



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI ALANINDA
YAYINLANMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN
BİBLİYOMETRİK ANALİZİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GİZEM GÖKÇE ARSLAN

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. DERYA GİRĞİN**

ÇANAKKALE – 2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI ALANINDA YAYINLANMIŞ
LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ**

Yüksek Lisans Tezi

Gizem Gökçe ARSLAN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Derya GİRGIN

Çanakkale-2023



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Gizem Gökçe ARSLAN tarafından Doç. Dr. Derya GİRĞİN yönetiminde hazırlanan ve **28/08/2023** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI ALANINDA YAYINLANMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BIBLIYOMETRİK ANALİZİ**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Derya GİRĞİN
(Danışman)

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

Doç. Dr. Gökhan ILGAZ

.....
.....
.....

Tez No : 10570485

Tez Savunma Tarihi : 28/08/2023

.....
Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL
Enstitü Müdürü

.././2023

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Gizem Gökçe ARSLAN

28/08/2023

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleŐtirilmesinde, çalıŐmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen her fırsatta moral veren kendisinden hayatım boyunca gurur ile bahsedeyeğim saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Derya GİRGIN, alıŐma sÜresince tÜm zorlukları benimle göğüsleyen sevgili eŐim Arda Kılıç ARSLAN, benden hiçbir zaman manevi desteklerini esirgemeyen çok değerli anne ve babama, var oldukları günden bu yana ders sÜresince ve tez yazım sÜresince benimle birlikte olan yaşam ve gÜç kaynaklarım biricik kızlarım Lara Nil ARSLAN ve Leyla Alin ARSLAN'a sonsuz teŐekkürlerimi sunarım.”

Gizem Gökçe ARSLAN
anakkale, Ağustos2023

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI ALANINDA YAYINLANMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Gizem Gökçe ARSLAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Derya GİRĞİN

28/08/2023, 144

Eğitim sürecinin okul ortamlarında planlı, programlı ve sistematik bir şekilde yürütülmesi için hazırlanan öğretim programları farklı dersler ve kademeler için hazırlanmaktadır. Ülkemizde öğretim programları Özel Eğitim ve Rehberlik, İlköğretim, Ortaöğretim, Mesleki ve Teknik Eğitim olmak üzere dört temel alandaki farklı dersler için Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmaktadır. Hazırlanan bu programlar ilgili derslerdeki eğitim ve öğretim sürecinin planlanmasına, uygulanmasına, değerlendirilmesine ve izlenmesine imkân sağlamaktadır. Bu öğretim programlarından birisi de Türkçe Öğretim Programıdır. Bu araştırmada, Türkçe Öğretim Programları üzerine gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezleri eğilimleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Türkçe Öğretim Programı alanında yapılan tezlerin farklı üniversiteler ve farklı anabilim dallarında yürütüldüğü ve son yıllarda tez sayısının arttığı görülmüştür. Tezlerin büyük bir kısmının nitel olduğu ve genellikle doküman analizi gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Tezlerin konuları incelendiğinde ise öğretim materyalleri ve yaklaşımlar, öğretim programlarının uygulama ve değerlendirilmesi, programa yönelik geribildirim ve uygulanabilirliği üzerine olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretim Programı, Lisansüstü Tez, Nitel Araştırma, Doküman Analizi, Milli Eğitim, Eğitim, Öğretim

ABSTRACT

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF GRADUATE THESES PUBLISHED IN THE FIELD OF TURKISH LANGUAGE TEACHING PROGRAMS

Gizem Gökçe ARSLAN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Department of Educational Sciences Master's Thesis

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Derya GİRGIN

28/08/2023, 144

Curriculum, which is prepared to carry out the education process in a planned, programmed and systematic way in school environments, is prepared for different courses and levels. Curriculum in our country is prepared by the Ministry of National Education Board of Education for different courses in four basic areas: Special Education and Guidance, Primary Education, Secondary Education, Vocational and Technical Education. These prepared programs allow the planning, implementation, evaluation and monitoring of the education and training process in the relevant courses. One of these curricula is the Turkish Curriculum. In this research, the tendencies of master's and doctoral theses on Turkish Curriculum were examined. As a result of the analyzes made, it was seen that the theses in the field of Turkish Curriculum were carried out in different universities and different departments, and the number of theses increased in recent years. It has been determined that most of the theses are qualitative and generally document analysis is carried out. When the subjects of the theses are examined, it has been determined that they are about teaching materials and approaches, implementation and evaluation of curriculum, feedback and applicability of the curriculum.

Keywords: Turkish Curriculum, Graduate Thesis, Qualitative Research, Document Analysis, National Education, Education, Instruction

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10

İKİNCİ BÖLÜM

11

KAVRAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programları.....	11
2.2. 2019 Türkçe Öğretim Programı.....	20
2.3. Programın Amaçları.....	21
2.4. Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları.....	22
2.5. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları.....	23
2.6. Türkçe Öğretimi Beceri Alanları.....	23
2.7. Dinleme/İzleme Becerisi.....	24
2.8. Okuma Becerisi.....	25
2.9. Konuşma Becerisi.....	27
2.10. Yazma Becerisi.....	29
2.11. Türkçe Dersi Öğretim Programları Üzerine Gerçekleştirilmiş Araştırmalar..	30

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		41
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM		
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	41
3.2.	Çalışma Grubu.....	42
3.3.	Veri Toplama Aracı.....	43
3.4.	Verilerin Toplanması ve Analizi.....	44
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		46
ARAŞTIRMA BULGULARI		
4.1.	Dinleme Becerisi.....	46
4.1.1.	Üniversite Adı.....	46
4.1.2.	Tez Türü.....	47
4.1.3.	Yazım Yılı.....	48
4.1.4.	Tez Danışmanının Unvanı.....	49
4.1.5.	Tezin Yürütüldüğü Ana Bilim Dalı.....	49
4.1.6.	Araştırma Deseni ve Metodolojisi.....	50
4.1.7.	Örneklem grubu ve büyüklüğü.....	51
4.1.8.	Verilerin Toplandığı Coğrafi Bölge.....	52
4.1.9.	Veri Toplama Araçları.....	53
4.1.10.	Tezlerin Genel Eğilimleri.....	54
4.1.11.	Tez Başlıklarının Eğilimleri.....	58
4.2.	Okuma Becerileri.....	60
4.2.1.	Üniversite Adı.....	60
4.2.2.	Tez Türü.....	62
4.2.3.	Tez Yılı.....	62
4.2.4.	Danışman Unvanı.....	63
4.2.5.	Anabilim Dalı.....	64
4.2.6.	Araştırma Deseni ve Metodolojisi.....	65
4.2.7.	Örneklem.....	65
4.2.8.	Veri Toplama Araçları.....	67

4.2.9. Tezlerin Genel Eğilimleri.....	68
4.2.10. Tez Başlıkların Eğilimleri.....	69
4.3. Konuşma Becerisi.....	71
4.3.1. Üniversite.....	71
4.3.2. Tez türü ve Yıllara Göre Dağılımı.....	72
4.3.3. Danışman Unvanı.....	73
4.3.4. Anabilim Dalı.....	74
4.3.5. Araştırma Deseni ve Metodolojisi.....	75
4.3.6. Örneklem.....	77
4.3.7. Veri Toplama Araçları.....	79
4.3.8. Tezlerin Anahtar Kelimeler Bazında Genel Eğilimleri.....	80
4.3.9. Tez Başlıkların Genel Eğilimleri.....	82
4.4. Yazma Becerisi.....	83
4.4.1. Üniversite.....	83
4.4.2. Tez türü ve yılı.....	84
4.4.3. Danışman Unvanı ve Anabilim Dalı.....	86
4.4.4. Araştırma Deseni ve Metodolojisi.....	88
4.4.5. Örneklem, Çalışmanın Yürütüldüğü Bölge ve Veri Toplama Araçları.	90
4.4.6. Tezlerin Genel Eğilimleri.....	92
4.4.7. Tez Başlıkların Genel Eğilimleri.....	93
4.5. Anlama Becerisi.....	94
4.5.1. Üniversite.....	94
4.5.2. Tez Türü ve Yıllara Göre Dağılımı.....	96
4.5.3. Danışman Unvanı ve Anabilim Dalı.....	98
4.5.4. Araştırma Deseni ve Metodolojisi.....	100
4.5.5. Örneklem Grubu ve Büyüklüğü.....	102
4.5.6. Verilerin Toplandığı Coğrafi Bölge.....	103
4.5.7. Veri Toplama Araçları.....	105
4.5.8. Tezlerin Anahtar Kelimeler Bazında Genel Eğilimleri.....	106
4.6. Türkçe Öğretim Programı.....	108
4.6.1. Üniversite.....	108
4.6.2. Tez Türü ve Yıllara Göre Dağılımı.....	109
4.6.3. Danışman Unvanı ve Anabilim Dalı.....	110

4.6.4. Araştırma Deseni ve Metodolojisi.....	112
4.6.5. Örneklem grubu ve bölge.....	113
4.6.6. Veri Toplama Araçları.....	115
4.6.7. Tezlerin Anahtar Kelimeler Bazında Genel Eğilimleri.....	115
4.6.8. Tez Başlıkların Genel Eğilimleri.....	116

BEŞİNCİ BÖLÜM 119
SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Dinleme Becerisi.....	119
5.2. Okuma Becerisi.....	122
5.3. Konuşma Becerisi.....	123
5.4. Yazma Becerisi.....	125
5.5. Anlama Becerisi.....	128
5.6. Türkçe Öğretim Programı.....	129
5.7. Öneriler.....	132
KAYNAKÇA.....	134

