları verilerek sunulmuştur. Yapılan araştırma Türkçe öğretimi ile ilgili tezlerin 2018-2019 yıllarında artış gösterdiği ve genellikle yüksek lisans düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunlukla Temel Eğitim ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde yapılmış olup öğrenme alanı olarak daha çok yazma becerisi üzerine yoğunlaşmıştır. Çalışma grubunun ağırlıklı olarak öğrenci ve öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmalarda daha çok nicel araştırma yönteminin ve deneysel araştırma modelinin kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen tezlerde en sık kullanılan veri toplama aracının ise ölçek veya test olduğu belirlenmiştir. Veri analiz teknikleri incelendiğinde ise ağırlıklı olarak betimsel istatistik verilerinin ve parametrik testlerin kullanıldığı saptanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Terimler: Türkçe öğretimi, okuma, yazma, konuşma, dinleme.

Abstract

This study, which aims to examine the graduate theses prepared in the field of Turkish teaching between 2010-2020, is designed as qualitative research at the descriptive level. Within the context of the study 138 master's and 42 doctoral theses were examined, document review was used in data collection and content analysis method was used in the analysis. The examined studies were analyzed over 8 criteria including publication year, type of publication, methodology, type of participant, data collection tool, analysis method, department of study, Turkish language learning area, and the findings were presented by giving frequency and percentage distributions. Research has shown that theses related to Turkish teaching have gained momentum in 2018-2019 and are mostly done at the master's level. These studies are mostly written incorporating in the Primary Education and Department of Turkish Education and are more focused on writing skills as a learning area. It was concluded that the study group mainly consisted of students and teachers. It was also found out that the quantitative research method and experimental research model were mostly used in the studies. Furthermore, it was identified that the most commonly used data collection tool in these studies is scale or test. Ultimately, when data analysis techniques were examined, it was found that descriptive statistical data and parametric tests were mainly used.

Keywords: Teaching Turkish, reading, writing, speaking, listening.

GİRİŞ

Ana dil, bireyin hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. İnsanın içinde yaşadığı, var olduğu dünyayı anlama ve anlatma aracına dil denir. İnsan hayatı boyunca ana dili sayesinde iletişim kurar ve diğer insanlarla etkileşim içine girerek sosyal bir bağ oluşturur. Tarihin her döneminde insanlar birbirleriyle daha iyi ve daha rahat anlaşmak için dile ihtiyaç duymuşlar ve dil öğretimine önem

vermişlerdir. Bu sayede bilgiyi edinip nesilden nesile aktarılması sağlanmıştır. Türkçe derslerinin sistemli olarak yürütülebilmesi için iyi planlanmış öğretim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim programları, ülkenin ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap verdiği oranda başarılı olurlar. Türkçe dersi öğretim programının amacı kendine güvenen, etkili okuyan, yazan, duygu düşünce ve hayallerini iyi ifade edebilen, problem çözebilen, estetik zevke sahip, milli değerlere duyarlı, dinleyen ve konuşan öğrenciler yetiştirmek olarak vurgulanmıştır (MEB, 2006). Bu amaçların gerçekleşmesi öğrencilerin, dilin doğru kullanımını teşvik eden bir çevrede bulunması, yani birbirleriyle etkileşimde bulunabilen bir ortam paylaşımıyla mümkündür.

Türkçe müfredatının amacı iletişimde anlam yaratmak için öğrencilerin kapasitelerine katkıda bulunmaktır. Programda bahsedilen amaçlara bakıldığında, öğrencilerin temel dil becerilerinin (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) iyi geliştirilmesi gerekmektedir. Burada önemli olan sadece bir beceriye odaklanmak olmamalı her bir beceri eşit düzeyde önemsenmeli ve geliştirilmesi sağlanmalıdır. Genelde hem okul hem de toplum hayatına baktığımızda programda bahsedilen amaçların yeterince yerine getirilmediği ve iletişimde yaşanan çatışmaların bahsedilen dil becerilerinin eşit düzeyde geliştirilmediğinden kaynaklandığını görmekteyiz. Dinleme, dil becerilerinin içinde ihmal edilmiş bir alan olarak ortaya çıkmaktadır (Çiftçi, 2001: 4). Bu durumun en önemli sebebi dinleme olarak ifade edilen dil becerisinin diğerleriyle kıyaslandığında fark edilmeden ve belirli bir eğitim gerektirmeden kazanılıp kullanılan bir beceri olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu durumda beraberinde birbirini yeterince iyi ve verimli dinlemeyen insanları ortaya çıkarmakta ve iletişim çatışmalarına yol açmaktadır. Bu sebeple eğitim öğretim faaliyetlerinde dinleme çalışmalarına gereken önemin en az diğer beceriler kadar verilmesi gerektiği oldukça önemli ve dikkate alınması gereken bir durumdur.

Günümüzde bireylerin toplum içinde iletişim süreci açısından kendilerini ifade etmede önemli olan dil becerilerine baktığımızda, öncelikle yazma ve okuma becerileri gibi işlevsel ve anlaşılabilir becerilerin etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle ilköğretimin ilk basamağı olan birinci sınıftan itibaren öğrencilerin etkin ve işlevsel bir okuma yazma becerisi kazanmaları amaçlanmaktadır. İlk okuma yazma becerisinin öğrenciler için okuyup yazabilmenin dışında farklı hedefleri olmalıdır. Bahsedilen bu hedefleri şu şekilde açıklamak mümkündür: Türkçeyi doğru, güzel ve etkin kullanma, sorun çözme, karar verme, insanlarla iletişim kurma becerisini geliştirme, okuduğunu anlama ve anlaşılır şekilde ifade edebilme ve Türkçeyi sevdirmedir (Temur, 2014: 457).

İlk okuma yazma öğretimi, eğitim öğretim sürecinde görülen tüm derslerin temeli ve en önemli basamağıdır. Bireyin toplumda sözlü, yazılı veya görsel ürünleri anlamasını ve diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurmasını sağlayan en önemli ihtiyaçtır. Okuma ve yazma becerisi öğrencinin hem günlük yaşantısında hem de akademik hayatında var olduğu için bu becerilerin kazanımı öğrenciler için daha önemli ve öncelikli hale gelmektedir (Calp, 2012: 2). İlk okuma yazma dersinin bir sonraki aşaması Türkçe dersi olarak öğretim planlarında devam etmektedir. Türkçe dersi; okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme alt beceri alanlarından oluşan bir derstir. Türkçe eğitiminin amacı, okuduğunu anlayarak eleştirel bir bakış açısı geliştiren, duygu düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilen, medya kaynaklarını kullanarak bilgiye erişebilen, sorgulama ve üretme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir.

Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle Yabancılar Türkçe Öğretimi konusunun ön plana çıktığı görülmektedir. Türkçenin birçok alanda dünyaya açıldığı son dönemde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin oldukça önemli bir konu haline geldiği yapılan çalışmaların yoğunluğundan anlaşılmaktadır. Yabancılar Türkçe Öğretiminin ilk eseri olarak Divanu Lugati't-Türk gösterilebilir. Araştırmalar sonucunda yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların çoğunluğunun dil becerilerine ve bu becerileri geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Dış dünya ile iletişimde bulunduğumuz her an bu dil becerileri aktif olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu becerileri içerisinde barındıran dil kapasitemiz kadar anlar, yine dil kapasitemiz kadar da anlatırız. Bu sebeple genellikle alanda yapılan çalışmaların Türkçe öğretiminin öğrenme alanları olan okuma, konuşma, yazma ve dinleme /izleme becerilerini geliştirmeye, var olan sorunları tespit edip gidermeye yönelik olduğu görülmektedir (Demir ve Özdemir, 2017: 14).

Okuma, bilgiye ulaşmadaki en kısa yollardan biridir ve aynı zamanda anlama gücünü geliştirmeye de katkı sağlar. Okuma ile bilgi birikimini artıran birey bunun yanında dünyaya karşı bakış açısını genişletir, yorumlama gücünü artırır, konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Okuma yalnızca gözle yapılan bir eylem değil bilişsel süreçleri de içine alan, okuma sırasında sembollerin de anlamlandırıldığı bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bilgi birikimi de ancak okumanın anlamlandırılması ile sağlanabilir. Anlama becerisi ise öğrenmeyi öğrenmektir. İlkokuldan üniversiteye kadar tüm dersler okuduğunu anlama becerisi üzerine inşa edilir. Bireyin okuma eylemini gerçekleştirerek, okuduklarını yorumlaması ve anlamlar çıkarması sahip olduğu kelime hazinesi ile ilişkilidir. Verimli, nitelikli ve çok okuyan bireylerin kelime hazinesi genişler ve okuduğunu daha hızlı daha etkili şekilde kavraması ve anlamlandırması kolaylaşır. Yazma becerisi ise bildiklerini, düşündüklerini, duygularını anlatmadır. Öğrendiğimiz bilgi, beceri, tutum ve değerleri açığa vurmanın ifade etmenin bir yoludur (Kadıoğlu ve Ateş, 2017: 3). Bahsedilenlerin ışığında, okuma öğrenme sürecinde en etkili araçtır. Yazma, öğrenilenleri açığa çıkarmadır. Okuma ve yazma becerilerinde yetkin olan birey hem akademik hem de sosyal yaşantısında başarılı olacaktır. Fakat okuduğunu anlamayan, anladığını ifade edemeyen birey yaşam evreninde sürekli kendini ifade edememenin sonucu olarak başarısız olacak ve kendini geliştirmede sıkıntılar yaşayacaktır. Bu açıdan okuryazarlık bireyin hem akademik hem de hayat başarısında en kilit noktalardan biridir.

İnsanı insan yapan en önemli ve belirleyici faktörlerden biri de şüphesiz konuşma becerisidir. Konuşma becerisi insanların günlük hayatta en çok kullandığı sosyal ilişkilerinin devamı için ihtiyaç duyduğu bir beceri olarak karşımıza çıkar. Yapılan araştırmalara göre dil becerilerinde konuşmanın iletişimde ne denli önemli olduğu görülmüştür fakat buna rağmen bu beceriyi geliştirmek için yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Konuşma yeteneği doğuştan gelen bir yetenektir. Fakat bireyin düzgün, doğru ve etkili konuşması ailede ve okul yaşantısında alacağı eğitimle ilişkilidir. Birey okula gelmeden önce ailesiyle ve arkadaşlarıyla konuşmasını geliştirir. Bu süreçte bireyin çevresinin ve ailesinin model olması oldukça önemlidir. Bu konuda aileler bilinçlendirilmelidir çünkü yanlış kelime kullanımı ve telaffuz hataları ilerleyen süreçte çocuğun okul yaşantısında da kendisini gösterecek ve bu yanlışları düzeltmek oldukça zor olacaktır. Erken tespit edilen hataların geri dönüşleri de daha olumlu olacaktır. Özellikle gelişimin erken döneminde hem bireyin yakın çevresi hem de ailesi bu konuda dikkatli ve iyi bir rol model olmalıdır. Konuşma eğitiminde istenen hedeflere ulaşılması için aile ve yakın çevreden sonra sıra öğretmene gelmektedir. Gününün büyük kısmını okulda geçiren çocuk, öğretmenin telaffuz ve diksiyonundan etkilenmekte ve öğretmenini taklit etmektedir (Uçgun, 2007: 2). Bu sebeple öğretmenin konuşma ve diksiyonu düzgün olmalıdır. Çünkü öğrencilerin konuşmalarındaki hataları düzeltmelerinin ve etkili konuşma becerisi kazanmalarında en etkili yollardan biri, öğretmenlerinin konuşmasını dinlemeleri ve onları taklit etmeleridir. Öğrenci, karşısında düzgün, doğru ve etkili konuşan bir öğretmeni dinlediğinde kendi konuşmasında yaptığı yanlışları fark ederek öğretmenin konuşmasını dinleyerek ve model alarak düzeltmeye çalışır. Bu süreçte öğretmenler de öğrencilerin konuşması için sık sık fırsat vermeli ve onları konuşmaları konusunda desteklemelidir.