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TÖMER	Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
TDK	Türk Dil Kurumu
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu
ULAKBİM	Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
TUBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu



TABLULAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin dağılımları	43
Tablo 2	Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların üniversite bazında incelenmesi	47
Tablo 3	Örneklem türü açısından çalışma sayıları	52
Tablo 4	Verilerin toplandığı coğrafi bölge açısından analizler	53
Tablo 5	Veri toplama araçları açısından analizler	54
Tablo 6	Tezlerin genel eğilimleri	56
Tablo 7	Üniversiteler açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	61
Tablo 8	Bölgeler ve örneklem grubu açısından frekans değerleri	67
Tablo 9	Üniversiteler açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	71
Tablo 10	Veri Toplama Aracı açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	80
Tablo 11	Üniversiteler açısından anlama becerisi üzerine yapılmış çalışmalar	95
Tablo 12	Verilerin toplandığı coğrafi bölge açısından analizler	104
Tablo 13	Üniversiteler açısından Türkçe Öğretim Programı üzerine yapılmış çalışmalar	108

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa
Şekil 1	Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların türleri bazında incelenmesi	48
Şekil 2	Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların yıllar bazında incelenmesi	48
Şekil 3	Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların danışman unvanı incelenmesi	49
Şekil 4	Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların danışman unvanı incelenmesi	50
Şekil 5	Araştırma deseni açısından çalışmaların dağılımı	51
Şekil 6	Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların araştırma metodolojisi açısından incelenmesi	51
Şekil 7	Anahtar kelimeler bazında en sık kullanılan kelimeler	58
Şekil 8	Çalışmaların başlıkları bazında en sık kullanılan kelimeler	60
Şekil 9	Tez türü açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	62
Şekil 10	Tez yılı açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	63
Şekil 11	Danışman unvanı açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	64
Şekil 12	Anabilim dalı açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	65
Şekil 13	Araştırma deseni açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	66
Şekil 14	Araştırma yöntemleri açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	66
Şekil 15	Tezlerin genel eğilimleri	69
Şekil 16	Tez başlıklarının genel eğilimleri	70
Şekil 17	Tez türü açısından konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi	71
Şekil 18	Tez yılları açısından konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi	71
Şekil 19	Danışman unvanı açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	74
Şekil 20	Anabilim dalları açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	75
Şekil 21	Araştırma deseni açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	76

Şekil 22	Araştırma yöntemleri açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	76
Şekil 23	Örneklem türü açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	78
Şekil 24	Coğrafi bölge açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	78
Şekil 25	Anahtar kelimeler bazında en sık kullanılan kelimeler	81
Şekil 26	Tez başlıkları bazında en sık kullanılan kelimeler	83
Şekil 27	Üniversiteler açısından yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	84
Şekil 28	Tez türü açısından yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	85
Şekil 29	Yıllara göre yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	86
Şekil 30	Danışman unvanına göre yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	87
Şekil 31	Anabilim dalı bazında yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	88
Şekil 32	Araştırma deseni bazında yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	89
Şekil 33	Araştırma yöntemleri bazında yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	89
Şekil 34	Örneklem türü bazında yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	90
Şekil 35	Çalışmanın yürütüldüğü bölge bazında yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler	91
Şekil 36	Tezlerin genel eğilimleri	93
Şekil 37	Tez başlıklarının genel eğilimleri	94
Şekil 38	Tez türüne göre yapılan çalışma yüzdeleri	97
Şekil 39	Tez yıllara göre yapılan çalışma sayıları	97
Şekil 40	Danışman unvanına göre yapılan çalışma sayıları	99
Şekil 41	Anabilim dalları bazında yürütülen çalışma sayıları	99
Şekil 42	Araştırma desenine göre yapılan çalışmalar	101
Şekil 43	Araştırma metodolojisine göre yapılan çalışma sayıları	101
Şekil 44	Örneklem grubuna göre yapılan çalışma sayıları	102

Şekil 45	Verilerin toplandığı coğrafi bölgeler açısından çalışma yüzdeleri	103
Şekil 46	Anahtar kelimeler bazında en sık kullanılan kelimeler	106
Şekil 47	Tez başlıkları bazında en sık kullanılan kelimeler	107
Şekil 48	Örneklem grubuna göre yapılan çalışma sayıları	110
Şekil 49	Örneklem grubuna göre yapılan çalışma sayıları	110
Şekil 50	Danışman unvanına göre yapılan çalışma sayıları	111
Şekil 51	Anabilim dalına göre yapılan çalışma sayıları	111
Şekil 52	Araştırma desenine göre yapılan çalışma sayıları	112
Şekil 53	Araştırma metodolojisine göre yapılan çalışma sayıları	113
Şekil 54	Örneklem grubuna göre yapılan çalışma sayıları	114
Şekil 55	Veri toplama bölgesine göre yapılan çalışma sayıları	114
Şekil 56	Anahtar kelimeler bazında en sık kullanılan kelimeler	116
Şekil 57	Tez başlıkları bazında en sık kullanılan kelimeler	118

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandığı en temel araçtır. Bu karmaşık ve çeşitli yapısı sayesinde, dil, insanların duygularını, düşüncelerini ve isteklerini ifade etmelerine yardımcı olur. Ergin (1980) tarafından belirtildiği üzere dil, bir kişinin sosyal bir varlık olmasını sağlayan bir kurallar sistemidir. Ancak dilin işlevi sadece iletişim kurmayı sağlamakla sınırlı değildir. Güneş (2007) belirttiği gibi, dil aynı zamanda insanların sosyal bir varlık haline gelmelerini, zihinsel gelişimlerini tamamlamalarını sağlar ve öğrenmenin bir temsilcisi olarak hareket etmektedir. Dil, insan ve medeniyetlerin varlığında önemli bir rol oynar ve aynı zamanda bireylerin ve toplumların gelişimine zemin hazırlamaktadır.

Göçer (2018) tarafından belirtildiği gibi, "Bireyin eğitim hayatında sergileyeceği başarıyla gerçek yaşamdaki başarının temeli, anlama ve anlatma becerilerinin etkin kullanımıyla kendini gösteren anlam gücünü kazanma ve kullanabilme yeterliğine bağlıdır." Bu ifade, eğitim sürecinde anlama ve anlatma yeteneklerinin önemini vurgular. Bu beceriler, bireylerin hayatta başarılı olabilmeleri için önemli birer araçtır ve bu nedenle, Türkçe öğretim programlarında bu becerilerin her biri ile ilgili ayrı ayrı kazanımlar elde edilmesi için yapılması gerekenler ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Türkiye'de alan eğitimi ve öğretimi üzerine yapılan çalışmaların incelendiğinde, bu alanda belirli eğilimlerin belirlenmeye çalışıldığı araştırmaların sayısında bir artış olduğu görülmektedir. Türkçe Öğretimi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların birçoğu, "Yabancılara Türkçe Öğreten Kitaplar, Yabancılara Türkçe Öğretimi ile İlgili Makaleler, Yabancılara Türkçe Öğretimine İlişkin Hazırlanan Tezler, Yabancılara Türkçe Öğretimine İlişkin Seminer ve Sempozyum Bildirileri" gibi alt başlıklar altında kategorize edilmiştir.

Türkçe eğitimi akademik alanı, 1990'ların başından itibaren bilimsel üretim açısından önemli bir gelişme göstermiştir. Türkçenin Eğitimi Öğretimi Ana Bilim Dalı'nın 1989-1990 tarihlerinde kurulması (Güzel,2003), bu alanda gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların birikmesine ve araştırma kapasitesinin uluslararası düzeye çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Bu çalışma, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde (YÖKTEZ) veri tabanında yayımlanan lisansüstü tezlerin Türkçe eğitimi çalışmaları çeşitli bibliyometrik göstergeler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda, Türkçe eğitimi çalışmalarının genel durumu hakkında çıkarımlar yapılacaktır.

Türkçe öğretim programları alanında yayınlanmış tezlerin bibliyometrik yöntem ile analiz edilmesi bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. 2006-2022 yılları arasında ulusal tez bankasında yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelemesi, Türkçe öğretimi alanındaki yayınlar hakkında genel bilgiler edinilmesine yardımcı olacaktır. Bu araştırma, eğitim bilimi dünyasına katkı sağlamayı amaç edinmektedir. Bu çerçevede, Türkçe öğretim programları hakkında daha derinlemesine bir anlayış geliştirme potansiyeli taşıyan bir dizi akademik çalışmanın bir araya getirilmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmaların sonuçları, Türkçe öğretimi konusundaki mevcut bilgi birikimini genişletme ve derinleştirme potansiyeline sahip olacaktır.

1.1. Problem Durumu

Dil eğitimi ve özellikle Türkçe öğretimi, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve bireyin hayatındaki başarısını etkileyebilecek önemli bir faktördür. Bu bağlamda, Türkçe öğretim programları, dil öğretimi ve öğrenimi konusunda büyük bir etkiye sahip olabilir. Türkçe öğretim programlarının kapsamı, içeriği ve uygulanması, öğrencilerin Türkçe dil becerilerini ne ölçüde geliştirebilecekleri üzerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Bu sebeple, Türkçe öğretim programları alanında yapılan lisansüstü tezlerin özelliklerini ve genel eğilimlerini belirlemek, bu alandaki akademik araştırmaların durumu hakkında değerli bilgiler sağlamaktadır. Bu tezler, dil öğretimi uygulamalarının ve politikalarının geliştirilmesinde önemli bir rehber niteliği taşıyabilir. Aynı zamanda, akademisyenler ve eğitimciler için Türkçe öğretiminde hangi alanlarda daha fazla araştırma yapılması gerektiğine dair ipuçları sağlamaktadır.