Tüm bahsedilenler ışığında etkili ve verimli bir şekilde ilk okuma yazma ve Türkçe eğitimi almış öğrenciler, diğer derslerde ve alanlarda daha az anlama ve kavrama sorunu yaşayacak kendini ifade etmede güçlük çekmeyecektir. Yukarıda da söz edildiği şekilde dil becerileri birbirleriyle yakın ilişkiler içindedir, birbirinden ayıramaz ve bir bütün olarak değerlendirilmelidir (Uçgun, 2007: 7). Dinleme ve okuma alışkanlığı olmayan birinin düzgün yazabilmesi ya da konuşabilmesi de beklenemez. Süreç içinde öğretmenler, farklı etkinlik ve uygulamalarla öğrencilerine fırsat verilmeli, onları konuşma, okuma, yazma, izleme ve iyi bir dinleyici olmaları konusunda desteklemeli bu becerileri geliştirmeleri için onlara zaman ve ortam yaratabilmelidir. Bu ortam sadece okul içinde kalmamalı, okul dışı faaliyetler, geziler, sempozyumlar, konferanslar, yazma atölyeleri gibi farklı etkinliklere öğrenciler dâhil edilerek sağlanmalıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların incelenerek literatürün değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dâhil edilecek kaynaklar aşağıda belirtilen ölçütlere göre belirlenmiştir. Buna göre:

1. 2010-2020 yılları arasında tamamlanmış, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde erişime açılan ve ulaşılabilen Türkçe öğretimi alanında yazılmış yüksek lisans ve doktora tezleri analize dâhil edilmiştir.
2. Türkçe dersinin hedef, içerik, yöntem ve ölçme değerlendirme kısımları incelenmeye alınmıştır.
3. Türkçe dersinin alt alanları olan dinleme, okuma, konuşma, yazma ve izleme becerileri incelemeye alınmıştır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda verilen problem cümlelerine cevap aranmıştır:

1. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin yayın yılına göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin çalışılan anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
4. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin Türkçenin temel dil becerilerine göre dağılımı nasıldır?
5. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin metodolojisine göre dağılımı nasıldır?
6. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
7. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
8. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin veri analiz yöntemime göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların belirlenerek literatürün incelenip değerlendirilmesini hedefleyen bu çalışmada kullanılan araştırma modeli doküman incelemesidir.

Doküman incelemesi nitel bir araştırma yöntemidir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Tek başına veri toplama yöntemi olarak kullanılabildiği gibi farklı yöntemlerle birlikte de kullanılabilmektedir. Farklı dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması, anlaşılması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Özkan, 2020).

Bu çalışma kapsamında Türkçe öğretimi konusunda 2010-2020 yılları arasında yazılmış yüksek lisans tezleri ve doktora tezleri doküman olarak incelenmiştir. Bu dokümanlara ulaşabilmek için YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve Ulakbim gibi elektronik veri tabanlarından yararlanılmıştır.

Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırmanın örneklemi son 10 yılda (2010-2020) Türkiye’de yapılan ve çalışmaya dâhil edilme kriterleri doğrultusunda erişime açık olan 171 tez oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki örneklem seçilirken kullanılan dâhil edilme kriterleri anahtar kelime, zaman aralığı, Türkçe öğrenme alanları ve belirlenen anabilim dalı şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezinde bulunan tezlere ulaşabilmek için; “Türkçe eğitimi”, “Türkçe öğretimi”, “okuma”, “yazma”, “dinleme”, “konuşma”, “Türkçe dersi” gibi anahtar kelimeler

aratılmıştır. Belirtilen ölçüt takımlarına uygun olan ve erişime açık olup ulaşılabilen 171 tez incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Türkçe öğretimini konusunda yapılan lisansüstü akademik çalışmaların analiz süreci 4 hafta sürmüştür. Bu süreçte 171 tez çalışması incelenmiştir. Veri analiz süreci Excel programı kullanılarak yürütülmüştür. İncelenen tezler ayrı başlık altında gruplandırılmıştır. Kullanılan Excel programında “*Makale referansı (APA), Metodoloji, Örneklem/Katılımcılar, Veri toplama araçları, Veri analiz yöntemi, Türkçe öğrenme alanları, Tez türü, Yayın yılı, Anabilim dalı*” başlıkları altında çalışmaların incelenmesi yapılmıştır. Bu araştırmada incelenen çalışmalar “*Yayın Yılı, Yayın Türü, Metodoloji, Katılımcı Türü, Veri Toplama Aracı, Analiz Yöntemi, Çalışılan Anabilim dalı, Türkçe öğrenme alanı*” olmak üzere sekiz kriter üzerinden analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Çalışma sürecinde incelenen tezler kaynakçada belirtilmiştir.

BULGULAR

Çalışmaların Yayın Türüne Yönelik Bulgular

Tablo 1. Tezlerin yayın türüne göre incelenmesi

Çalışma Yayın Türü	Frekans	Yüzde
Yüksek lisans	130	76,03
Doktora	41	23,97
Toplam	171	100

Türkçe öğretimine yönelik yapılan tezlerden %76,03’sinin yüksek lisans, %23,97’sinin doktora tezi olduğu görülmüştür. Ayrıca Tablo.1 incelendiğinde 10 yıllık süreçte yapılan Türkçe öğretimine yönelik yapılan tezlerin yüksek lisans tezi olarak yoğunlaştığı görülmektedir. Yazılan tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olması, yüksek lisans program sayısının ve bu programlara kayıtlı olan öğrenci sayısının doktora programına kayıtlı olan öğrenci sayısından daha fazla olduğu yapılan araştırmalar sonucunda görülmüştür.

Çalışmaların Yayın Yılı Yönelik Bulgular

Tablo 2. Tezlerin yayın yılına göre incelenmesi

Tez yılı	Frekans	Yüzde
2010	6	3,50
2011	7	4,10
2012	5	2,92
2013	9	5,27
2014	8	4,68
2015	12	7,02
2016	9	5,27
2017	8	4,68
2018	29	16,95
2019	54	31,57
2020	24	14,04
Toplam	171	100

Türkçe öğretimine yönelik yapılan tezlerden 2010-2020 yılları arasında yayınlanan 130’u Yüksek lisans tezi, 41’i doktora tezi olmak üzere 171 tez incelenmiştir. İncelenen tezlerin 2018 yılından itibaren sıklık gösterdiği ve incelenen çalışmaların %62,56’sının 2018-2020 yılları arasında yayınlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Tablo.2 incelendiğinde 10 yıllık süreçte yapılan Türkçe öğretimine yönelik tezlerin 62,56 yüzde ile tez çalışmalarının yaklaşık yarısından fazlasının 2018-2020 yılları arasında son üç yılda yoğunlaştığı görülmektedir. 2018 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan “dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar,

televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA vb. içerikler etkin olarak kullanılmalıdır” ifadesiyle birlikte bu tarihlerde yapılan çalışmalarda Türkçe öğretimine yönelik farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı, bilişim teknolojilerinin ve web 2.0 araçlarının sürece dâhil edilmesi gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların 2018 yılından sonra yoğunluk göstermesine Türkçe öğretim programlarındaki değişimler, lisansüstü program sayılarının artması ve ilgili programlara alınan öğrenci kontenjanlarındaki artışlar gerekçe gösterilebilir.

Çalışmaların Anabilim Dalına Yönelik Bulgular

Tablo 3. Tezlerin anabilim dalına göre incelenmesi

Anabilim Dalı	Frekans	Yüzde
Temel Eğitim	128	74,85
Türkçe Eğitimi	43	25,15
Toplam	171	100

Türkçe öğretimine yönelik incelenen tezlerin çoğunlukla Temel Eğitim Anabilim Dalı ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Tablo.3 incelendiğinde 2010-2020 yılları arasında 10 yıllık süreçte yapılan Türkçe öğretimine yönelik tezlerin yüzde 74,85’inin Temel Eğitim Anabilim Dalı çalışmalarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Çalışmaların Türkçe Öğrenme Alanlarına Yönelik Bulgular

Tablo 4. Tezlerin Türkçe öğrenme alanlarına göre incelenmesi

Türkçe Öğrenme Alanları	Frekans	Yüzde
Okuma	35	20,46
Yazma	61	35,67
Dinleme	30	17,54
Konuşma	11	6,43
İlk okuma yazma	14	8,18
Diğer	20	11,69
Toplam	171	100

Türkçe öğretimine yönelik incelenen tezlerin çoğunlukla yazma öğrenme alanında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Tablo.4 incelendiğinde 10 yıllık süreçte yapılan Türkçe öğretimine yönelik tezlerin 126 frekans ve 73,67 yüzde ile okuma, yazma ve dinleme öğrenme alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Yabancılar Türkçe Öğretimi, Ders Kitaplarının ve Öğretim Programlarının incelenmesi konulu tezler “Diğer” olarak kodlanmıştır. Benzer olarak Boyacı ve Demirkol (2018) Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerini incelediği çalışmada en çok okuma ve yazma öğrenme alanları üzerinde durulduğunu tespit etmişlerdir. Genellikle incelenen çalışmalarda konuşma eğitime gereken önemin verilmediği dikkat çekmektedir.

Çalışmaların Metodolojisine Yönelik Bulgular

Tablo 5. Tezlerin metodolojisine göre incelenmesi

Çalışma Metodu	Frekans	Yüzde
Tarama	43	25,14
Deneyisel	66	38,59
Durum çalışması	11	6,43
Eylem araştırması	14	8,18
Doküman analizi	3	1,75
Nitel çalışma	6	3,50
Karma	25	14,61
Diğer	3	1,75
Toplam	171	100

İncelenen tezlerde farklı deneysel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar tabloda “Deneyisel desen” başlığı altında ifade edilmiştir. Ayrıca “Diğer” başlığı altında bir metasentez, iki olgubilim çalışmasına yer verilmiştir. İncelenen çalışmalarda %38,59 ile deneysel desen ve %25,14 ile tarama çalışmaların istatistiki çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Tablo.5 incelendiğinde tezlerin yarısından fazlasını

%63,73 ile deneysel ve tarama çalışmalarının oluşturduğu, bu çalışmaları %14,61 ile karma metodolojinin takip ettiği görülmektedir. Araştırmalar ve incelenen tezler sonucunda Türkiye’de eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığını Erdem (2011)’in çalışmasında da görmekteyiz.

Çalışmaların Çalışma Grubuna Yönelik Bulgular

Tablo 6. Tezlerin çalışma grubuna göre incelenmesi

Çalışma grubu	Frekans	Yüzde
Doküman	15	8,77
Öğrenci	130	76,03
Öğretmen	21	12,29
Öğretmen adayı	4	2,34
Karma	3	1,76
Toplam	171	100

Araştırma kapsamında çalışmaların çalışma grubu analizi yapılırken birden çok katılımcı türü ile araştırma yapan çalışmalar için tabloda karma çalışma grubu işaretlemesi yapılmıştır. İncelenen çalışmalarda 76,03 yüzde ile en çok öğrenciler ile çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Öğrenciler ile yapılan çalışmaları 21 frekans ve 12,29 yüzde ile öğretmen çalışma grubu takip etmektedir. Tablo.6 incelendiğinde en az öğretmen adayları ve karma çalışma grubu ile tez çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin yanı sıra okul müdürleri, veliler, müfettişler, şube müdürleri de araştırmalara dâhil edilebilirler.

Çalışmaların Veri Toplama Aracına Yönelik Bulgular

Tablo 7. Tezlerin veri toplama aracına göre incelenmesi

Veri Toplama Aracı	Frekans	Yüzde
Ölçek / Test	122	65,60
Anket	8	4,31
Doküman	17	9,14
Görüşme	27	14,52
Gözlem	12	6,46
Toplam	186	100

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo.7’de sunulmuştur. Tablo.7’ye göre, incelenen tezlerin yarısından fazlasında (%65,60) veri toplama aracı olarak ölçek veya test kullanılmıştır. Tezlerin %4,31’inde anket, %9,14’ünde doküman, %14,52’sinde görüşme ve %6,46’sında gözlem tercih edilmiştir. Testler ve ölçekler, geçerli ve güvenilir olmak kaydıyla önemli bir veri toplama aracıdır. Araştırmacıların veri toplamada en fazla ölçekleri tercih etmeleri, bunların daha çok araştırma ile ilgili kişisel bilgi, demografik durum, algı ve görüşleri belirlemeyi hedeflediği şeklinde yorumlayabiliriz. Benzer lisansüstü çalışmalar incelendiğinde de ölçeğin en çok tercih edilen veri toplama araçlarından biri olduğu görülmüştür. Benzer şekilde görüşme, iyi bir şekilde planlandığında ve analiz edildiğinde sorunların nedenleri belirlenerek çözüm yollarına ulaşmak daha kolay şekilde sağlanabilir (Akpınar, Kuzu ve Erdamar, 2018:9). Bu bağlamda, tek bir veri toplama aracı kullanmak yerine çeşitli veri toplama araçları bir arada kullanılarak aynı zamanda nitel ve nicel yöntemlerinde birlikte kullanıldığı çalışmalar yapmak araştırmanın niteliğini arttırarak sorunların nedenleri ve büyüklüğünün tespit edilmesinde daha yararlı olacaktır.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin bir kısmında iki ve daha fazla farklı veri toplama aracı bir arada kullanılmıştır.

Çalışmaların Veri Analiz Yöntemine Yönelik Bulgular

Tablo 8’de Türkçe öğretimi üzerine olan tezlerin veri analizleri yöntemlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. İncelenen tezlerde Betimsel Analiz/Frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma (%25,34) analizleri en çok kullanılmıştır.

Tablo 8. Tezlerin veri analiz yöntemine göre incelenmesi

Analiz yöntemi	Frekans	Yüzde
T testi	63	23,60
İçerik analizi	28	10,48
Betimsel analiz / frekans, yüzde, ortalama hesabı	65	25,34
MannWhitney U testi / Wilcoxon işaretli sıralar testi	37	13,86
Kolmogorov Smirnov	4	1,49
Ancova	2	0,75
Anova	31	11,62
Pearson korelasyon analizi / eta kare	10	3,75
Shapiro-Wilks testi	11	4,12
Kruskal-WallisH testi	9	3,37
Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett	1	0,37
Manova	1	0,37
Ki kare	3	1,12
Tukey testi	1	0,37
Dunnet T3	1	0,37
Toplam	267	100

İncelenen tezlere bakıldığında betimsel analizden sonra sırasıyla en çok T testi, MannWhitney U testi / Wilcoxon işaretli sıralar testi, ANOVA ve içerik analizi yapıldığı görülmektedir. Tezlerin çoğunlukla istatistiksel analizlerden yararlandığı görülmektedir. Buna karşın incelenen lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunda birden fazla veri analiz tekniğinin kullanılması araştırmacıların veri analiz tekniklerine önem verdiği sonucunu ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkçe öğretimi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezleri içerik analizi ile incelenmiştir. Toplamda 130 yüksek lisans, 41 doktora tezi incelenmiştir. Yazılan tezlerin büyük bir kısmının yüksek lisans tezi olması, yüksek lisans program sayısının ve bu programlara kayıtlı olan öğrenci sayısının doktora programlarına göre daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Elbir (2012) tarafından yapılan “İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi” adlı çalışması da sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Yapılan araştırma neticesinde tezler en fazla 2018 (%16,95) ve 2019 (%31,57) yılında yazılmıştır. Türkçe öğretimi ile ilgili yazılan tezlerin 2018-2019 yıllarında hız kazandığı görülmüştür. Bu tarihlerde yapılan çalışmalar Türkçe öğretimine yönelik farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı, bilişim teknolojilerinin ve web 2.0 araçlarının sürece dâhil edilmesi ve bireyin üst düzey düşünme becerilerine daha fazla dikkat çekilmesi gibi konuların ön plana çıktığı görülmektedir. 2018 Programı’nda yer alan “dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA vb. içerikler etkin olarak kullanılmalıdır” ifadeleriyle bu tür uygulamalar teşvik edilmeye çalışılmıştır. 2006 Programı’nda teknolojinin kullanımı ile ilgili vurgulamalar bulunmaktadır fakat 2018 Programı’na göre daha yüzeysel kaldığı görülmektedir. Aradan geçen zaman ve teknolojinin hızla gelişmesi bu duruma sebep oluşturmaktadır (Bulut, 2019: 6). Her alanda olduğu gibi eğitimde de teknolojinin ileri düzeyde ve bilinçli olacak şekilde kullanımı oldukça gerekli hatta günümüz için zorunludur. Eğitim portallarının kullanımı, öğretmenlerin ön hazırlık ve dersin işlenişinde bu portallardan yararlanmaları özellikle son zamanlarda hem öğretmenler hem de öğrenciler için kolaylık sağlamıştır.

Araştırmada 10 yıllık süreçte yapılan Türkçe öğretimine yönelik tezlerin çoğunlukla Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı ile Temel Eğitim Anabilim Dalı’nın çalışmalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışmada elde edilen verilerden Türkçe öğretimine yönelik tez çalışmalarının temel eğitim ve ortaöğretim birinci kademe üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Buna neden olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili çalışmaların daha çok bu eğitim düzeylerinde fiili uygulamalarla karşılığının olması gösterilebilir.

Türkçe öğretimine yönelik incelenen tezlerin temel dil becerileri öğrenme alanlarına göre dağılımına bakıldığında çoğunlukla yazma (%35,67) öğrenme alanında yazıldığı sonucuna ulaşılmakla birlikte

okuma (%20,46) ve dinleme (%17,54) öğrenme alanlarına yönelik çalışmaların da belirli bir yoğunluğa sahip olduğu görülmektedir. Temel dil becerilerinden konuşma (%6,43) öğrenme alanına yönelik çalışmaların ise daha az tercih edildiği yapılan incelenmelerden anlaşılmaktadır. Dinleme ve konuşma becerilerinin bireyin tüm yaşamındaki etkisi ve önemi de dikkate alındığında, söz konusu alanlara yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Bu şekilde birbirini tamamlayan ve destekleyen öğrenme alanları eğitim ortamlarında da birlikte kullanılarak öğrencilerin dil becerilerinin gelişimlerine destek olacaktır.

2019 Türkçe Öğretim programı incelendiğinde özellikle dört temel öğrenme alanının kazanım sayılarında azalma olduğu belirlenmiştir. Bu düzenlemeden en çok “Konuşma” öğrenme alanının etkilendiği görülmektedir. Çünkü yapılan araştırmalarda bütün sınıf düzeylerinde en az kazanımın konuşma dil becerisine ait olduğu görülmüştür. Özellikle iletişim becerilerinde en etkili olan alan konuşmadır. Sağlıklı iletişim kurabilmenin, kendini etkili bir şekilde ifade edebilmenin oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Fakat buna rağmen gereken önemin verilmemesi oldukça dikkat çekici bir sonuçtur. Özellikle öğreniminin ilk yıllarında öğrenci için konuşma becerisinin ne denli önemli olduğu göz ardı edilemez. Okuma yazmayla başlayan süreçte öğrencinin öğrenmesi dinleme, görme ve okuma yoluyla gerçekleşirken kendini ifade edebilmesinin temelinde konuşma becerileri bulunmaktadır. Zira yapılan çalışmalarda da iletişim için vazgeçilmez olan konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmediği bireylerde kendini ifade etme, anadilini etkili şekilde kullanma ve sağlıklı iletişim kurma gibi konularda sorun yaşadıkları görülmüştür (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Bu sebeple konuşma becerilerinin gelişimine yönelik çalışmaların üzerine daha fazla durulması ve bu konudaki çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma metodolojisine göre sınıflandırma yapıldığında ise tezlerin büyük çoğunluğunun deneysel (%38,59) ve tarama (%25,14) yöntemine göre yapıldığı saptanmıştır. Deneysel çalışmalar sistematik bir yöntem kullanılarak, belli bir müdahalenin kontrol altına alındığı koşullarda belirli bir sorunun çözümünde ne derece etkisinin olacağını görmek amacıyla yapılan çalışmalardır. Uygulanan ölçeklerin ve testlerin uygun olup olmadığını, sonuca olan etkilerini analiz etmek aynı zamanda sebep-sonuç ilişkisini test etmek açısından önemli bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Tarama yöntemi ise bireyler hakkında detaylı gözlemlerden çok, fazla sayıda katılımcıdan oluşan tanımsal verilere dayalı olduğu gerekçesiyle bu çalışmalarda bireysel farklılıklar dikkate alınamamaktadır (Metin, 2014). Bu sebeple yapılan çalışmalarda bireysel farklılıkların dikkate alındığı sürecin daha detaylı incelendiği yöntemlerin tercih edilmesi konuya daha fazla katkı sağlayacaktır.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde en çok tercih edilen çalışma grubunun öğrenci (%76,03) ve ardından öğretmen (%12,29) olduğu tespit edilmiştir. En az tercih edilen ise öğretmen adayları (%2,34) ve karma (%1,76) çalışma grubu olmaktadır. Yapılan çalışmalar öğrenciler üzerinde ölçek ya da anketlerle uygulanmış deneysel çalışmaları oluşturmaktadır. Farklı yöntem ve stratejilerin denendiği çalışmalar olması sebebiyle öğrenciler üzerine odaklanıldığı çıkarımında bulunulabilir. Aynı zamanda araştırmacıların rahat çalışabilecekleri ve kolay erişebilecekleri katılımcı grubu olması sebebiyle de öğrencilerin tercih sebebi olduğu söylenebilir.

Türkçe dersi ve öğretimi alanında yazılmış tezlere bakıldığında ise 4. sınıf ve 7. sınıf düzeylerinde çalışma grubundan oluşan tezlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. 2017 Türkçe Öğretim Programı’nda “Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı” başlığında, dört temel becerinin öğretimi ile ilgili bazı açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamalara göre, “dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır” ifadesi Türkçe’nin öğrenme alanlarına yönelik yazılan bir açıklamadır (MEB, 2017). İncelenen tezlere bakıldığında, dijital yazma atölyesi, dijital hikâye anlatımı, karikatürle yazma çalışmaları, yazma becerisinin geliştirilmesinde web2.0 araçlarının kullanımı, üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme, aktif öğrenme teknikleri, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine etkisi ve yaratıcı yazma okuma çalışmaları gibi konuların üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Buradan hareketle öğretim programında da belirtildiği gibi farklı yöntem ve teknikleri bir arada kullanmak aynı zamanda geleneksel yöntemlerden uzaklaşarak çağımıza uygun ve günümüzün ihtiyaçlarını giderecek şekilde

yeni çalışmalar yapıldığı ve güncel yöntemlerin eğitim öğretim sürecine dâhil edilmeye çalışıldığı şeklinde bir yoruma ulaşılabilir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde ölçek/test (%65,60) ve görüşme yöntemi (%14,52) veri toplama araçlarının ön plana çıktıkları belirlenmiştir. Yüksek lisans ve doktora tezlerinde ölçek/test veri toplama aracının sık kullanıldığı gözlemlenmiştir. Tezlerde görüşme formu aracına da ikinci aşamada yer verildiği saptanmıştır. Türkçe öğretimi konulu tezlerde öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ölçmek, öğretmenin öğrenme stratejileri ve yöntemleri konusunda davranışlarını öğrenmek vb. durumlar sebebiyle ölçek ve test çalışmalarına daha fazla yer verildiği görülmüştür. Tekniğin büyük gruplara hızlı bir şekilde uygulanması, maliyetinin düşük olması araştırmacıların tercih sebebi olarak gösterilebilir. İncelenen tezlerde kullanılan veri analiz teknikleri incelendiğinde en çok kullanılan tekniklerin sırasıyla, % 25,3 ile betimsel analiz (frekans/yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama) ve %23,6 ile parametrik analiz (t-testi) testi olduğu saptanmıştır.

Çalışmaların okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye, bu öğrenme alanları hakkında var olan sorunları tespit etmeye yönelik olduğu görülmüştür. Bu sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilmeye çalışıldığı ifade edilmiştir. Fakat yapılan çalışmaların yeterli olmadığı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzun bir süre geçmiş olsa da arzu edilen gelişme düzeylerinin pek de sağlanamadığı görülmüştür.

Sonuç olarak, bu çalışmada Türkçe öğretimi konusunda 2010-2020 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi amaçlanmış olup araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

- Türkçe öğretimi konusunda yazılan yüksek lisans tezi sayısına göre doktora tezi sayısı önemli oranda az bulunmuştur. Doktora düzeyindeki çalışmalar teşvik edilerek Türkçe öğretimi konusunda yapılan araştırmaların daha nitelikli olması sağlanabilir.
- İncelenen araştırmaların yarısından fazlasında veri toplama aracı olarak ölçek/ test kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalara diğer veri toplama araçları da dâhil edilerek veri çeşitliliği sağlanarak geçerlik ve güvenilirliği artırılabilir.
- Nicel ve nitel verilerin beraber kullanıldığı karma yöntem tercih edilerek daha nitelikli çalışmaların ortaya çıkması sağlanabilir. Bu sayede daha ayrıntılı incelemeye ve yorumlamaya imkân sağlayan sonuçlar alınabilir ve böylece çalışmaların niteliği artırılabilir.
- Türkçe öğretimi konusunda incelenen tezlerde özellikle teknoloji çağında olunmasına rağmen teknoloji ve bilişimin öğretime pek fazla dâhil edilmediği görülmüş, bilişim unsurlarıyla Türkçe öğretiminin yapılmasına yönelik özel yöntemlerin geliştirilmesi gerektiği önerilebilir.
- Gelecek çalışmalar için çalışma grubu belirlenirken daha çok öğrencilerin tercih edildiği kolay ulaşılabilir grupların haricinde, eğitim sürecinin diğer üyeleri olan yönetici, öğretmen, veli vb. gruplara yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu şekilde çeşitlilik sağlanarak daha geçerli ve güvenilir bir çalışma olması hedeflenebilir.
- Türkçe öğretiminde en az tercih edilen öğrenme alanının konuşma olduğu olduğu görülmüştür. Genelde ana dili öğretirken konuşma becerisi üzerine değil de, ikinci bir dil öğrenilirken konuşma becerisinin kazanılması üzerinde durulduğu görülmüştür. Bu nedenle, ana dilde konuşma becerisi üzerine daha fazla çalışma yapılması önerilebilir.
- Yapılacak çalışmalarda Türkçe öğretiminin uzaktan öğretim kapsamı da dikkate alınarak sanal uygulamalar, artırılmış gerçeklik, zenginleştirilmiş içeriklerden oluşan dijital öğrenme kaynaklarının temel dil becerilerine yönelik etki ve verimlilikleri üzerinde çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, B., Kazu, İ., & Erdamar, F. (2018). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adayları üzerine yapılmış doktora çalışmalarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (67).
- Ateş, H. K., & Kadioğlu, S. (2017). Türkiye’de 2005-2015 yılları arasında ilköğretim yazma alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 5, 301-318.