Lisansüstü tezler, belirli bir alanda derinlemesine bilgi edinmek için yapılan geniş kapsamlı araştırmalardır. Bu tezler, hem akademik dünya için hem de genel toplum için değerli bilgi kaynakları olabilir. Bu sebeple, Türkçe öğretim programları alanında yapılan

lisansüstü tezlerin analizi, bu alanın genel durumu, gelişimi ve eğilimlerini belirlemek için değerli bir araç olabilir.

Öte yandan, lisansüstü tezlerin özelliklerini ve genel eğilimlerini belirlemek, Türkçe öğretim programlarının uygulamalarını ve politikalarını değerlendirebilir ve geliştirebilir. Bu, özellikle, dil öğretim ve öğrenim sürecinin karmaşıklığı ve önemine dikkat çekmektedir. Örneğin, belirli bir öğretim metodunun etkili olup olmadığı veya belirli bir öğrenme becerisinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma ve anlama) üzerinde durulması gerekip gerekmeyeceği konusunda bilgi sağlayabilir.

Bu neticede, Türkçe öğretim programları hakkında yapılan lisansüstü tezlerin özellikleri ve genel eğilimleri, dil öğretimine yönelik daha geniş bir bakış açısı sağlar. Bu bakış açısı, dil öğretiminin daha geniş bir bağlamda (sosyal, kültürel, politik vb.) nasıl şekillendiğini ve değiştiğini anlamamıza yardımcı olabilir. Araştırmanın problem cümlesi olan, "Türkçe öğretim programları alanında yapılan lisansüstü tezlerin özellikleri ve genel eğilimleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu problem durumunu kavrayabilmek ve çözüme yönelik adımlar atabilmek adına, konu detaylı bir şekilde irdelenmelidir.

Kapsam olarak problem durumu, Türkçe öğretim programları alanında yapılan lisansüstü tezlerin özelliklerinin ve genel eğilimlerinin belirlenmesi ve bu bilgilerin Türkçe öğretimine nasıl uygulanabileceği üzerine odaklanmaktadır. Bu problem durumu, Türkçe öğretim programlarına ilişkin daha geniş bir anlayış ve bu alandaki politika ve uygulamaların daha etkin bir şekilde geliştirilmesi potansiyelini ortaya çıkarır.

Bu araştırmanın belirttiği problem durumu üzerinden hareketle, araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemler yer almaktadır:

1. Türkçe öğretim programları alanında lisansüstü tezlerin yayınlandığı üniversiteler nelerdir?
2. Türkçe öğretim programları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin türlerine yönelik dağılımlar ne düzeydedir?

3. Türkçe öğretim programları alanındaki lisansüstü tezlerin yıllara yönelik dağılımı ne düzeydedir?
4. Türkçe öğretim programlarına yönelik tez danışmanlarının unvanlarına yönelik dağılımları nasıldır?
5. Türkçe öğretim programları alanında yapılan lisansüstü tezlerin anabilim dallarına yönelik dağılımları ne düzeydedir?
6. Türkçe öğretim programlarına yönelik lisansüstü tezlerin araştırma deseni ve metodolojisi nasıl şekillenmektedir?
7. Türkçe öğretim programları alanında yapılan lisansüstü tezlerin örneklem grubu ve örneklem büyüklüğü ne düzeydedir?
8. Türkçe öğretim programlarına yönelik lisansüstü tezlerde verilerin toplandığı coğrafi bölge dağılımları ne düzeydedir?
9. Türkçe öğretim programlarına yönelik lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
10. Türkçe öğretim programları alanında yapılan lisansüstü tezlerin genel eğilimleri nasıldır?
11. Türkçe öğretim programlarına yönelik lisansüstü tez başlıklarının eğilimleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın önemi, öncelikle belirli bir konu üzerine yapılan bilimsel yayınlara konumu, çeşitleri ve miktarı hakkında bilgi sunabilme kapasitesi ile belirginleşmektedir. Bilimsel araştırmanın amacı, topluma fayda sağlayabilecek bilgi eksikliklerini belirlemek ve bu alanlarda yeni bilgi oluşturmaktır. Türkçe öğretim programları, dilin öğrenilmesi ve

kullanılmasında kritik bir öneme sahip olduğundan, bu alanda yapılan akademik çalışmaların ayrıntılı analizi önem taşımaktadır. Dil öğretimi ve öğrenimi, bireyin hayatta başarılı olabilmesi için kritik bir süreçtir, özellikle anlama ve anlatma becerilerini içerir. Dolayısıyla, Türkçe öğretim programlarına yönelik yapılan bilimsel araştırmaların ayrıntılı analizi, bu becerilerin geliştirilmesinde hangi faktörlerin etkili olduğunu ve hangi faktörlerin etkisiz olduğunu anlamak için hayati öneme sahiptir. Bu bağlamda, Türkçe eğitim alanı son yıllarda önemli bir büyüme göstermiştir ve bu alanda yapılan bilimsel çalışmaların yoğunluğu, Türkçe öğretim programlarına dair anlayışımızı derinleştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, bu araştırmanın önemi, Türkçe eğitim çalışmalarının genel durumu hakkında çıkarımlar yapmayı ve bu alanda nasıl ilerleme kaydedildiğini anlamayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli amacı ise, Türkçe öğretim programları alanında yapılan lisansüstü tezlerin genel özelliklerini ve eğilimlerini belirlemektir. Bu, eğitim uygulamalarını ve politikalarını geliştirme potansiyeli taşıyan değerli bilgiler sağlayabilir. Ayrıca, Türkçe öğretim programları alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi, akademisyenlerin ve eğitimcilerin Türkçe öğretiminde en iyi uygulamaları belirlemelerine yardımcı olabilir. Farklı öğrenme becerilerine- dinleme, okuma, konuşma, yazma ve anlamaya- yönelik tezlerin ayrıntılı incelenmesi ile bu mümkün olabilir. Lisansüstü tezlerin analizi, bu alandaki bilgi boşluklarını ve araştırma gereksinimlerini belirlemeye yardımcı olabilir, özellikle Türkçe öğretimine yönelik mevcut araştırmaların yeterli olup olmadığı ve hangi alanların daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyduğu hakkında bilgi sağlamaktadır.

Araştırmanın önemi, Türkçe öğretim programları alanında lisansüstü tezlerin belirli özelliklerinin belirlenmesi ile ilişkilidir. Bu çalışma, Türkçe öğretim programları hakkında genel bilgiler sağlama kapasitesi ile önemlidir. Özellikle, lisansüstü tezlerin Türkçe öğretim alanındaki yayınlar hakkında genel bilgi edinme kapasitesi ile ilgilidir. Bu çalışma, eğitim bilimi dünyasına katkı sağlama kapasitesi ile önemlidir. Bu araştırmanın sonuçları, Türkçe öğretim programlarına yönelik uygulamaların ve politikaların geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu araştırmanın önemi, dil öğretim ve öğrenim sürecinin karmaşıklığı ve önemine dikkat çekme kapasitesi ile ilişkilidir.

Dil, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde hayati bir rol oynar ve bu nedenle dil öğretimi ve öğrenimi konusunda yapılan araştırmalar, bu önemli sürecin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Son olarak, bibliyometrik çalışmalar, belirli bir konu üzerine yapılan bilimsel yayınların konumu, türleri ve miktarı hakkında bilgi vermektedir. Akademik çevrelerde değer görülen, eksik olduğu düşünölen ve topluma kazandırılması gereken konuların çok olması, bu konuların önemini gösterir. Bu durumda, üzerinde çalışılan konuların toplumda somut etkileri olması beklenir. Türkçe öğretim programları hakkında ulusal tez bankasında yayınlanmış lisansüstü tezlerin Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde (YÖKTEZ) veri tabanında yapılan akademik çalışmaların güncel bilgisini içerecek olan bu çalışma, literatürdeki boşluğu doldurma ve niteliklerin sorgulanması ya da mevcut olanın dışında çözümler aranmasına yol açma potansiyeli ile önemlidir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın öncelikli hedefi, Türkçe öğretim programları üzerine yazılan lisansüstü tezlerin genel özelliklerini ve eğilimlerini analiz etmektir. Bu geniş hedef doğrultusunda, belirlenen alt amaçlar araştırmanın çerçevesini ve yöntemini oluşturur. Alt amaçlar araştırmanın kapsamına göre belirlenen ve çeşitli tez özelliklerine odaklanan detaylardan oluşmaktadır.

Özellikle dikkate alınacak alanlar, lisansüstü tezlerin çeşitli yönlerini içerirken, aynı zamanda Türkçe öğretim programlarının anahtar unsurlarını da işaret etmektedir. Bu alanlar arasında dinleme becerisi, okuma becerisi, konuşma becerisi, yazma becerisi ve anlama becerisi üzerine yazılan tezler bulunmaktadır. Her bir alanın incelenmesi, tezlerin çeşitli özelliklerini ve bu özelliklerin genel eğilimleri ortaya çıkarmak için özellikle önemlidir. Her bir beceri alanında gerçekleştirilecek inceleme, tezlerin belirli özelliklerini işaret etmektedir. Bu özellikler arasında; tezin yayınlandığı üniversite, tez türü, yazım yılı, tez danışmanın unvanı, tezin yürütöldüğü anabilim dalı, araştırmanın deseni ve metodolojisi, örneklem grubu ve büyüklüğü, verilerin toplandığı coğrafi bölge, veri toplama araçları, tezlerin genel eğilimleri ve tez başlıklarının eğilimleri bulunmaktadır. Ayrıca, Türkçe öğretim programlarına genel olarak odaklanan tezler de araştırmanın

kapsamına dahil edilmiştir. Bu tür tezlerin incelenmesi, özel beceri alanlarına odaklanan tezlerle birlikte, Türkçe öğretim programlarına ilişkin daha geniş bir perspektif sağlayabilir. Bu nedenle, Türkçe öğretim programları alanında yazılan tezler de benzer özelliklerle incelenmiştir.