- Bulut, K. (2019). 2006 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 862-881.
- Boyacı, S., & Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Calp, M. (2012). Sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve ailelere göre ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıflardaki okuma yazma problemlerinin sebepleri, çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi – USBED* 2(2), 148-168.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Demir, K., & Özdemir, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makalelere bakış. *Journal of Turkish Studies*, 12(14), 105-120.
- Elbir, B., & Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-11.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Göktaş, Ö., & Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 2(4), 52-66.
- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2017). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Özkan, B. U. (2020). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi
- Temur, T. (2014). Türkçe öğretim programları. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (4. Baskı) içinde (453-466). Ankara: Pegem Akademi
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimi etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Çalışmada İncelenen Tezler**
- Aba Ceylan, T. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Balıkesir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Abalı Yılmaz, B. (2019). *Dinleme becerisi ve sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Açmaz, G. (2011). *İlköğretim Türkçe dersi dördüncü sınıf öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ahraz, S. (2018). *Planlı yazma yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin özgün metin oluşturma erişilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Ak, E. (2019). *Ekrandan okumanın ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Akbaba, S. R. (2020) *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Akdağ, M. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinin yazma öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyol, M. (2015). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Asan, H. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

- Ataş, U. C. (2020). *İlkokul birinci sınıf ilk okuma yazma kitabının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Ay, B. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre okuma becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aydın, Ş. (2018). *Dinleme/izleme türlerinin terim ve tasnif bakımından karşılaştırmalı incelemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ayrancı, B. B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Babayiğit, Ö. (2012). *İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Babayiğit, Ö. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bal, B. (2013). *İlköğretim 4.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerdeki cümlelerin incelenmesi ve Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Bektaş, S. (2020). *İlk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunların 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bektaş, S. (2020). *İlk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunların 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Benik, T. (2018). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin ve yazma hızlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Boğa Zengin, S. (2010). *Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bolat, E. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile yazma öz yeterlilikleri arasındaki ilişki-Iğdır ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt, E. (2011). *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bulut, F. G. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Can, C. (2017). *Türkçe öğretiminde ders günlüğü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ile yazma becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Can, E. (2018). *Öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama: Kurgu merdiveni*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ceylan, M. (2017). *Bilgisayarda yazma çalışmaları sonrasında verilen geribildirim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cığerci, M. F. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cığerci, M. F. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cihan, N. (2010). *Türkçe öğretimi amaçlarının değerler aktarımı bağlamında değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çal, G. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi sözcükte anlam alt öğrenme alanına ait kavram yanlışlarının tespitine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Çankal, A. O. (2019). *Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çelik, E. (2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çelik, U. (2020). *Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaklaşımları*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Çelikbaş Alpaslan, K. (2020). *Anlama / dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Çiftçi, S. G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi ve bu süreçte kullanılan kitaplara yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Çora, H. (2018). *İlkokul 1. sınıf İlkokuma yazma kitabının "yapım eklerinin kullanılması" açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Çoşkun Çınar, E. (2015). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki konuşma becerisi etkinlikleri ile ilgili bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Deniz, H. (2018). *Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Deniz, O. (2019). *Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi üzerine görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Dincer, M. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi açısından iletişimsel yöntemin kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Doğan Polat, H. (2018). *Eğitimcilerin kâğıttan okuma ve ekran okuma ile kalemle yazma, klavyeyle yazma ve elektronik kalemle yazmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Duman, O. (2014). *60-72 aylık dönemde ilkokula başlayan öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretimi sürecindeki durumlarının tespit edilmesine yönelik bir çoklu durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Duran, C. (2020). *Birleştirilmiş sınıflı ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde konuşma becerilerinin karikatürler yoluyla geliştirilmesi: bir eylem araştırması*. Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Trakya.
- Duran, T. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı etkisi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı etkisi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Ekinci, Z. (2018). *İşbirlikli yazmanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ercan, İ. (2019). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Erdem, A. (2015). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.

- Erdoğan, R. (2019). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Erkinay, H. K. (2010). *Türkçe dersi öğretim araçlarında yazım kurallarının öğretimi ve konuyla ilgili öğretmenlerin görüşü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ertekin, E. (2019). *Türkçe dersi öğretim programlarını değerlendirmeye yönelik araştırma bulgularının incelenmesi: bir meta-sentez çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eser, N. (2020). *İlkokul 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programı ve uygulanması üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Et, E. (2019). *Karikatürle yazma çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Feslikan, O. (2019). *Kitap okuma etkinliklerinin okuma alışkanlığına yönelik tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gök, S. (2019). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Görücü Tuğrul H. (2018). *Öğrenci öğretmen etkileşimine dayalı okuma etkinliklerinin duyuşsal okuma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul 4.sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğünün giderilmesi*. Yüksek Lisans, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Güleryüz, N. A. (2018). *İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi eğitim yazılımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gültekin, H. (2019). *Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Günaydın, Y. (2020) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, G. (2019). *Eleştirel düşünme temelli dinleme/izleme eğitiminin eleştirel dinleme/izlemeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Güvey Aktay, E. (2015). *İlk okuma yazma öğretiminde akran işbirliği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güzel, Ü. (2020). *Öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Halıcı, B. (2019). *Kalem şeklinin ilkökul öğrencilerinin yazma hızına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Harmanakaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Kadioğlu, H. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Kaman, Ş. (2018). *Dijital ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve tutumları açısından karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kansızoğlu, H. B. (2020). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karacaoğlu, H. (2018). *Dijital hikâyelerin Türkçe dersi değerler eğitime yönelik etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Karagül, S. (2018). *Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, A. (2019). *İlkokulda yazma güçlüğünün giderilmesi: eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

- Karataş, G. (2019). *Sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile oluşturulan etkinliklerle kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karataş, Y. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılınc, K. (2015). *Aktif öğrenme tekniklerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kır, D. B. (2019). *Çoklu ortam destekli dinleme metinlerinin dinleme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kıvrak, S. (2019). *Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kodan, H. (2018). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurban, H. (2018). *Akıcılık odaklı okuma eğitimi ile okuma becerilerinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Kuru, O. (2013). *Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuş, M. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının ebeveynlerinin okuma motivasyonlarıyla karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kutlubay, H. (2015). *1928'den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.
- Leylek, B. Ş. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikayelerin etkisi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Marangoz, M. M. (2014). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Konuşma Eğitimi Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Meral, E. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Mergen, S. (2019). *Hızlı okuma tekniğinin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Nur, S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ören, B. (2019). *Estetik dinlemenin 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Özbal, A. (2017). *Yazma becerisinin geliştirilmesinde web2.0 araçlarının kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özber, M. (2019). *Yaratıcı drama yöntemleriyle oluşturulmuş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutumu ve yazma öz yeterliğine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Özcan Takımcıgil, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özcan, Ş. (2019). *Okuma ve yazma eğitiminde yaratıcı drama*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, Y. (2017). *"Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün" stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Özden, M. (2020). *Dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Özgün, S. (2010). *Eski ve yeni ilköğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Özkan, Ö. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özkaya Yüksel, H. (2020). *İlk okuma yazma öğretim sürecinde serbest el etkileşimli teknolojilerin kullanılabilirliğinin sınıf öğretmeni ve alan uzmanı görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Özmen, G. (2018). *Doğal ses ve video aracılığıyla yapılan dinleme çalışmalarının anlama bakımından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Öztepe, D. (2019). *Anadili farklı olan ilkokul öğrencilerine Türkçe İlkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Öztürk, Y. (2018). *2015 Türkçe dersi öğretim Programı'nda yer alan anlama kazanımlarının temel becerilerine uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Pat, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Razgatlıoğlu, M. (2020). *Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Saat, F. (2019). *İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Sağlam, Ö. (2019). *Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sezgin, N. (2016). *Süreç temelli yazma öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yazma becerisine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Sezgin, Z. Ç. (2018). *Kavram odaklı okuma öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilkokul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Siviş, B. T. (2020). *İlkokul 1-4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin belirlenen ölçütlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramının konuşma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Soydaş, B. (2019). *Dijital metinleri tekrarlı okumanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sünter, M. (2020). *Tartışmacı metin yazmanın öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şahin, A. (2019). *İlk okuma ve yazma öğretiminde eğitim yazılımlarının kullanımının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Şekerci, H. (2011). *İlköğretim 4-5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının dil bilgisi öğretimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Taşkın, Y. (2018). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Tavşanlı, F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Temel, S. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Tok, R. (2017). *İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

- Tosun, D. K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tunçer, B. K. (2013). *Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersindeki akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve tutumları arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Uçar, A. (2020). *Eğitici oyunların Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Uğur, M. (2019). *Dinleme stratejileri öğretiminin dinleme öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Umucu Alpoğuz, D. (2014). *Algılanan ana- baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Uygun, A. (2019). *2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Uysal, R. (2012). *Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğu (ilköğretim 4.sınıf)*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Ülger, R. (2015). *İlköğretim 1-5 ve 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programlarının estetik değeri*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Ünlüoğlu, C. (2017). *Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Ünsal, F. (2019). *Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yavuz, E. (2020). *Üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmalarıyla üstün yetenekli ilköğretim öğrencisinin yazma becerisinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Yavuz, S. (2019). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişimin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi (Şırnak ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi.
- Yazıcı, T. (2019). *Yankılı okuma (eko okuma) stratejisinin kullanımının ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Yegen Duman, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Yekeler Gökmen, A. D. (2020). *Dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yekeler, D. A. (2015). *Yazma sürecine dayalı öğretimin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yemenici, İ.A. (2019). *Türkçe öğretiminde masallarla yapılan etkinliklerin dinleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, D. (2018). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme süreci uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıldırım, H. Ç. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde planlı yazma ve değerlendirme modelinin yazma becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yıldız, E. (2015). *Etkileşimli materyal destekli öğretimin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz Abalı, B. (2019). *Dinleme becerisi ve sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Yılmaz, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Yılmaz, A. H. (2014). *Türkçe dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Yılmaz, D. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançları*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

EXTENDED ABSTRACT

People, who have lived in a social environment since birth, need a communication tool in order to socialize and survive. It provides this need with language, which is the most powerful communication tool that affects the daily life of the individual. Language enables us to convey our feelings, thoughts and feelings. At the same time, people can express themselves verbally and in writing with language. It is very important that our children have acquired their language skills at a good level in order to prepare them for the future and to ensure that they can continue their academic and social life well. Thanks to a good and effective language education, as stated in the aims of Turkish teaching programs, the basis is prepared for training students who are self-confident, able to read and write effectively, express their emotions, thoughts and dreams, problem-solving, have aesthetic taste, sensitive to national values, listen and speak. The most basic expectations in teaching Turkish are that students can be good listeners, speak, read, write to express themselves effectively, and use what they have learned in the communication process. However, when we look at both society and school life in general, we see that these expectations are not well met, and the conflicts in communication are due to the fact that the mentioned language skills are not equally developed. For this reason, in this study, it is aimed to examine the tendency of postgraduate studies on Turkish teaching in order to clarify the deficiency and development in the ten-year period. Document analysis technique, which is one of the qualitative research methods, was used in this study. Postgraduate studies conducted in the field of Turkish teaching were examined over 8 criteria: publication year, type of publication, methodology, participant type, data collection tool, analysis method, department of study, and Turkish learning field. Within the scope of this study, it was limited to master's theses and doctoral theses written between 2010-2020 on teaching Turkish. It has been examined as a document. In order to access these documents, keywords such as "Turkish education", "Turkish teaching", "reading", "writing", "listening", "speaking", "Turkish lesson" were searched from electronic databases such as the National Thesis Center, Google Scholar and Ulakbim. Content analysis technique was used to evaluate. At the same time, data analysis process was carried out using an Excel program. In the Excel program, the studies were examined under the headings of "Article reference (APA), Methodology, Sample / Participants, Data collection tools, Data analysis method, Turkish learning areas, Thesis type, Year of publication, Department". Data obtained for the purpose of the study. The findings obtained from the research are presented and interpreted as frequency percentage in the Tables. Considering the results of this study related to the postgraduate theses prepared in the field of Turkish teaching, it has been observed that master theses are more than doctoral theses. In the theses examined within the scope of the research, it was observed that the most preferred study group was students. The studies conducted constitute experimental studies applied on students with scales or questionnaires. In the theses examined within the scope of the research, it was seen that the scale / test data collection tool came to the fore. Therefore, it was observed that the majority of the theses were made according to the experimental method as an important method in terms of analyzing whether the applied scales and tests are appropriate, their effects on the result and also testing the cause-effect relationship. When looking at the distribution of the postgraduate theses on teaching Turkish according to the learning areas, it was understood from the examinations that most of the theses were written on the field of

writing and then on reading, and at least the theses on the field of speaking learning were written. In the research, it was seen that the theses about Turkish teaching, which were made over a 10-year period, mostly focused on the Department of Turkish Education and the Department of Basic Education. As a result of the research, it has been seen that these theses, which were written, accelerated in 2018-2019. It has been observed that the studies are aimed at improving reading, writing, speaking and listening skills and detecting the existing problems about these learning areas.