Bu çerçevede, araştırmanın amacı, Türkçe öğretim programları üzerine yazılan lisansüstü tezlerin çeşitli özelliklerini ve genel eğilimlerini analiz etmek ve bu tezlerin Türkçe öğretim programlarının belirli beceri alanlarına (dinleme, okuma, konuşma, yazma ve anlama) nasıl katkı sağladığını belirlemektir. Her bir beceri alanına odaklanan tezler, araştırmanın detaylı bir analizini sağlayarak, Türkçe öğretim programlarının lisansüstü düzeyde nasıl ele alındığını ve bu alanda yapılan çalışmaların genel eğilimlerinin ne olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Tüm bu bilgiler ışığında, bu araştırma, Türkçe öğretim programlarına ilişkin lisansüstü tezlerin genel özelliklerini ve eğilimlerini belirlemeyi hedefleyerek, bu alandaki çalışmaların mevcut durumunu ve gelişimini ortaya koymaktadır. Bu sayede, Türkçe öğretim programlarına ilişkin gelecek çalışmalar için önemli bir referans oluşturulması amaçlanmaktadır. Araştırma, ayrıca, tezlerin belirli beceri alanlarına ve Türkçe öğretim programlarına genel olarak nasıl katkı sağladığını anlamak için önemli bir araç olarak hizmet edecektir. Bu geniş hedefler ve detaylı alt amaçlar doğrultusunda, bu araştırmanın, Türkçe öğretim programlarına ilişkin akademik çalışmalarda yeni ufuklar açması beklenmektedir.

- Araştırmaya konu olan lisansüstü tezlerin Dinleme Becerisi, Okuma Becerisi, Konuşma Becerisi, Yazma Becerisi, Anlama Becerisi ve Türkçe Öğretim Programları alanında tezlerin özellikleri olarak incelenmeye çalışılmıştır;
 - Üniversite Adı
 - Tez Türü
 - Yazım Yılı
 - Tez Danışmanı Unvanı
 - Tezin Yürütüldüğü Anabilim Dalı
 - Araştırma Deseni ve Metodolojisi
 - Örneklem Grubu ve Büyüklüğü

- Verilerin Toplandığı Coğrafi Bölge
- Veri Toplama Araçları
- Tezlerin Genel Eğilimleri
- Tez Başlıklarının Eğilimleri nelerdir?

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Her araştırma, çeşitli sınırlılıklarla karşılaşır ve bu çalışma da bundan muaf değildir. Bu çalışmanın belirgin bir sınırlılığı, incelenen lisansüstü tezlerin yalnızca Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan çalışmalardan seçilmiş olmasıdır. Bu seçim, örneklemin belirlenmesi ve toplanan verilerin niteliği açısından belirli etkilemekte ve kısıtlamalar oluşturmaktadır.

Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan tezler, genellikle ülke çapında tanınmış ve saygın üniversitelerden elde edilen çalışmalardır. Dolayısıyla, bu örneklem, Türkiye'deki tüm üniversitelerin geniş bir yelpazesini temsil etmek yerine, genellikle belirli bir akademik çevreyi ve üniversite kültürünü yansıtmaktadır. Bu durum, Türkçe öğretim programlarına ilişkin lisansüstü tezlerin tüm yelpazesini kapsayabilen bir inceleme yapmayı sınırlamaktadır.

Ulusal Tez Merkezi'nde yer almayan ancak Türkçe öğretim programları üzerine yapılmış olan tezler, bu araştırmanın dışında tutulmuştur. Bu, çalışmanın kapsamını sınırlar ve bazı önemli görüşlerin veya bulguların gözden kaçırılmasına neden olabilir. Bu sınırlılığın bir başka yönü, Ulusal Tez Merkezi'nin kendine özgü arama ve sınıflandırma sistemlerinin kullanılmasıdır. Bu sistemler, belirli anahtar kelimeler ve sorgu terimleri kullanmayı gerektirir ve bu durum, belirli türdeki tezlerin örneklem dışı bırakılmasına yol açabilir. Bu, belirli bir konu veya tez türünün, belirli bir anahtar kelimenin kullanılmaması veya belirli bir sorgu teriminin kullanılmaması nedeniyle örneklem dışı bırakılmasına yol açabilir.

Bütün bunlar göz önüne alındığında, araştırma sınırlılıklarının kabul edilmesi, elde edilen sonuçların değerlendirilmesi ve yorumlanması sırasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu sınırlılıkların belirlenmesi, gelecekteki çalışmaların daha geniş bir

örnekleme üzerinde yapılmasını ve bu sınırlılıkların üstesinden gelinmesini sağlayabilir. Bu çerçevede, araştırmamızın sonuçları, belirttiğimiz sınırlılıklar göz önüne alındığında değerlendirilmelidir.



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programları

Öğrencilere okul veya okul ortamı dışında planlı etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantılarını içerisine alan eğitim programı diğer programlara yön veren üst bir program olarak ele alınmaktadır (Demirel, 2011). Eğitim programları ile örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yürütülen eğitim ve öğretim süreçlerine yön verilmekte, amaç birlikteliği sağlanmakta ve öğretmenlere rehberlik sağlanmaktadır. Eğitim programları çerçevesinde öğrenciye kazandırılması planlanan bilgi, beceri ve davranışların ders kümeleri olarak tasarlanması ise öğretim programı olarak tanımlanmaktadır. Eğitim programları, okul ve okul dışı yaşantıları ile öğrencilere kazandırılacak ders ve ders dışı faaliyetleri içerisine alırken öğretim programları bir derse özgü amaç, hedef, uygulama, değerlendirme ve kazanımları ele almaktadır.

Eğitim sürecinin okul ortamlarında planlı, programlı ve sistematik bir şekilde yürütülmesi için hazırlanan öğretim programları farklı dersler ve kademeler hususunda hazırlanmaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde öğretim programı kavramı “bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, ders programı, müfredat, müfredat programı” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Farklı bir tanımlamada ise öğretim programları, öğrencilere okul veya okul dışında kazandırılması amaçlanan dersler ile ilgili kazanımları ve aktiviteleri içerisine alan yaşantılar bütünü olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2011).

Ülkemizde öğretim programları Özel Eğitim ve Rehberlik, İlköğretim, Ortaöğretim, Mesleki ve Teknik Eğitim olmak üzere dört temel alandaki farklı dersler için Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmaktadır (MEB, 2023). Hazırlanan bu programlar ilgili derslerdeki eğitim ve öğretim sürecinin planlanmasına, uygulanmasına, değerlendirilmesine ve izlenmesine imkân sağlamaktadır. Bu öğretim programlarından birisi de Türkçe Öğretim Programıdır. Türkçe Öğretim Programı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan program alanlarındaki ilköğretim programları içerisinde yer almaktadır. Programda birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar sınıflarda yer alan Türkçe

dersinin amaçları, öğrenme-öğretme yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, programın yapısı ve kazanımları yer almaktadır (MEB, 2019). Türkçe Öğretim Programı; öğrencilere Türkçe ile ilgili temel becerileri, değerleri ve olumlu davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır.

Öğretim programları çağın gereksinimlerinden ve toplumun ihtiyaçlarından sürekli olarak etkilenmektedir. Aynı zamanda öğretim programları uygulandığı dönemin siyasi, kültürel, psikolojik, felsefi ve ekonomik etkilerinden izler barındırmakta ve bu durum öğretim programlarının içeriğini şekillendirmektedir. Nitekim öğretim programlarının bu özelliği dinamik bir yapıya sahip olmalarına olanak sağlamaktadır. Ülkemizde Cumhuriyetin ilanından itibaren 12 farklı Türkçe öğretim programı uygulanmıştır. Bu programlar sırasıyla 1924, 1926, 1929, 1936, 1948, 1962, 1968, 1981, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2019 öğretim programlarıdır. Her bir programda Türkçe dersinin öğretim sürecine ilişkin amaçlar, kazanımlar ve uygulamalar değişiklik göstermiştir. Şu anda ise 2019 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı okullarda uygulanmaktadır.

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte 1924 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı 1928 yılında yapılan Harf İnkılabından önce hazırlandığı için Arap harfleriyle oluşturulmuştur. Program çerçeve program özelliğine sahiptir. Program ilkokul ve ortaokul olmak üzere ayrı ayrı hazırlanmıştır. Programda elifba, kıraat, inşad, tahrir, imla ve sarf başlıkları yer almaktadır (Uluslu ve Aytan, 2018). Ayrıca bu programda Türkçe dersinin öğretim süreciyle ilgili kullanılacak yöntemler öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Yani öğretmenlerden bazıları ses temelli okuma ve yazma yöntemini kullanırken bazı öğretmenler kelime temelli okuma ve yazma yöntemini kullanmışlardır.

1926 Türkçe Öğretim Programı 1924 Türkçe Öğretim Programına benzer bir şekilde ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki farklı kademeye göre hazırlanmıştır. Program uygulanmaya konulduktan sonra 1928 yılına kadar Arap harflerine göre eğitim ve öğretim gerçekleştirilirken 1928 yılında yapılan Harf İnkılabı sonucunda Latin alfabesi kullanılmaya başlanmıştır. Bir önceki programda okuma ve yazma öğretimi ile ilgili kullanılacak yöntemin öğretmenlerin tercihine bırakılma durumu bu programda değişiklik göstermiştir. Bu programda ses temelli ve sözcük temelli okuma ve yazma yöntemleri

yerini karma yönteme bırakmıştır (Çelenk ve Baycan, 2013). 1926 Türkçe Öğretim Programının amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

- Öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini anlama becerisini kazandırmak.
- Öğrencilere kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmelerini kazandırmak.
- Öğrencilerin kullandıkları kelimelerin anlamlarını öğrenmelerini ve düşüncelerini doğru bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamak.
- Türkçe dersleri ile öğrenciler arasında edebi bir zevk ve sevgi oluşturmak.
- Yetiştikleri bölgenin özellikleri çerçevesinde dili kullanan öğrencileri ortak bir kullanım olan İstanbul Türkçesi konuşmaya yönlendirmek.

1929 Türkçe Öğretim Programında ise Harf İnkılâbından sonra hazırlanması açısından önemli bir yere sahiptir. Bu kapsamda 1926 Türkçe Öğretim Programı içeriğinde Arap harfleriyle hazırlanmış kısımlar çıkarılarak Latif alfabesiyle yeniden hazırlanmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2006). Programda dil ve edebiyat öğretimi bir bütün içerisinde ele alınmıştır (Girgin, 2011). Okuma ve yazma öğretiminde kullanılan karma yöntem uygulaması bu programda da devam etmiştir (Vatansevervd., 2021).

Latin alfabesinin kullanılmaya başlanması ile birlikte okuma ve yazma öğretiminde çeşitli problemler ortaya çıkmıştır. Bu problemler sonucunda Türkçe Öğretim Programının dönemin şartları çerçevesinde yeniden hazırlanması gerektiği fikri belirginleşmiştir. Bunun neticesinde 1936 yılında yeni Türkçe Öğretim Programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu programda “bütünlük” kavramına vurgu yapılmış ve önceki programlarda Türkçe derslerinin ayrı başlıklar içerisinde yer alması durumu bu programda değişiklik göstermiştir. Bu kapsamda 1936 Türkçe Öğretim Programında Türkçe derslerinin “Türkçe Dersi” adıyla bir bütün olarak işlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Vatansever, vd., 2021). Ayrıca bu programda okuma, yazma, yazılı anlatım ve sözlü anlatım olmak üzere dört temel öğrenme alanı belirlenmiş ve her bir öğrenme alanına ilişkin hedefler programda

belirtilmiştir. Bu programın önceki programlardan en önemli farkı ise ilk okuma yazma öğretiminde cümle temelli yöntemin uygulanmasıdır (Uçgun, 2013).

1948 yılından hazırlanan Türkçe Öğretim Programında önemli bazı değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bir önceki programlarda yer alan ses temelli okuma ve yazma ile cümleyi temel alan okuma ve yazma 1948 Türkçe Öğretim Programında yerini çözümleme yöntemi ile okuma ve yazmaya bırakmıştır. Ayrıca programda becerilere, becerilere ilişkin alt amaçlara ve alt amaçlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir (Uçgun, 2013).

1962 Türkçe Öğretim Programı ise Talim Terbiye Kurulu tarafından taslak olarak hazırlanmış ve bazı okullarda 1962-1963 ve 1963-1964 eğitim ve öğretim yıllarında pilot olarak uygulanmıştır. Ancak programın pilot uygulamalar neticesinde ülke genelinde uygulanmamasına karar verilmiştir (Coşkun, 2014).

1968 Türkçe Öğretim Programı temellerini, pilot uygulaması yapılan ancak ülke genelinde uygulamaya koyulamayan 1962 Türkçe Öğretim Programından almaktadır. Bu programda okuma ve yazma öğretimi 1948 Türkçe Öğretim Programında olduğu gibi çözümleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Programın 1948 yılındaki programdan en önemli farkı ise okuma ve yazma açısından büyük ve küçük harflerin öğrenciye bir arada verilmesi durumudur (Güleryüz, 2002).

1981 Türkçe Öğretim Programı ise kendisinden önceki programlara nazaran daha kapsamlı ve sistematik bir şekilde hazırlanmış program olma açısından önemli bir yere sahiptir. Program, ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki kademeyi kapsayacak şekilde hazırlanmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2006). Programda kapsamlı bir şekilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Ayrıca programda Türkçe dersi öğretimi sürecinde kullanılacak öğrenme-öğretme yaklaşımlarına, yöntem ve tekniklere, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ayrı başlıklar halinde bu programda açıklanmıştır (Vatansever vd., 2021). Program “tam öğrenme modeline” göre hazırlanmıştır. İlk olarak ilkokul ve ortaokul kademelerini kapsayacak şekilde hazırlanan program 1995 yılında ilkokul ve ortaokul olmak üzere ayrılmıştır (Uçgun, 2013).

2005 Türkçe Öğretim Programının temel felsefi yapısında önemli değişiklikler yapılmıştır. 2005 yılına kadarki süreçte kullanılan programlarda benimsenen davranışçı yaklaşım bu program ile yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, çağdaş eğitimin önemli yaklaşımlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencinin süreçte aktif olduğu öğrenci merkezli bir sistem dikkat çekmektedir. Dolayısıyla 2005 Türkçe Öğretim Programı yapılandırmacılık yaklaşımının temel kuramsal yapısı çerçevesinde oluşturulmuştur. Programın oluşturulmasında Gardner'ın Çoklu Zekâ Yaklaşımı, Vygostky'nin Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı, Caine'in Beyin Temelli Öğrenme Kuramı ve Paul'ün Eleştirel Düşünme Kuramının izleri bulunmaktadır (Vatansever vd., 2021). Ayrıca esnek öğrenme, yaratıcı düşünme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi yapılandırmacılık yaklaşımının yaklaşım ve modelleri bu programda kendine yer bulmuştur (Akınoğlu, 2005). 2005 Türkçe Öğretim Programında, Türkçe dersi programının vizyonu “Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler yetiştirmek” olarak belirtilmiştir (MEB, 2005). Bu vizyon çerçevesinde öğrencilere Türkçe dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma ve sorgulama, problem çözme, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. 2005 Türkçe Öğretim Programında okuma ve yazma öğretimi yöntemlerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu kapsamda okuma sürecinde “ses temelli cümle yöntemi” yazma sürecinde ise “bitişik eğik yazı yazma yöntemi” uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2005). Bu programdaki önemli değişikliklerden birisi de önceki öğretim programlarında yer alan “hedef” veya “amaç” kavramları yerine “kazanım” kavramının kullanılmasıdır (Uçgun, 2013). Programda kazanım kavramı ile öğrencilerde öğrenme süreci sonucunda görülmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler açıklanmıştır. Bununla birlikte programda, yapılandırmacılık yaklaşımının temel yapısı çerçevesinde kazanımların ifade şekli öğrenci davranışına dönük bir şekilde düzenlenmiştir. Önceki programlarda “kazandırma”, “yaptırma” gibi öğretmen davranışına yönelik ifadeler bu programda “yapar”, “eder”, “uygular” gibi öğrenci davranışına yönelik ifade edilmiştir (MEB, 2005). 2005 Türkçe Öğretim Programında ilk okuma ve yazma dışında farklı öğrenme alanları tanımlanmıştır. Bu öğrenme alanları

dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları programda detaylı ve kapsamlı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca öğrenme alanlarının bağımsız bir şekilde ele alınmamış ve bu öğrenme alanları hem kendi içerisinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde açıklanmıştır (Çakmak, 2010).

2005 Türkçe Öğretim Programında yapılan bazı güncellemeler ile 2009 Türkçe Öğretim Programı hazırlanmış ve uygulanmaya başlamıştır. Programda geleneksel eğitim yaklaşımlarının eğitim ve öğretim sürecinde yetersiz kaldığı ve bundan dolayı yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim gibi çağdaş uygulamaların ön plana çıktığı vurgulanmıştır (MEB, 2009). Dolayısıyla 2005 Türkçe Öğretim Programındaki temel felsefi ve kuramsal yaklaşımlar 2009 Türkçe Öğretim Programında da benimsenmiştir. Ayrıca programda Türkçe öğretiminde dinleme, okuma, yazma, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin yanı sıra düşünme, anlama, sınıflama, sıralama, ilişki kurma, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi önemli zihinsel becerilerinin de gelişimine katkı sunması gerektiği vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, öğrenme, karar verme ve öğrenmeyi sürdürme gibi bazı becerileri kazanmanın da Türkçe dersi öğretim sürecinde yer alması gerekliliği ifade edilmiştir. Özetle, 2009 Türkçe Öğretim Programı ile öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri bilgi, beceri ve davranışları kazanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2009). Talim Terbiye Kurulu 2009 Türkçe Öğretim Programının vizyonunu “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum yetiştirmek” olarak belirlemiştir. Bu temel vizyona ulaşmak için programda yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi eğitim yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Ayrıca programda 2005 Türkçe Öğretim Programından farklı olmak üzere karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem vermek üzere üç temel becerinin kazandırılması eklenmiştir. Programdaki öğrenme alanları ise 2005 Türkçe Öğretim Programı ile benzerlik göstermektedir. Programda dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş temel öğrenme alanına vurgu yapılmıştır. Bu

öğrenme alanlarına ilişkin açıklamalar yapılmış ve bu alanlara ilişkin kazanımlar belirtilmiştir (MEB, 2009).