IJTASE

ÇİFTLER ARASI ŞİDDETİN ÖNLENMESİNE İLİŞKİN BİR MODEL ÖNERİSİ

A MODEL PROPOSAL ON PREVENTING INTER-COUPLE VIOLENCE

Neşe BAŞAK

Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke, KKTC

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9139-9189>

nesemrehber@hotmail.com

Nergüz BULUT SERİN

Prof.Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi Dr.Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi,

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Lefke, KKTC

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2074-3253>

nserin@eul.edu.tr

Received: 09-02-2021

Accepted: 30-03-2021

Published: 31-10-2021

Suggested Citation:

Başak, N., & Bulut Serin, N. (2021). Çiftler arası şiddetin önlenmesine ilişkin bir model önerisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(4), 277-287.



This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Gerek evli çiftlerde, gerekse romantik ilişki yaşayan çiftlerde şiddet vakaları sıklıkla görülür. Söz konusu vakalar genel olarak erkekler tarafından kadınlara yöneltilmektedir. Bu şiddetin oluşmasında sosyal, kültürel ve psikolojik birçok etkenin var olduğunu savunan görüşler mevcuttur. Ayrıca şiddetin, partnerleri tarafından çalışan kadınlara da sıklıkla uygulandığı ve kadınların bu şiddeti genel olarak kabullenerek içselleştirdiği bilinmektedir. Genel olarak, kadına yönelik şiddetin nedenlerini ve sonuçlarını araştıran oldukça geniş bir literatür mevcuttur. Buna karşılık çalışan kadınların şiddeti ne ölçüde kabullendiklerini ve bu kabullenmeyi etkileyen faktörlerin nadiren araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, çiftler arasındaki ilişkilerde kadına yönelik şiddetin açıklanmasına dair çeşitli kuramsal yaklaşımlar, şiddetin kabullenilmesi nedenleri ve sonuçlarını incelemiş olan çeşitli akademik çalışmalar incelenmiştir. Bu araştırmalar çerçevesinde, çiftlerde kadına yönelik şiddetin önlenmesine ilişkin model önerisi geliştirilmiştir.

Anahtar Terimler: Şiddet, kadın, cinsiyet eşitsizliği, çiftler arası şiddet.

Abstract

Violence incidents are common both in married couples and in romantic relationships couples. These cases are generally directed against women by men. There are options that are many social, cultural, and psychological factors in the existence of this violence. Besides, it is known that violence is frequently enforced on working women by their partners and women interiorize this violence by accepting in general. In general, there is an extensive literature investigating the occurrence, causes and consequences of violence against women. On the contrary, it is seen that the extent to which working women accept violence and the factors that affect this acceptance are rarely investigated. In this study, various academic studies have been examined that the reasons and consequences of the acceptance of violence, taking into account for various theoretical approaches to explaining violence against women in relationships between couples. Within the limits of these studies, a model suggestion has been developed for the prevention of violence against women in couples.

Keywords: Violence, women, gender inequality, inter-couple violence.

GİRİŞ

Günümüzde toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorunu dünya genelinde yaşanan, etkileri birçok toplumda görülen ve özellikle kadınlar aleyhine olarak eşitsizlik ve ayrımcılık olarak gün yüzüne çıkan bir problemdir. Bununla birlikte, çoğu toplumda kadının ev içinde konumlandırılması, ön plandaki toplumsal rolünün annelik olması ve kadının çalışma hayatına katılması ile söz konusu rollerin yerine getirilmesinde aksaklıklar yaşanacağı düşüncesinden hareketle, kadınların çalışması genel olarak hoş karşılanmamaktadır. Gerek evli çiftlerde, gerekse romantik ilişki yaşayan çiftlerde şiddet vakaları sıklıkla görülür. Söz konusu vakalar genel olarak erkekler tarafından kadınlara yöneltilmektedir. Bu şiddetin oluşmasında sosyal, kültürel ve psikolojik birçok etkenin var olduğunu savunan görüşler

mevcuttur. Ayrıca şiddetin, partnerleri tarafından çalışan kadınlara da sıklıkla uygulandığı ve kadınların bu şiddeti genel olarak kabullenerek içselleştirdiği bilinmektedir.

Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği

Araştırmanın bu bölümünde, çiftler arasındaki ilişkilerde kadına yönelik şiddetin açıklanmasına dair çeşitli kuramsal yaklaşımların göz önünde bulundurularak, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve romantik ilişkilerde bağlanma kuramı, aile içi şiddet ve sonuçlarını incelemiş olan çeşitli akademik çalışmalar incelenmiştir. Hepşen, (2010) ve Bingöl (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada toplumsal cinsiyet, cinselliği ve bireylerin biyolojik özelliğini ifade kadın ve erkek ifadelerini, kadınlık ve erkeklik olarak karakterize etmişlerdir. Söz konusu karakterize etme işleminin ise genel olarak kadınlar aleyhine olarak gerçekleştirildiğini vurgulamışlardır. Erzeybek (2015) ise toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bireylere çocukluktan itibaren empoze edilmeye başlandığını ve kadınların genel olarak ev içerisinde konumlandırılması nedeni ile çocukların toplumsal cinsiyet algılarının bu minvalde şekillenmesinde önemli rol oynadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Zeyneloğlu (2008) ise ailenin tipinin çocukların toplumsal cinsiyet algılarının şekillenmesinde önemli bir rolü olduğunu savunmuştur. Özellikle geniş aile yapısında büyüyen bireylerin, kültürel normların ön planda olduğu daha geleneksel bir tutum sahip oldukları, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ön planda olmasının ise bu tutumu kadının aleyhine olarak beslediği belirtilmiştir. İspanya’da üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsel cinsel davranışa yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırmaya 411 öğrenci katılmıştır. Erkeklerin kadın öğrencilere göre daha geleneksel rollere sahip bulunmuştur (Garcia Vega, Fernandez, & Fernanandez Garcia, 2017). Yaşar ve Zorluoğlu (2021) yaptıkları araştırmada, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar, cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutumlar benimsedikleri bulunmuştur. Çimen ve Serin (2020) çalışmalarında, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre, daha yüksek düzeyde erkeği üstün gören bir anlayışa sahip oldukları görülmüştür. Erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kadını erkeğe bağımlı kılan anlayışa sahip oldukları bulunmuştur (Çimen ve Serin, 2020). Öğretmenlik meslek adaylarının katılımıyla gerçekleşen bir araştırmaya göre, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre eşitliğe daha çok önem verdikleri saptanmıştır. Ayrıca daha büyük yerleşim biriminde yetişmiş öğretmen adaylarının, daha küçük yerleşim biriminde yetişen öğretmen adaylarına göre daha fazla eşit cinsiyet rolü tutumuna sahip oldukları bulunmuştur (Alptekin, 2019).

Çolak Bostancı (2008)’ya göre ise özellikle Türk toplumunda kadınlık rollerinin ev içinde ve erkeklik rollerinin ise ev dışında olacak şekilde biçimlenmiş olduğu, kadına yüklenen annelik ve evin bakımı ile sorumlu olma rolüne ciddi bir kutsiyet ve sevimlilik atfedildiği belirtilmiştir. Dowling (1994) tarafından ise, ev içinde konumlandırılan kadının çoğunlukla “Sindrella Kompleksi” olarak adlandırılan bir bağımlı olma mecburiyeti duygusuna göre sosyalleşmekte olduğu ve dolayısı ile ev dışında konumlandırılan erkeğe muhtaç olan pasif ve edilgin bir konumda davranması gerekliliğini hissettiği savunulmuştur. Eken (2005)’e göre ise, özellikle evlilik ilişkisinde ev dışında rol üstlenen ve çalışma hayatına katılmış olan kadın, mesleki rolünün gereklerini yerine getirirken aynı zamanda eşlik, ev kadınlığı ve annelik rollerine eşit ilgiyi gösteremeyecek olmasından ötürü toplum nezdinde çoğu zaman hoş karşılanmamaktadır. Bu duruma sebep olan, müsamaha gösteren veya izin veren erkek ise ayıplanmaktadır. Ayrıca, çalışan kadınların şiddetin değişik türlerine maruz kaldıkları ve bu şiddeti kabullenmekte oldukları görülen bir gerçektir (Kepir, 2014). Bhasin (2003)’e göre toplumsal cinsiyet eşitsizliği, kadınların erkeklerin ardılı olarak konumlandırılmasına ve aciz, zayıf, pasif vb. bir konumda algılanmasına neden olmaktadır. Bunun da erkeğin kadına tahakküm etmesini doğurmakta olduğu ve erkekte kadınlara şiddet uygulamanın doğal ve bir hak olduğu düşüncesini yaratmakta olduğu belirtilmiştir. Her ne kadar toplumdaki eğitim düzeyinin artması ile kadına yönelik şiddet vakalarında anlamlı bir düşüş olduğu görülsede, toplumların cinsiyet algılarının değişmesine karşı oldukça dirençli oldukları tespit edilmiştir (Akt. Çelik ve Sünbül, 2008: 60-61). Boyacıoğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ilişkilerinde şiddete maruz kalan kadınların ilk şok ve inkâr döneminin ardından depresyon ve kendini suçlama eğilimine girmekte oldukları belirtilmiştir. Buna karşılık şiddet ile başa çıkamayan kadınların, çaresizlik duygusu yaşadıkları ve en nihayetinde şiddeti ve çaresizliği kabullenmekte oldukları sıklıkla görülmektedir.

Romantik ilişkilerde yaşanan şiddetin açıklanmasında üç temel kuram Feminizm, Sosyal Öğrenme ve Bağlanma Kuramları ve Literatürde, her üç kuramı baz alan çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiş olsa da, çalışan kadınların ilişkilerinde yaşadıkları şiddetin tam olarak açıklanmasına yönelik olarak hangi kuramın daha geçerli olduğu konusunda henüz bir konsensüs gerçekleşmemiş olduğu fakat bağlanma kuramı tarafından öne sürülen çalışmaların diğer kuramlara göre daha geniş olarak kabul edildiği görülür (Kepir, Savoly, & Zorbaz, 2014; Pimentel, Moura, & Cavalcanti, 2017; Macke, 2010).

Çiftlerarası İlişkilerde Şiddetin Açıklanmasında Bağlanma Kuramı

Literatürde romantik ilişki olarak da adlandırılan çiftler arası ilişkilerde bağlanma kuramının etkisi, gerek ilişkilerin olumlu bir şekilde yürütülmesi gerekse çeşitli problemler yaşanması açılarından, oldukça geniş bir yelpazede çalışılmıştır (Terzi ve Özbay, 2016:169). İlk olarak Bowlby (1988) tarafından önerilen ve Hazan ve Shaver (1987) tarafından geliştirilen bağlanma kuramına göre, yetişkinlerin yaşadıkları karşılıklı romantik ilişkilerde bağlantı türlerinin etkisinin oldukça önemli olduğu savunulmuştur. Kuramın ortaya çıkmasından itibaren gerçekleştirilen çalışmalar neticesinde, her ne kadar bağlanmanın çocukluk çağlarına has olan bir model olduğu biliniyor olsa da yetişkinlik çağına da eşe karşı geliştirilen bağ da bağlanma kuramına göre açıklanabilmektedir. Olumsuz bir bağlanma türü geliştirilmiş olan çocukların eşlerine karşı daha öfkeli ve saldırgan bir tutum içerisinde bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Johnson (1996) ve Millikin (2000)'e göre evlilik ilişkisi veya romantik ilişki yaşayan çiftlerde bağlanma yaralanması olarak adlandırılan çeşitli travmatik olaylar da yaşanabildiğini belirtmişlerdir. Çiftler arasında yaşanan şiddet ise bağlanma yaralanmasına yol açan en önemli etkenler arasında olarak kabul edilmiştir. Bireylerin bağlandıkları figürden ayrılmayı kabullenememeleri durumunda kızgınlıklarının şiddete dönüşmekte olduğu belirtilmiştir.