Bir diğer öğretim programı ise 2015 Türkçe Öğretim Programıdır. Programda Türkçe Dersi Öğretim Programının vizyonu “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimcilik ve sorun çözme kapasitesi gelişmiş, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, özgüveni yüksek, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan, bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2015). 2009 Türkçe Öğretim Programı ile karşılaştırıldığında programın vizyonunda bazı değişikliklerin yapıldığı göze çarpmaktadır. 2015 Türkçe Öğretim Programında 2009 Türkçe Öğretim Programından farklı olarak öğrencilerin okuduklarını anlaması ve bu çerçevede eleştirel bir bakış açısıyla durumu değerlendirmesi becerisinin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Ayrıca bu programda bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili vizyon daha açık bir şekilde ortaya koyularak öğrencilerin bu teknolojileri güvenli bir şekilde kullanması ve bu teknolojiler aracılığıyla bilgilenme ve bilgi oluşturma becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır. 2005 Türkçe Öğretim Programının hazırlanması sürecinde temel alınan yaklaşım ve kuramlar açıkça belirtilmesine rağmen 2015 Türkçe Öğretim Programında bu yaklaşımlar açıkça belirtilmemiştir. Programda yalnızca öğrenci merkezli öğretimden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır. 2005 yılındaki programda dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş temel öğrenme alanına yapılan vurgu 2015 Türkçe Öğretim Programında sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanına indirgenmiştir. Son olarak programda ölçme ve değerlendirme süreçlerinin üç aşamada yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Buna göre ilk olarak öğrenme sürecinin başında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçülmesi gerektiği ve sonrasında süreç içerisinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile öğrenme düzeylerinin belirlenmesi gerektiği dile getirilmiştir. Son olarak ise süreç sonunda yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile öğrencilerin kazanımları elde etme durumlarının değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2015).

Toplumun ve çağın ihtiyaçları çerçevesinde öğretim programlarının yapısı ve içeriği değişikliğe uğramaktadır. Bunun bir neticesi olarak 2017 yılında Türkçe Öğretim Programında değişiklik yapılmıştır. Bu program diğer programlardan farklı olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi esas alınarak hazırlanmış olmasıdır. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi göz önünde bulundurularak hazırlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde sekiz anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Bunlar; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade şeklinde sıralanmıştır. Bu yetkinliklere 2017 Türkçe Öğretim Programı içeriğinde yer verilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca programda “Değerler Eğitimi” başlığı ile Türkçe Öğretim Programı ile değerler eğitimi arasındaki ilişki kurulmuştur.

2017 Türkçe Öğretim Programının genel amaçları şu şekilde açıklanmıştır:

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,

- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2017).

2017 Türkçe Öğretim Programının öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılacak yaklaşımlar 2005 Türkçe Öğretim Programındaki gibi açıkça belirtilmemiştir. Programda dört temel dil becerisinin kazandırılma sürecinde farklı öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca süreçte öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması ve öğrencilerin süreçte aktif olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecine aktif olarak katılımlarına ve sorumluluk almalarına önem verilmiştir. Bunlarla birlikte programda diğer programlardan farklı olarak özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının hazırlanarak Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanması gerektiği ifade edilmiştir. Programda ölçme ve değerlendirme süreci yapılandırıcılık yaklaşımını temel alarak öğrencinin süreçte daha aktif olduğu yaklaşımların ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bir önceki programa benzer olarak ölçme ve değerlendirme uygulamalarının tanıma, izleme/biçimlendirme ve sonuç odaklı olmak üzere üç aşamada ele alınabileceği ifade edilmiştir. Bu kapsamda özellikle 1-3.sınıflarda süreç ve performans temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiği 4-8.sınıflarda ise sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca 2015 Türkçe Öğretim Programından farklı olarak 2017 Türkçe Öğretim Programında kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel alanda ele alınmıştır. Son olarak ilk okuma ve yazma öğretimi bir önceki programda olduğu gibi ses temelli cümle yöntemi ile devam ettirilmiştir. Ancak 2005 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarında yer alan bitişik eğik yazı yazma süreci 2017 Türkçe Öğretim Programında devam ettirilmemiştir. Bu programda yazma eğitimi sürecinde dik temel harflerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Mevcut olarak Şu an da okullarda uygulamada olan ğretim programı ise 2019 Türkçe ğretim Programıdır. Bu program Türkçe ğretimi sürecinde kullanılan mevcut ve güncel bir program olmasından dolayı bir sonraki başlıklarda detaylı olarak incelenmiş ve açıklamalar yapılmıştır.

2.2. 2019 Türkçe ğretim Programı

Cumhuriyet'in ilanından sonra 12 farklı Türkçe ğretim Programı uygulanmıŐ, en sonuncusu 2019 yılında hayata geirilmifitir. Bu yeni program, 2017 Türkçe ğretim Programı'nın uygulanması sonuçları, farklı lkelerin son yıllardaki ğretim programları, akademik araştırmalar, ğretmen ve yönetici görüşleri, zümre raporları, i ve dıŐ paydaŐ görüşleri gibi birçok faktör göz önünde bulundurularak güncellenmiŐ ve 2018-2019 eğitim ve ğretim döneminden itibaren tüm ülkede uygulanmak üzere hazırlanmıştır (MEB, 2019). Program giriş, programın uygulanması, ve programın yapısı olmak üzere üç bölümden oluŐmakta olup Tematik bir yaklaşım benimsenerek her sınıf düzeyinde sekiz tema işlenmesi planlanmıŐ, "Erdemler", "Milli Kültürümüz", "Milli Mücadele ve Atatürk" temaları her sınıf için zorunlu kılınırken, diğer beş tema kitap yazarlarının inisiyatifine bırakılmıştır (MEB, 2019):

- Erdemler
- Milli Kültürümüz
- Milli Mücadele ve Atatürk
- Birey ve Toplum
- Okuma Kültürü
- İletişim
- Hak ve zgrlkler
- Kişisel Gelişim
- Bilim ve Teknoloji
- Sağlık ve Spor
- Zaman ve Mekn
- Duygular
- Doğa ve Evren

- Sanat
- Vatandaşlık
- Çocuk Dünyası

Öğretim programında okuma ve yazma ile ilgili kazanımlar metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturacak şekilde yapılandırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin hem temel dil becerilerini hem de üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak amacıyla kazanımlarının yapısı ve hiyerarşisi düzenlenmiştir. Bu kazanımlar oluşturulurken öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmuş ve özellikle dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içerisinde ve aşamalı olarak oluşturulmuştur (MEB, 2019). Her programda olduğu gibi bu programda da ilk okuma ve yazma sürecine ayrı bir önem verilmiştir. Programda “ses temelli ilk okuma ve yazma öğretimi” benimsenmiştir. Ayrıca ilk okuma ve yazma öğretiminin “tınaksız dik temel harflerle” gerçekleştirileceği ifade edilmiştir.

2.3. Programın Amaçları

Türkçe Dersi Öğretim Programının özel amaçları son yıllarda uygulanan programlardaki amaçlara benzer amaçlar içermekle birlikte bazı açılardan yeni amaçlar ortaya koyulmuştur. 2019 Türkçe Öğretim Programının amaçları şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2019):

- Öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek
- Öğrencilerin Türkçeyi yazma ve konuşma kurallarına uygun bir biçimde bilinçli ve doğru bir şekilde kullanmalarını sağlamak
- Öğrencilerin okudukları, dinledikleri ve izlediklerinden yola çıkarak söz varlıklarını zenginleştirmeleri, dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak
- Öğrencilerin okuma ve yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak

- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerinden yola çıkarak bir konudaki görüşlerini veya tezlerini sözlü veya yazılı olarak etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlamak
- Öğrencilerin bir konu ile ilgili araştırma, keşfetme, yorumlama ve yapılandırma becerilerini geliştirmek
- Öğrencilerin basılı materyaller ve çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme ve bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek
- Öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve sorgulama yapmalarını sağlamak
- Öğrencilerin milli, manevi, ahlaki, tarihi, sosyal ve kültürel değerlere önem vermesini sağlamak ve milli duygu ve düşüncelerini güçlendirmek
- Öğrencilerin Türk ve dünya kültürüne ait sanat eserleriyle estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemelerini sağlamak amaçlanmaktadır.

2.4. Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları

2017 Türkçe Öğretim Programına benzer bir şekilde 2019 Türkçe Öğretim Programında yer alan kazanımların öğrenme ve öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile ilgili kazanımlar sürecinde tek bir öğretim yönteminden ziyade farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Programın öğretim sürecinde öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılımına önem verilmiş, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan çalışmalara yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bir önceki programda olduğu gibi 2019 Türkçe Öğretim Programında, Türkçe dersi ile ilgili kazanımların kazandırılması sürecinde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin bireysel farklılıkları, performansları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenme ve öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılabileceği, bu kapsamda slayt, bilgisayar, etkileşimli tahta, EBA gibi araçların etkin bir şekilde kullanılabileceği vurgulanmıştır (MEB, 2019).

2.5. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

2019 Türkçe Öğretim Programındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları 2017 Türkçe Öğretim Programı ile benzerlik göstermektedir. Öğretim programında öğrencilerin Türkçe dersi ile ilgili kazanımlara ulaşma durumlarını izlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmalarının sürekli bir şekilde yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu kapsamda ölçme ve değerlendirme çalışmalarının öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve öğretim sonunda yapılması vurgulanmıştır. Bir önceki programda olduğu gibi 1-3.sınıflarda ölçme ve değerlendirme yaklaşımının süreç ve performans temelli olduğu görülmektedir. Bu sınıf gruplarında ölçme ve değerlendirme sonucunda öğrencilerin performansına ilişkin verilerin bir yargıda bulunmaktan ziyade tanı amaçlı kullanılması gerektiği belirtilmiştir. 4-8.sınıflarda ise süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının birlikte kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme süreçlerinin kazanımlarla uyumlu bir şekilde ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri çerçevesinde gerçekleştirilmesi vurgulanmıştır (MEB, 2019).

2.6. Türkçe Öğretimi Beceri Alanları

Türkçe öğretiminde beceri alanları “anlama becerileri” ve “anlatma becerileri” olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır (Kavum, 2021). Herhangi bir durumdan, olaydan veya metinden anlam çıkarabilme becerisi olan anlama becerisi dinleme/izleme ve okuma becerilerini içerisine almaktadır. Anlatma becerileri ise bir duyguyu veya düşüncüyü aktarmak amacıyla kullanılan dil becerileri olarak tanımlanmaktadır. Anlatma becerileri yazma ve konuşma becerileri olmak üzere iki beceriyi kapsamaktadır. Bu dört temel beceri son yıllardaki Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların temelini oluşturmaktadır (MEB, 2017, 2019). Bu becerilerin kazanılış sırası göre dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır (Doğan, 2013). Bu becerilerin birbirleriyle ilişkili ve birbirlerini tamamlayıcı bir rolleri bulunmaktadır (Akyol, 2020). Ayrıca bir beceri alanında yaşanan olumlu veya olumsuz gelişim diğer beceri alanlarını da etkileyebilmektedir. Bu açıdan Türkçe öğretim programlarında bu dört becerinin bir bütün olarak ele alınması ve kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Türkçe öğretimindeki dört temel beceriye ilişkin kuramsal yapı sonraki başlıklarda detaylı olarak açıklanmıştır.

2.7. Dinleme/İzleme Becerisi

Dinleme becerisi doğum öncesinde kullanılmaya başlayan bir beceri olması açısından ilk dil becerisi olarak ele alınmaktadır. Bu beceri Türkçe öğretimi içerisinde önemli bir yere sahip olan anlama becerilerinden birisidir. Dinleme, konuşma kaynağından alınan bilginin doğru bir şekilde algılanıp yorumlanması ve karar verilmesi becerisidir (Güneş, 2015; MEB, 2005). Dinleme bir başka tanımlama ile sözlü mesajların kişi tarafından anlaşılması için dikkat, çözümlenme, bellekte tutma ve uygun sonuç çıkararak bilgiye dönüştürme için verilen zihinsel bir çaba olarak ifade edilmiştir (Palmer, 2014). Dinleme kavramı ses ve konuşmaların anlamlandırılarak zihinde yapılandırıldığı karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009). Bu beceri bir süreç olarak tanımlanmış ve işitme, anlama, zihinde yapılandırma aşamalarından oluştuğu belirtilmiştir. İlk aşama olan işitme aşamasında sesler ve konuşmalar bireyin duyu organları tarafından algılanmaktadır. İkinci aşamada birey bu uyarıcılara yoğunlaşmakta ve belirli uyarıcılar seçilmektedir. Seçilen bu sesler ve konuşmalar ise sınıflama, sıralama, sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi farklı zihinsel işlemlerden geçmektedir. Son aşamada ise anlamlandırılan bu durumlar ön bilgiler ile bütünleştirilerek zihinde bir yapı oluşturmaktadır (MEB, 2009).

Dinleme/izleme becerisi kendi içerisinde “dinleme”, “izleme” ve “dinleme/izleme” olmak üzere üç bileşeni barındırmaktadır (Doğan, 2019). Bu bileşenlerden dinleme bileşeni, konuşma süreciyle ilgili görsel unsurların bulunmadığı ve içerisinde yalnızca ses barındıran durumları açıklamaktadır. Telefon görüşmelerindeki karşıdaki kişinin sesini duyma, radyo dinleme, kendisini görmeden yalnızca sesini duyduğumuz sosyal ortamlardaki duyurular vb. bu bileşendeki durumlara örnek verilebilir. İzleme bileşeni ise içerisinde ses ögesinin bulunmadığı ve sadece görsel unsurların yer aldığı durumları açıklamaktadır. Yalnızca görüntülerin takip edilebildiği durumlar, sesi kısılmış bir filmin izlenmesi gibi örnekler bu bileşene örnek verilebilir. Günlük yaşam içerisinde en sık ve yaygın bir şekilde karşımıza çıkan dinleme/izleme becerisi ise yukarıda açıklamaları yapılan dinleme ve izleme bileşenlerinin birlikte yer aldığı durumlardır.

Dinleme becerisi bireylerin çevreyle etkileşim kurmaları ve yeni öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri açısından önemli bir yere sahiptir (Güneş, 2021). Dinleme becerisinin diğer insanlarla ilişkilerde kullanılan önemli bir beceri olduğu ve öğrencilerin okul başarıları ile doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (Doğan, 2007; Sever, 2011). Çocuklar için dil öğrenme süreci dinleme becerisi ile başlamaktadır. Dinleme becerisinin geliştirilmesi ile birlikte diğer beceri alanları da olumlu olarak etkilenmektedir (Hayran ve Beydoğan, 2016). Ayrıca öğrenme sürecinde dinlemenin yer alması öğrenmeyi daha anlamlı hale getirebilmektedir (MEB, 2009). Bu açıdan Türkçe Öğretim Programlarında dinleme becerisi üzerinde önemle durulmaktadır. Dil öğrenme sürecinde dinleme/izleme becerisinin önemi 2005 yılı ile birlikte ülkemizdeki Türkçe öğretim programlarında artmıştır (Doğan, 2019). 2005 Türkçe Öğretim Programı ile dinleme/izleme becerisine yönelik kazanımlar genişlemiş ve Türkçe ders kitaplarında dinleme becerisi ile ilişkili okuma metinleri yer almaya başlamıştır (MEB, 2005).

2019 Türkçe Öğretim Programında dinleme/izleme beceri alanında toplam 55 kazanımın olduğu görülmektedir. Bu kazanımların 11 tanesi birinci sınıfta, 9 tanesi ikinci sınıfta yer almaktadır.

2.8. Okuma Becerisi

Anlama becerilerinden birisi olan okuma becerisi yazılı harf ve sembollerin anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımlamada ise okuma becerisi; görme, algılama, seslendirme, zihinde yapılandırma ve anlama gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir yapı olarak tanımlanmıştır (MEB, 2009). Okuma becerisi kendi içerisinde üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada birey tarafından yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Bu aşama “görme” olarak adlandırılmaktadır. İkinci aşamada görme aşamasındaki çizgi, harf ve sembellere dikkat yoğunlaştırılmakta ve kelimeler tanımlanmaktadır. Ayrıca bu süreçte belirli uyaranlara dikkat yoğunlaştırılmakta ve seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden geçirilmektedir. Bu aşama ise “anlama” olarak adlandırılmaktadır. Son aşama olan “zihinde yapılandırma” aşaması ise bir önceki aşamada anlamlandırılan bilgiler ön bilgiler ile birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde

yapılandırılmaktadır. Okuma becerisi kendi içerisinde sesli okuma, sessiz okuma, görsel okuma, serbest okuma, eleştirel okuma, hızlı okuma gibi çeşitli türleri barındırmaktadır.

Bu türlerden sesli okuma, duyu organlarından göz ile algılanan metinlerin zihin ile anlamlandırılması sonucunda sözcüklerin duyu organı ile seslendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Gündüz, 2014). Sesli okuma bireyin kendisi için, öğrenmek için ve başkaları için olmak üzere üç farklı amaç için gerçekleştirebilmektedir (Esemen, 2020). Sesli okuma gerçekleştirmek bireyin kelime tanıma becerisini, diğer dil becerilerini, kültürel bakış açısını ve ses, vurgu ve tonlamayı geliştirmektedir. Ayrıca öğrenme süreçleri açısından da olumlu gelişimler sağlamaktadır. Bir diğer okuma türü olan sessiz okuma ise yazı ve kelimelerin göz ile takip edilmesi ve ilgili anlamların kavranması olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2017). Sessiz okuma ise öğrencilerin okuma hızlarını ve anlama becerilerini arttırmaktadır. Ayrıca sessiz okuma ile öğrencilerin bireysel öğrenmeleri sağlanmakta ve zamanı verimli kullanma becerileri gelişmektedir (Esemen, 2020). Okuma türlerinden görsel okuma ise yazılı metinler haricindeki resim, fotoğraf, grafik, sembol, şekil ve renk gibi görsel öğelerin duyu organları ile algılanması ve zihinsel süreçler ile anlamlandırılması olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2014). Bu okuma türü Türkçe öğretimi sürecinde ilk olarak 2005 Türkçe Öğretim Programında bir kazanım olarak yer almıştır. Bu programda görsel okuma öğrencilerin şekil, tablo, görsel, sembol, grafik, doğa ve sosyal olaylar ile beden dili görsellerini anlaması, analiz ve sentez yapması olarak ele alınmıştır (MEB, 2005). Bir başka okuma türü olan serbest okuma, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda bağımsız ve bireysel bir şekilde okuma yapması olarak tanımlanmaktadır. Bu okuma türü ile okuma süreci bir alışkanlık haline gelmektedir. Bu okuma türü ile öğrencilerin sorumluluk alma, okuma süreçleri ile ilgili alışkanlık kazanma ve ilgilerini çeken konularda bilgi edinebilmeleri sağlanmaktadır (Güneş, 2017). Eleştirel okuma ise öğrencilerin eserleri tarafsız bir şekilde okuyarak sorgulama ve değerlendirme yapması olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2011). Eleştirel okuma becerisi son yıllardaki Türkçe öğretim programlarında üzerinde önemli durulan becerilerden birisidir. Eleştirel okuma becerisi ile öğrencilerin okudukları eserler üzerine muhakeme yapmaları, fikirlerini ifade etmeleri, eserin olumlu ve olumsuz öğelerini dile getirmeleri ve bunlar sonucunda çıkarımlarda bulunabilmeleri beklenmektedir (Belet, 2011). Son olarak hızlı okuma ise öğrencilerin belirli bir süre içerisinde fazla sayıda sözcük okuması olarak tanımlanmaktadır

(Arıcı, 2017; Arici, 2008). Bu okuma türünde metinde öğrenci tarafından okunan sözcük sayısı dakikaya bölünerek okuma hızı bulunmaktadır (Akyol, 2014).