Dutton, Dukerich ve Harquail (1994) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise, duygusal ve saldırgan davranışlar sergileyen erkeklerin daha ziyade saplantılı bağlanma türü geliştirmiş oldukları belirlenmiştir. Ayrıca partnerine fiziksel şiddet uygulayan ve partnerini istismar eden erkeklerin güvenli bağlantı gerçekleştiremedikleri vurgulanmıştır. Diğer bir çalışmada ise Downey ve Feldman (1996), partnerine şiddet uygulayan erkeklerin reddedilmeye karşı oldukça hassas oldukları ve dolayısı ile korkulu bağlanma tecrübelerinin ağırlıklı olduğunu belirtmişlerdir. Gezen ve Oral (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada şiddet gördüğü evde yaşamayı sürdüren kadınlar ve kadın sığınma evinde yaşayan kadınların bağlanma biçimleri ve ruhsal belirti düzeyleri incelenmiştir. Araştırma neticesinde şiddete maruz kalmış ve kadın sığınma evinde bulunan kadınların obsesif kompulsif özellikler, somatizasyon, depresyon, kişilerarası duyarlılık, öfke-düşmanlık, kaygı, fobik anksiyete, psikotizm, paranoid düşünce, yeme ve uyku bozuklukları ve suçluluk duygularıyla ilgili belirtiler ve yüksek genel belirti düzeyleri olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada Irmak ve Altıntaş (2017) tarafından, konuk evlerinde kalan ve aile içi şiddete uğrayan kadınlarla, evinde yaşayan kadınların ruhsal dayanıklılık, bağlanma biçimleri, baş teme tutumları ve psikopatoloji bakımından karşılaştırılması çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre aile içi şiddetin, kadınların ruh sağlığını tedavi gerektirecek düzeyde olumsuz etkilemekte olduğu tespit edilmiştir. Evinde kalan ve şiddet gören kadınlara göre konukevlerinde kalan kadınların, şiddete karşı koymakta koruyucu olan aktif başa çıkma tutumları ve ruhsal dayanıklılık açısından daha avantajlı olduğu ve daha az psikopatolojiye sahip oldukları belirlenmiştir. Gündoğan (2015) ise, eşlerin bağlanma tarzları ile çift uyumları düzeyi arasındaki ilişkisini araştırmıştır. Çalışmada, güvenli bağlanma tarzlarına sahip olan çiftlerin uyumlarının daha yüksek olduğu ve şiddetin daha az görüldüğü saptanmıştır. Ayrıca, birisinin ya da her ikisinin de güvenli bağlanma tarzına sahip eşlerden meydana gelen çift gruplarında yer alan kadınların çift uyumlarının ve eşlerden birisinin güvensiz, diğer eşin güvenli olduğu çift gruplarına mensup kadınların çift doyumlarının, iki eşin de güvenli olduğu çift gruplarında yer alan kadınların daha yüksek düşünce birliği ve duygusal ifade puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde bağlanmanın ilişkilerde mevcut olan istismar davranışlarıyla sık sık ilişkisi değerlendirilen bir değişken olduğu görülmektedir. Korkulu ve kaygılı bağlanmayla eş/partner şiddeti arasında dikkate değer ilişkiler bulunduğu; güvensiz ve kaygılı bağlanma tarzı olan bireylerin romantik ilişkiler konusunda diğer bağlanma tarzlarına sahip olan bireylerden daha fazla şiddete başvurdukları ve eşine güvensiz bağlanmayla istismar etme ve istismara maruz kalma arasında olumlu

bir ilişkinin bulunduğu istikametinde bulgular söz konusudur. Öte yandan kaygılı ve kaçınan bağlanma tarzı olan bireylerin ilişkilerde istismara uğramaları ile bağlanma tarzları arasında olumlu bir ilişki bulunduğu ve stres düzeyinin, kaçınan bağlanma tarzının yüksek olduğunda, duygusal istismar uygulama davranışında artışla ilişki bulunduğu yönünde bulgular vardır (Gündoğan, 2015).

Tarihsel süreç boyunca toplumsal cinsiyet rolleri kadınlar açısından oldukça sorunlu olarak kurgulanmıştır. Toplumların genelinde gerek erkek gerekse kadın bireylere biçilen roller genellikle adaletsiz olarak dağıtılmış olduğu ve kültürlerini bu anlayışına göre şekillendirmiş oldukları görülmüştür.

Türkiye’de Kadın Erkek Eşitsizliği

Sosyolojik olarak incelendiğinde eşitsizliğin genel olarak bireylerde ve toplumun sınıflarında yaşama dair olan koşulların eşit olarak gerçekleşmemesi olarak tanımlanmakta olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle eşitsizlik, bireylerin veya toplumsal sınıfların sosyal sınıf, etnisite, din, lisan, siyasi görüş, vb. ayrılıklar-farklılıklar sebebiyle toplum içinde eşitsiz işlem görmesidir. Eşitsizliğin daha çok ayrıştığı toplumlarda ise ayrımcılığın ve adaletsizliğin daha yoğun olarak yaşandığı görülmüştür. Bazı toplumlarda bu ayrımcılık ve adaletsizlik din, dil, ırk vb. unsurlar temelinde gelişmekte iken ülkemiz gibi bazı ülkelerde ise genel olarak bu ayrımcılığın cinsiyet üzerinden de üretilmekte olduğu görülmüştür. Uluslararası karşılaştırmalarda, toplumsal cinsiyet açısından gelir eşitsizliğini gösteren endekste Türkiye’nin 118 ülke arasında 109. sırada olduğu görülmektedir (Bal, 2014:21). Bu durum, Türkiye’nin kadın erkek eşitsizliğinde dünyanın en kötü ülkeleri arasında bulunduğu açık göstergesidir.

Ülkemiz toplumsal yapısı derin tarihi bağları ile birlikte bir mozaik özelliği göstermektedir. Yıllar boyunca farklılıkları başarı ile sentezlemiş olan Türk toplumsal yapısı yaşadığı tüm olayların sonuçlarını dengede tutmayı başarabilmiştir (Bingöl, 2014: 110). Buna karşılık ülkemiz nüfusunun yaklaşık yarısını oluşturan kadınların toplumda ciddi bir eşitsizlik ve ayrımcılık ile karşı karşıya olduğu görülmektedir. Kadının genel olarak ev içerisinde konumlandırılması, en temel toplumsal rolünün annelik olarak görülmesi, çocuk doğurmuş olan kadının toplumdaki statüsünün daha yüksek olarak değerlendirilmesi, kadının erkeğe göre daha güçsüz ve zayıf olarak kabul edilmesi, kadının erkekten daha aşağı ve erkeğin ardılı olarak değerlendirilmesi ve kadınlara yakıştırılan meslek gruplarının erkeklere göre daha sınırlı olarak değerlendirilmesi, kadın ile erkeğin eşitsizliğinin yaşanmasını tetikleyen en önemli unsurlardandır. Sosyal Araştırmalar Enstitüsü tarafından 2016 yılı için gerçekleştirilen Türkiye Barometresi Araştırması kapsamında ülkemizdeki kadın erkek eşitsizliğine yönelik önemli bulgular elde edilmiştir. Söz konusu çalışma sonucunda elde edilen verilere göre ülkemizdeki her üç kişiden ikisi kadınlar ve erkekler arasında bir tür eşitsizlik bulunduğunu kabul etmektedir. Aynı araştırma sonuçlarına göre toplumun üçte ikisi kadına biçilen temel rolün annelik olduğunu düşünmektedir. Kadın evin içinde konumlandırılır ve evin idamesi ile çocukların bakımı kadının uhdesinde olarak değerlendirilmektedir. Erkek ise evin ekonomik olarak geçiminde sorumlu kişidir. Dolayısı ile kadınların işgücüne katılma oranlarının erkeklere göre daha düşük olarak gerçekleşmesinde toplumsal cinsiyet rollerinin kurgulanışı bariz etkindir.

Ülkemizde kadın ve erkek eşitsizliğinin en çok gözlemlendiği alanlar eğitim ve çalışma hayatında gözlenir. Kızların çocuk sayılabilecek yaşlarda evlendirilmeleri onların gereken eğitime ulaşmalarını ve çalışma hayatına katılmalarında önemli bir engel teşkil etmektedir. Türkiye’de, gerek kız çocuklarının gerekse erkek çocuklarının evlenebilmeleri için 17 yaşını doldurmuş olmaları gerektiği Türk Medeni Kanununun 124. maddesinde hükme bağlanmıştır. Örneğin 2006 yılında 17 yaşını doldurmamış olan çocuk evliliklerinin oranı yaklaşık %32 olarak tespit edilmiş, bu rakam 2011 yılında %28 olarak gerçekleşmiştir (TAYA, 2014). TÜİK’in 2016 yılına ait verilerine göre ise 16-17 yaş grubunda olan kız çocuklarındaki resmi evlenmelerin toplam resmi evlenmeler içindeki oranı 2009 yılında %8 olarak gerçekleşmiş, devlet ve sivil toplum kuruluşlarının ortaklaşa gerçekleştirdikleri kampanyalar neticesinde bu oran 2016 yılında bu oran %4,6’ya kadar düşmüştür. Dolayısı ile 16-17 yaş grubunda evlenen çocuk sayılarında ve toplam evlenmeler içerisindeki oran yıllara sari olarak bir azalma eğilimindedir (TÜİK, 2016). Çocuk yaşta evlenmelerde eğitim seviyeleri arasında da anlamlı bir ilişki görülmektedir. Yapılan incelemelerde çocuk yaşta evlenen bireylerin bireylerin yaklaşık %41’inin herhangi bir okulu bitirmemiş olduğu ve sadece %20’sinin ilkokulu bitirmiş olduğu

görülmüştür. Yükseköğretim mezunu ebeveynlerin çocuklarının, çocuk yaşta evlenme oranı ise sadece %0,5 olarak ölçülmüştür. Dolayısı ile eğitim ile erken yaşta evlilik arasında yakın bir ilişki söz konusudur (Durdu & Yelboğa, 2016: 801).

Kadının Çalışma Hayatına Katkısı

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de kadınlara toplum tarafından biçilen rollere uygun olan meslekleri seçmeleri hususu dayatılmaktadır. Bazen kadının çalışması toplum tarafından reddedilmekte bazen de kadınlar sadece sınırlı sayıda meslek gruplarında çalışmaları yönünde baskılara maruz bırakılmaktadır. Örneğin ülkemizde kadınlara en çok öğretmenlik ve bankacılık gibi meslekler yakıştırılmaktadır. Kadınlar diğer meslek gruplarına ya kabul edilmemekte ya da bu mesleklerde yüksek kariyerler elde etmeleri engellenmektedir. Dolayısı ise kadınların önünde kariyer gelişimlerini engelleyen toplumsal duvarlar bulunmaktadır (Çelik & Sünbül, 2008: 60-61).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin varlığının diğer bir göstergesi de kadın ve erkeklerin işgücüne katılım oranlarıdır. Türkiye’de 15 yaş üstü işgücüne katılımı 2011 yılında erkeklerde %69,2, kadınlarda ise %25,9 olarak gerçekleşmiştir. Kentlerdeki yetişkin kadın nüfusun ise sadece %20’lik çalışmaktadır. Avrupa Birliği üyesi ve aday ülkeler arasında kadınların işgücüne katılma oranının en düşük olduğu ülke Türkiye’dir. Bunun sonucu olarak BM istatistiklerine göre Türkiye, BM ülkeleri arasında kadınların işgücüne katılımında dünyada en düşük oranlara sahip 10 ülkeden biridir (TÜİK, 2014). Buna karşılık akademik mesleklerde kadınların ve erkeklerin eşit olarak temsil edildiği ve bazı akademik kadrolarda kadınların oranının erkeklere göre daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

TÜİK’in Kasım 2017 Temel İşgücü Göstergeleri esas alınarak hazırlanan raporda ülkemizdeki akademisyenlerin toplam %43’ünün kadın olduğu, bu oranın profesör kadrolarında %29, doçent kadrolarında %35, öğretim görevlisi kadrolarında %43,5, araştırma görevlisi kadrolarında ise yaklaşık %50 ve okutman kadrolarında ise %61,5 olarak gerçekleştiği belirlenmiştir. Dolayısı ile ülkemizde akademisyenlik mesleğinin gerek kadınlar gerekse erkekler arasında eşit düzeyde temsil edildiği, akademik çevrelerde kadın erkek eşitsizliğinin asgari seviyede gerçekleştiği görülmektedir. Buna karşılık ülkemizde genel olarak eğitim durumundan bağımsız olarak kadınların istihdam oranı erkeklerden oldukça düşüktür.

Ülkemizde eğitim seviyesinin yükselmesi ile birlikte erkeklerin iş bulabilme imkanlarının kadınlara göre oldukça yüksek olarak gerçekleşmekte olduğu görülür. İlginç olarak, kadınlarda eğitim düzeylerinin artmasıyla beraber iş bulma ihtimallerinin de düştüğü görülmektedir. Bundan dolayı erkeklerin istihdamı için bir yükseköğrenim kurumunubitirmelerinin kendilerine avantaj sağladığı ve bunun kadınların aleyhine ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum ülkemizde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin var olduğunun önemli göstergelerindendir. Söz konusu tablo, AB’nindiger ülkeleriyle kıyaslandığı zaman daha vahim sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Avrupa genelinde Türkiye yükseköğretimde kadın istihdamı sıralamasında en son sırada yer almaktadır. EUROSTAT tarafından elde edilen verilere göre 2017 yılı sonuna kadar yükseköğretim mezunu kadınlarda işsizlik oranları Avrupa’da yaklaşık %5 civarındayken, bu oran Türkiye’de %21 oranlarındadır (TÜİK, 2017).

Kadına Yönelik Şiddet ve Türleri

Teknik bilimler çerçevesinde 20. Yüzyıl genel olarak bilgi çağı olarak değerlendirilirken sosyal bilimler çevrelerinde ise *şiddet yüzyılı* olarak tanımlanmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde baş döndürücü gelişmeler yaşanmış olsa da 21. Yüzyılda da şiddet ve özellikle kadına yönelik şiddet gerek dünya genelinde gerekse Türkiye’de hala gözlenen bir olgudur. Bununla birlikte şiddet sadece fiziksel bedene yönelik olarak değil, semboller, sosyal değerler ve kültürel unsurlarla da gerçekleşebilmektedir (Afşar, 2015).

Günümüzde, sosyal ağlarda ve feminist söylemlerde “şiddet”, kadına yönelik şiddet ile özdeşleştirilmektedir. Diğer bir ifade ile şiddet kelimesi günümüzde zihinlerde kadına yönelik olarak şiddeti çağrıştırmaktadır. Bu şiddet genel olarak erkekler tarafından kadınlara uygulanmaktadır. Kadınların erkeklerin ardılı olarak konumlandırılması ve aciz, zayıf, pasif vb. bir konumda algılatılması erkeğin kadına tahakküm etmesini doğurmakta ve erkekte kadınlara şiddet uygulamanın

doğal ve bir hak olduğu düşüncesini yaratmaktadır (Bhasin, 2003). Uzun yıllardır gündemdeki sıcaklığını koruyan kadına yönelik şiddet en geniş anlamda Birleşmiş Milletler (BM) tarafından yayımlanan Kadına Yönelik Şiddetin Ortadan Kaldırılması Bildirgesinde kadına yönelik şiddet, “cinsiyete dayanan, kadını inciten, ona zarar veren, fiziksel, cinsel, ruhsal hasarla sonuçlanan ya da sonuçlanma olasılığı bulunan, toplum içerisinde ya da özel alanda ona baskı uygulanması ve özgürlüklerinin keyfi olarak kısıtlanmasına neden olan her türlü davranış” olarak tanımlanmıştır. Söz konusu tanımlamada kadına yönelik şiddetin toplumsal cinsiyet temeline dayanan bir problem olarak değerlendirilmekte olduğu görülür.

1970’li yıllara kadar, kadına yönelik şiddetin aile içi bir mesele olduğu ve genel nüfus içerisinde oldukça az sayıda gerçekleştiği kabul edilmiştir. Bu nedenle söz konusu problem, insan haklarını düzenleyen uluslararası belge ve kararlarda nadiren işlenmiştir. Bu çerçevede BM tarafından yeniden tanımlanan *özel alan* ifadesi dikkat çekicidir. Burada gerek evlilik gerekse flört ilişkisi içerisinde bulunan çiftler arasındaki fiziksel, psikolojik ve ekonomik şiddet olguları da kapsama dâhil edilmiş ve uzun süredir göz ardı edilen cinsel şiddette tanımlamaya dâhil edilmiştir. Süreç içerisinde, literatürde “*dayak yiyen kadın*” olarak kullanılan kavram “*kadına yönelik şiddet*” olarak kullanılmaya başlanmıştır (Boyacıoğlu, 2016:127). Kadına yönelik şiddetin öznesi kadın faili ise erkektir. Söz konusu şiddeti hayatın olağan akışı içerisinde değerlendirmek ve normalleştirmek, kadına yönelik yapılabilecek büyük bir haksızlıktır. Bununla birlikte kadına yönelik şiddetin çeşitli sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel nedenleri de göz ardı edilmemelidir. Bu nedenlerden bazıları aşağıda listelenmiştir (DSÖ 2015: 143): Erkeğin çocukluk çağlarında kötü muamele görmesi veya kötü muameleye şahit olması, Anti-sosyal kişilik bozukluğu, Eğitim seviyesinin düşük olması, Alkol ya da zararlı madde kullanımı, Toplumda şiddetin normal olarak görülmesi ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kanıksanmış olması.

Gerek dünya genelinde gerekse ülkemizde psikolojik, cinsel, fiziksel ve ekonomik şiddete maruz olan kadınların sayısı bir hayli fazladır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, World Health Organization) tarafından yayımlanan verilere göre, birliktelik yaşayan çiftlerdeki her üç kadından bir tanesi partnerinden şiddet görmektedir. Söz konusu şiddet içeren davranışlar, yaralanmaların yanı sıra özellikle kadınlarda ciddi sağlık sorunlarına yol açmaktadır. Bu sorunların başlıcaları arasında kardiyovasküler rahatsızlıklar, kalp krizi, kanser, HIV/AIDS, alkol, sigara ve madde bağımlılığı vs. yer almaktadır. Ayrıca, partnerlerinden şiddet gören kadınların erken doğum gerçekleştirme oranlarında %16 oranında bir artış ve kürtaj yaptırma oranında ise iki katı kadar bir artış saptanmıştır. Dünya genelinde şiddet gören kadınların %42’lik bir kısmının fiziksel şiddete maruz kaldıkları görülmektedir. Cinsel olarak şiddete maruz kalma oranı ise %7,2’dir. Söz konusu şiddete maruz kalanların tamamına yakınının ise psikolojik olarak şiddete maruz kaldığı değerlendirilmektedir. Buna karşılık, kadınların maruz kaldıkları şiddeti genellikle hiç kimseye anlatmadıkları ve çok az sayıda kadının sağlık ve resmi yardım talebinde bulunduğu belirlenmiştir. Bu durum, şiddetin kadınlar tarafından genel olarak içselleştirildiği ve kabul edildiği yönündeki hipotezi doğrular niteliktedir (WHO, 2014).

Türkiye, kadına yönelik cinsel eşitsizlik karşılaştırmalarında dünya genelinde en son sıralarda yer almaktadır. Dünya Ekonomik Forumu’nun (DEF) 2014 Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurumu Raporuna göre Türkiye, ekonomik katılım ve fırsat eşitliği, eğitim, sağlık ve siyasi güçlenme konularında toplumsal cinsiyet eşitliğinin incelendiği, 142 ülkeden 125 sıradadır. Söz konusu rapora göre örneğin, kadınların ekonomik faaliyetlere eşit düzeyde katılım sağlanması kriterine göre 133. sırada, işgücüne katılım açısından 128.sırada, satın alma paritesine göre 126.sırada ve üst düzey yönetici olma kriterine göre ise 111.sırada yer almıştır (Afşar, 2015: 741). Bu durum, ülkemizde kadına yönelik eşitsizliğin ne denli yüksek ve toplumsal cinsiyet rollerinin ne denli adaletsiz olarak paylaşıldığını göstermesi açısından oldukça dikkat çekicidir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yayınlanan 2012 raporlarına göre kentlerde yaşayan kadınların %38’nin ve kırsal kesimde yaşayan kadınların ise %43,2’sinin hayatlarının bir döneminde şiddete maruz kaldıkları tespit edilmiştir. 2016 yılı verilerine göre ülkemiz nüfusunun %49,8’lik kısmının kadın olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna göre işgücüne katılım oranı incelendiğinde, kadınların eğitim seviyelerini yükselmesi ile birlikte işgücüne daha fazla katılmaktadırlar. Buna karşılık, kadınların

eğitim seviyelerinin artması ve işgücüne katılım oranlarının her geçen gün artmasına karşılık ilişkilerinde maruz kaldıkları şiddet oranları değişmemektedir.

TÜİK tarafından gerçekleştirilen 2016 yılı Aile Yapısı Araştırması sonuçlarına göre ülkemizde, kentlerde yaşayan kadınların % 40,3'ü ve kırsal alanda yaşayan kadınların % 46,6'sı aile içi şiddete maruz kalmaktadır (Kepir, 2014:174). Kentlerde yaşayan her on kadından biri ve kırsal kesimde yaşayan her dört kadından biri fiziksel şiddete maruz kalmaktadır. Buna karşılık, evli erkeklerin yaklaşık %60'nın, evli kadınların ise yaklaşık %70'nin mutlu olduklarını beyan ettiği görülür (TÜİK, 2016). Söz konusu istatistiklerde yer alan bu çelişkili rakamların kadınların şiddeti kabullenmiş olduklarını göstermesi açısından önemli olduğu değerlendirilebilir. Collins (2012: 135-136)'e göre ise şiddetin *fiziksel*, *duygusal* ve *bedensel* özelliklerine göre farklı olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Ona şiddetin gerçekleşme süresi de oldukça önemlidir. *Kısa şiddet tüneli*, genelde birkaç dakika süren ve genellikle karşılıklı fiziksel saldırılar ile gerçekleşen şiddeti ifade eder. *Orta şiddet tüneli* ise birkaç saat süren şiddet türüdür. Aile içi şiddet türü bu tür şiddete örnektir. *Uzun şiddet tüneli* ise birkaç günden haftalara kadar uzanan bir süreci kapsayan şiddet türüdür. Cinayet, tecavüz, soykırım gibi etkileri uzun süre devam eden şiddetler bu türe örnek olarak verilebilir (Afşar, 2015:725). Fiziksel şiddet bir failin bir mağdura uyguladığı kabul edilemez bir eylem olarak nitelendirilmektedir. Kadına yönelik şiddetin tanımlanmasında ve ifade edilmesinde ise ilk akla gelen şiddet türü fiziksel şiddet olmaktadır. Kadına yönelik şiddette ise fiziksel şiddet çoğunlukla tokatlamak, tekmelemek, saçını çekmek, yaralamak veya tedavi gerektiren hallerde tedavi olmasını engellemek şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Cinsel şiddet; bireyi istemediği halde, istemediği zaman, mekân ve şekillerde cinsel ilişkiye zorlamak olarak açıklanabilir. Tecavüz, bu şiddet türünün en çok zarara yol açan halidir ve gerek bekârlarda, gerek flört ilişkilerinde gerekse evli çiftlerde rastlanabilmektedir. Ayrıca, bireyleri başka insanlarla cinsel ilişkiye zorlamak, zorla evlendirmek, çocuk doğurmaya ya da doğurmamaya zorlamak, kürtaja zorlamak, cinsel organlarına zarar vermek, sözel veya görsel olarak cinsel tacizde bulunmak, cinsiyet özellikleri ile alay etmek, vb. davranışlar da cinsel şiddet çeşitlerindendir. Ekonomik şiddet; Kadına yönelik ekonomik şiddet ise en çok kadının ekonomik gelir elde etmesi amacıyla çalışmaya zorlamak veya ekonomik gelir elde etmemesi için çalışmaktan alıkoymak şeklinde ortaya çıkmaktadır (Afşar, 2015). Psikolojik şiddetin etkileri fiziksel şiddetin etkileri kadar görünür olmayabilir. Buna karşılık, kadının duygusal çöküş yaşamasına ve kadının kendisine dair saygısını kaybetmesine sebebiyet vermesi açılarından tesiri fiziksel şiddetten daha fazla olan bir şiddet türüdür ve gerek evli çiftler gerekse flört ilişkisi yaşayan çiftlerde fiziksel şiddete oranla daha sıklıkla görülür. Bununla birlikte psikolojik şiddetin genellikle fiziksel şiddetten önce veya birlikte olarak gerçekleşir (Delara, 2016: 119).

Genel olarak, kadına yönelik şiddetin oluşmasını, sebeplerini ve sonuçlarını araştıran oldukça geniş bir literatür mevcuttur. Çiftler arası şiddete maruz kalan ve şiddeti kabul eden kadınların şiddetten korunmak ve kaçınmak için profesyonel yardım almalarında yarar vardır. Bireylerin şiddeti kabul etmelerine yol açan faktörlerin belirlenmesi, sonraki çalışmalarda yardımcı olacak ve bu alanda yapılacak çalışmalar bireylerin şiddeti kabul etmesine engel olmak için bazı müdahale yöntemlerini tavsiye edebileceklerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çiftler Arası Şiddetin Önlenmesine İlişkin Bir Model Önerisi

Kendisiyle, toplumla ve devletle uyumlu; sağlıklı, üretken, sağlıklı ilişkiler kurabilen ve bu ilişkileri sürdürebilen bireyler yetiştirmek bir devletin temel ideallerinden biri olmalıdır. Doğru iletişim kuran modellerden yararlanarak çok erken yaşlardan itibaren bireylerin sağlıklı iletişim kurmayı öğrenmelerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda, toplumumuzdaki bireylere eğitim almaya başlanılan erken yaşlarda sağlıklı iletişim becerileri kazandırabilecek etkinlik programları, okullarda, eğitim kurumlarında geliştirilip uygulanabilir, doğru iletişim modelleri konusunda bilgilendirilebilir. Bu çalışmada gönüllü kadınlar ile yapılan oturumlarda eşler arası pozitif iletişim modelinin en az kullanıldığı, eleştirel, savunmacı, engelleyici, küçümseyici iletişim modellerinin daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Şiddeti önleme için doğru iletişim modelini kullanmak önemli olup, pozitif iletişimin daha fazla kullanılabilmesi için aile içi ve eşler arası doğru iletişim konulu okullar ve

eğitim kurumlarında, bu kurumların desteğiyle bilgilendirme konferans, seminerler çok sık aralıklar ile yapılmalıdır. Bu çalışmaya benzer çalışmalarda ise özellikle aile ve çiftler arası şiddeti önlemede ilk etapta faydasız ve faydalı iletişim modelleri daha fazla öne çıkarılmalıdır. Şiddeti önlemede aile içi ve eşler arası sağlıklı, yapıcı, onarıcı ve doğru iletişim şekli oldukça önem göstermektedir. Aile danışmanlığı eğitiminin önemi de burada öne çıkmaktadır. Aile danışmanlığı eğitiminin yaygınlaştırılması, aile danışmanlığının daha yaygın, ulaşılabilir olması, aile danışmanlarının ailelere ulaşip düzenli görüşebilmesi önerilmektedir.

Anne baba eğitimine de önem verilerek toplumsal cinsiyet anlayışı ve şiddeti kullanarak sorun çözme yönteminin yanlışlığı üzerinde durulmalıdır. Bu konuda alanında uzman kişilerle ortak eğitim programları geliştirilip uygulanabilir. Toplumsal cinsiyet anlayışı ve şiddeti kullanarak sorun çözme yönteminin yanlışlığı konusunda anne babalar yine uzman öğretmenler tarafından düzenli aralıklar ile ziyaret edilip şiddetin varlığı denetimde tutulabilir. Böylece bireylerin şiddet uygulama ve şiddeti kabul etme davranışlarına engel olunabilir. Kadınların toplumda sosyal alanlarının genişletilmesi, iş istihdamının artışı, ekonomik ve sosyal güvence desteklerinin artırılması, kadınların çalışma ortamı niteliğinin artırılması, kadının ailesine uygun esnek çalışma saati düzenlenmesi toplumsal cinsiyet anlayışının değişimindeki sınırlılıkları azaltabileceğinden önerilmektedir. Kadınların herhangi bir şiddet türü ile karşılaştıklarında, şiddete maruz kaldıklarında destek alabilecekleri, kolay ulaşabilecekleri nitelikli, yararlı güvencelerin olması gerekmektedir. Bu güvenceler; danışabilecekleri danışmanlık birimleri, devlet kuruluşlarıdır. Psikolojik danışmanlık birimlerinin yeterli olması, devletin kadınları kendisini güvende hissedebileceği, sıkıntılarına çözüm olabilecek destek birlik veya kuruluşların yeterliliğinin artırılması önerilmektedir. Farklı aile ortamları ve kültürlerden gelen kadın ve erkek öğrencilere bir arada eğitim alma imkanı sunan üniversiteler, bazı taramalarla bu öğrencilerden iletişim sorunları yaşayan ve özellikle saldırganlık, şiddeti kabul etme ve şiddet uygulama potansiyelleri bulunan öğrencilerle psikolojik danışma ve rehberlik etkinlikleri içinde çalışmalar yapılabilir. Bu tür öğrencilerin öncelikle tebit edilmesi, faydalanabileceği ve rahat ulaşabilecekleri donanımlı danışmanlıklar geliştirilip, bu danışmanlıklara rahat ulaşabilme, danışmanlıklardan faydalanabilme olanakları sağlayıp bu danışmanlıklara yönlendirme çalışmaları yapılabilir. Eğitim kurumlarının bu konuya verdikleri değer ve çaba toplumda şiddet uygulama potansiyellerini önlemeye büyük katkı sağlayacaktır. Evlilik öncesinde, anne baba eğitimleri çerçevesinde, anne baba yetkinlik belgesi alınabilecek anne baba eğitim programları hazırlanmalı, anne baba adayları bu eğitimden geçtikten sonra anne baba adayı olmalıdır. Şiddet eğilimlerinin azaltılması konusunda, kadın ve erkeklere yönelik olarak, öfke yönetimi, stres yönetimi, etkili iletişim konularında sosyal beceri eğitimleri verilmelidir. Üniversitelerde, bu sosyal beceri eğitimleri ders müfredatlarına eklenmelidir. Boşanma aşamasında olan kadın ve erkeklere aile terapisi ve aile danışmanlığı çerçevesinde hizmetler sunulması konusu devlet politikası olarak uygulamaya konulmalıdır. Aile danışmanlığı uygulaması yaygınlaştırılması konusu hız kazanmalıdır. Bu konuda aileler gerekirse birebir ziyaret edilerek aile danışmanlığının önemi konusunda bilgilendirilmelidir. Cinsiyet rolleri ve cinsiyet eşitliği, anne ve babalara anlatılmalı, çocuklarını yetiştirirken, cinsiyet ayrımcılığı yapmamaları için eğitimler verilmelidir. Evlilik sürecinde şiddet gören kadınların korunmasına dönük olarak, adalet ve hukuksal alanda önlemler alınması önemli görünmektedir. Toplumda varolan kurumların kadına yönelik olanaklarının niteliği artırılmalıdır. Bu konuda kadına ekonomik özgürlüğünü kazandırmada istihdam önceliği tanınabilir. Çalışan kadınlara sunulan imkan nitelikleri de artırılabilir.

KAYNAKLAR

- Afşar, S. T. (2015). Türkiye’de şiddetin "kadın yüzü". *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 2(52), 715-753.
- Alptekin, B. (2019). *Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bal Demirgöz, M. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genel bakış. *KASHED*, 1, 15-28.
- Bhasin, K. (2003). *Toplumsal cinsiyet-bize yüklenen roller*. (Çev. Kader Ay). İstanbul: Kadav Yayınları.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye’de kadınlık. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı I), 108-114.

- Boyacıoğlu Bal, İ. (2016). Düünden bugüne Türkiye’de kadına yönelik şiddet ve ulusal kadın çalışmaları: Psikolojik araştırmalara davet. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(Özel Sayı), 126-149.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Çelik, C., & Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 49-66.
- Çimen, Ö. F., & Serin, N. B. (2020). *Psikolojik danışman adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği ve evlilikte kadına yönelik şiddetle ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi*. International World Women Conference 7-8 March 2020 Ankara, Turkey. (Ed. Yüksel Demirel, Yasemin Ağaoğlu). The Book of Full Text ISBN- 978-625-7914-32-1 Issued: 23.03.2020. S. 117-130.
- Çolak Bostancı, G. (2008). *Türkçe’deki temel kelimelerin cinsiyetlere göre çağrışım setleri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı, Ankara.
- Delara, M. (2016). Social determinants of immigrant women’s mental health. *Advances in Public Health*, Article ID 9730162, 1-11 pages. <https://doi.org/10.1155/2016/9730162>
- Dowling, C. (1994). *Sindrella kompleksi: çağdaş kadında bağımsızlık korkusu*. (2. Baskı., Çev. Selçuk BUDAK), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Downey, G., & Feldman, S. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1327-1343.
- Durdu, Z., & Yelboğa, Y. (2016). Türkiye’de çocuk gelinler üzerine bir araştırma: Mersin örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 800-807.
- Dutton, J., Dukerich, J., & Harquail, C. V. (1994). Organizational images and membership commitment. *Administrative Science Quarterly*, 39(2), 239-263.
- Eken, H. (2005). *Toplumsal cinsiyet olgusu temelinde mesleğe ilişkin rol ile aile içi rol etkileşimi: Türk silahlı kuvvetleri’ndeki kadın subaylar*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erzeybek, B. (2015). *Anne-babaların çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri toplumsal cinsiyet rolleri tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
- García Vega, E., Rico Fernández, R. A., & Fernández García, P. (2017). Sex, gender roles and sexual attitudes in university students [sexo, roles de género y actitudes sexuales en estudiantes universitarios]. *Psicothema*, 29(2), 178-183.
- Gezen, M., & Oral, E. T. (2013). Attachment styles and degree of the psychological symptoms in women staying in a shelter for battered women or in their home where they were exposed to violence. *Dusunen Adam the Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 26(1), 65-71.
- Gündoğan M. (2015). *Eşlerin bağlanma tarzları ile çift uyum düzeyi arasındaki ilişkinin araştırılması*. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511.
- Hepşen, Ö. (2010). *Tevrat, İncil ve Kuran-ı Kerimde Kadın Bedeni*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Irmak Ç., & Altıntaş M. (2017). Aile içi şiddet mağduru kadınlarda ruhsal dayanıklılık, bağlanma biçimleri, başa çıkma tutumları ve psikolojik patoloji. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(6), 561-570.
- Johnson, S. M. (1996). *The practice of emotionally focused marital therapy: Creating connection*. Brunner/Mazel.
- Kadın, İ. (2016). TÜİK Haber Bülteni, Sayı: 21519. Retrieved March, 3, 2017.
- Kepir, D. D., Savoly, Ö. U., & Zorbaz, S. D., (2014). Üniversite Öğrencilerinin Çiftler Arası Şiddeti Kabul Düzeylerini Etkileyen Etmenler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(42), 173-183.
- Macke, C. A. (2010). *Adult romantic attachment as a risk factor for intimate partner violence victimization*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Kentucky, Lexington.
- Millikin, J. W. (2000). *Resolving attachment injuries in couples using emotionally focused therapy: A process study*. (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Pimentel, C. E., Moura G. B., & Cavalcanti, J. G., (2017). Acceptance of dating violence scale: Checking its psychometric properties. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 22(1), 147-159.

Terzi, S., & Özbay, Y. (2016). Romantik İlişkilerde Bağlanma Yaralanmaları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13), 169-185.

TÜİK (2016) “Boşanma İstatistikleri: 2007-2016”, www.tuik.gov.tr, 2017.

WHO. (2014). Global Status Report on Violence Prevention 2014.

Yaşar, Z. E., & Zorluoğlu, E. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerinin ve Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 1-17.

Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara’da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

Cases of violence are common in both married couples and couples who have romantic relationships. The cases are against women by men in general. There are different opinions of arguing that there are many social, cultural, and psychological factors in the occurrence of this violence. Also, violence is frequently applied to working women by their partners and women internalize this violence by accepting it in general. There is extensive literature investigating the occurrence, causes, and consequences of violence against women. Alternatively, it is seen that the extent to which working women accept violence and the factors that affect this acceptance is rarely researched. In this study, various academic studies examining the reasons and consequences of the acceptance of violence by considering various theoretical approaches to the explanation of violence against women in relationships between couples are examined. Within the framework of these studies, a model proposal has been developed for preventing violence against women in couples. It is beneficial for women who are subjected to and accepting violence in couples to seek professional help to avoid and avoid violence. Determining the factors that lead individuals to accept violence will help in future studies, and studies in this area will be able to recommend some intervention methods to prevent individuals from accepting violence. It is important to use the correct communication model to prevent violence and to use positive communication more, information conferences and seminars should be held at frequent intervals in schools and educational institutions with the support of these institutions. A healthy, constructive, restorative, and correct communication style within the family and between spouses is critical in preventing violence. It is recommended that family counseling should become widespread, family counseling should be more widespread and accessible, and family counselors should reach families and meet regularly. Parent education should also be emphasized, and problem-solving methods using gender understanding and avoiding violence should be emphasized. Joint training programs can be developed and implemented with experts in this field. It is recommended to expand the social sphere of women in society, increase employment, increase economic and social security support, increase the quality of the working environment for women, and organize flexible working hours suitable for the family of women, as they may reduce the limitations in the change of gender understanding. When women are faced with any type of violence, when they are subjected to violence, they should have qualified and useful assurances that they can easily access and receive support. These guaranties; consultancy units and government organizations they can consult. It is recommended that psychological counseling units are sufficient, the state's women can feel safe, and the competence of support unions or organizations that can provide solutions to their problems is recommended. Universities that offer male and female students from different family environments and cultures the opportunity to receive education together, with some screenings, students who have communication problems, and especially; Counseling and counseling activities can be conducted with students who can submit to and use violence. The importance and efforts given by educational institutions to this issue will make a great contribution to preventing potential violence in society. Before marriage, within the framework of parent training, parent training programs should be prepared, in which parents can obtain competence certificates, and prospective parents should be prospective parents after this training. Social skills training on anger management, stress management, and effective communication should be given to women and men to reduce violent tendencies. In universities, these social skills training should be added to the curriculum. The issue of providing services to women and men in the divorce stage within the framework of family therapists and family

counseling should be put into practice as a state policy. The issue of popularizing family counseling practice should gain momentum. In this regard, families should be visited one-on-one if necessary and informed about the importance of family counseling. Gender roles and gender equality should be explained to mothers and fathers, and training should be given to prevent gender discrimination while raising their children. It seems important to take measures in the field of justice and law for protecting women who are exposed to violence during marriage. The quality of opportunities for women in institutions existing in society should be increased. In this regard, employment priority can be given to women in gaining their economic freedom. The opportunities offered to work women can also be increased.

IJTASE