Türkçe Öğretim Programlarında okuma becerilerini geliştirmek için okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme ve dikkati yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar öğrencilere verilmektedir. Daha sonra öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmek için ön bilgileri kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, sebep-sonuç ilişki kurabilme, değerlendirme ve özetleme yapma gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılmaktadır. Bunlara ek olarak metin içi ve metinler arası anlam kurma ve sözcük dağarcığını geliştirme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, sorgulayıcı ve serbest okuma gibi tür, yöntem ve teknikleri geliştirmeye dönük kazanımlar da yer almaktadır (MEB, 2009).

2019 Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2019) ise birinci sınıfta okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2019). İkinci sınıfta öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin gelişimi desteklenmekte ve söz varlığı gelişimleri de sürece dâhil edilmektedir. Sonraki süreçte ise öğrencilerin akıcı okuma, anlama ve söz varlığı becerileri aşamalı bir şekilde geliştirilmektedir (MEB, 2019).

2.9. Konuşma Becerisi

Türkçe öğretiminde önemli bir beceri alan konuşma becerisi bireylerin zihinlerindeki duygu ve düşüncelerin sözlü olarak ifade edilmesidir (MEB, 2009). Konuşma becerisi ile bireyler günlük yaşamlarında iletişim kurabilmekte, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmektedir (Temizkan, 2010). Konuşma becerisi ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada zihinde yer alan bilgi, duygu ve düşünceler gözden geçirilmektedir. Bir sonraki aşamada bu bilgi, duygu ve düşünceler konuşmanın amacına göre düzenlenmektedir. Bu düzenleme işlemi sürecinde sınıflama, sıralama, ilişki kurma, değerlendirme, analiz ve sentez yapma gibi farklı zihinsel süreçler işlemektedir. Son aşamada ise gözden geçirilen ve düzenlenen bilgi, duygu ve düşünceler karşı tarafa aktarılmaktadır (MEB, 2009). Son

aşama olan aktarma aşamasında sözlü beceriler ile sözsüz beceriler olan beden dilinin etkin kullanılması konuşma becerisinin niteliğini arttırmaktadır.

Konuşma becerisinin fizik, fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olmak üzere dört temel niteliği bulunmaktadır (Demirel, 2003). Bu niteliklerden fizik niteliği, konuşma sürecinin ışık ve ses dalgalarının boşlukta belirli bir hedefe doğru hareket etmesiyle gerçekleşen bir süreci ifade etmektedir. Bir başka nitelik olan fizyolojik nitelik ise konuşma sürecinde görev alan organların kendi içerisinde bir uyum içerisinde çalışmasını belirtmektedir. Konuşmanın psikolojik niteliği konuşma sürecinde bilgilerin, duyguların ve düşüncelerin bireyin psikolojik durumunu yansıttığını ifade etmektedir. Son nitelik olan sosyolojik nitelik ise bireylerin iletişim aracılığıyla toplum ile etkileşim içerisinde olduklarını ve toplumla bütünleştiklerini açıklamaktadır (Taşer, 2020). Konuşmanın gerçekleşebilmesi için bu niteliklerden fizik ve fiziksel nitelikler açısından bireylerin sağlıklı olması gerekmektedir (Kesici, 2021).

Konuşma becerisi dinleme becerisi ile yakından ilişkilidir (MEB, 2009). Çocuklar ilk olarak dinleme becerisini kazandırmakta sonrasında konuşma becerisi gelişmektedir. Dinleme becerisi ile çocuklar sesleri ve konuşma süreçlerini tanımaktadır. Çocukların konuşma becerilerinin gelişiminde çevreleriyle etkileşimi büyük önem taşımaktadır.

Özellikle ilk yıllarda ebeveynler ile kurulan etkileşimler konuşma becerisini etkilerken okul ile birlikte öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla kurdukları etkileşimler bu becerinin şekillenmesine imkân sağlamaktadır (Sever, 2011).

Konuşma becerisi ile öğrenciler kendilerini ifade edebilmektedirler (Kesici, 2021). Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri zihinsel gelişimlerini desteklemekle birlikte sosyal gelişimlerini de desteklemektedir (Kurudayıoğlu, 2003). Çünkü konuşma becerileri ile öğrenciler işbirliği yapma, tartışma, ortak karar verme, sorun çözme gibi becerilerini de geliştirmektedirler (Çiftçi et al., 2017). Ayrıca konuşma becerisinin gelişmiş olması öğrencilerin sınıf içerisinde daha aktif ve etkin olmalarına olanak sağlamaktadır. Bu durum ise konuşma becerisi gelişmiş öğrencilerin okul yaşamlarında daha başarılı olmalarına imkân sağlayacağı söylenebilir (Eyüp, 2013).

2.10. Yazma Becerisi

Yazma davranışı; bir kişi, kurum veya grubun istek, duygu, düşünce ve bilgilerini daha öncesinde ortak olarak geliştirilmiş özel sembolleri ve kodları kullanarak metin haline getirmesi ve başkalarıyla paylaşması olarak tanımlanmaktadır (Yalçın, 2018; Yılmaz, 2014). Bu beceri ile öğrenciler zihinlerindeki duygu, düşünce ve bilgileri yazılı olarak ifade edebilmektedirler (Akyol, 2020). Yazma becerisi için öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini iyi anlamaları ve yapılandırmaları gerekmektedir. Bu beceri ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (MEB, 2009). Bu süreçte ilk olarak zihindeki duygu, düşünce ve bilgiler gözden geçirilmektedir. Yazmanın amacına göre bu bilgiler düzenlenmekte ve yapılandırılmaktadır. Son aşamada ise bu bilgiler harf, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır.

Yazma becerisi ile öğrenciler kendilerini ifade edebilmektedir (Canbolater, 2022). Öğrenciler yazma becerisi ile düşüncelerini geliştirebilmekte, bilgilerini düzenleyebilmekte ve duygularını aktarma becerilerini geliştirmektedirler (MEB, 2009). Türkçe Öğretim Programlarında öğrencilerin yazma becerileri ile birlikte çeşitli zihinsel becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Programda ilk olarak öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, yazma sürecine uygun yöntem seçme, dikkati yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir. Sonrasında ise öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerine yönelik kazanımlar ele alınmaktadır. Bu aşamada mantıksal bir bütünlük içerisinde yazma, karşılaştırma yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme ve özetleme gibi kazanımlar kazandırılmaktadır. Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, duyulardan hareketle yazma ve grup olarak yazma gibi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (Canbolater, 2022).

2.11. Türkçe Dersi Öğretim Programları Üzerine Gerçekleştirilmiş Araştırmalar

Türkçe alanyazında Türkçe Dersi Öğretim Programları üzerine gerçekleştirilmiş birçok araştırma, makale ve lisansüstü tez bulunmaktadır. Bu kısımda bu araştırmaların kapsamı ve içeriği açıklanmıştır. Araştırmalar ele alınırken yıl sırasına göre raporlanmıştır.

Sevil Aydın (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu soruları Türkçe Öğretim Programındaki kazanımlara ve açıklamalara uyumluluğu incelenmiştir. Araştırma sonucunda, 34 metin incelenmiş olup metin sonunda yer alan soruların öğretim programındaki kazanımlarla ve açıklamalarla yeterli düzeyde ilişkili olmadığı raporlanmıştır.

Güven (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, ilkokul Türkçe Öğretim Programındaki öğrenme alanlarına yönelik gerçekleştirilen öğretim yöntemlerinin etkililiği öğretmenler görüşleri ile incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma 330 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere uygulanan anket sonucunda dinleme becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere yaşanmış örnek bir olayı sunmanın, konuyla ilgili verilen ipuçlarının, öğrenilenleri ifade etmenin en yüksek düzeyde olumlu katkılarına olduğu görülmüştür. Okuma becerisinin geliştirilmesinde ise öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmalarının, metinlerin önce öğretmen tarafından okunması ve sonrasında öğrenciler tarafından okunmasının en yüksek düzeyde olumlu katkılarına olduğu görülmüştür. Konuşma becerisinde ise öğrencilerin ders ile ilgili yaptıkları araştırmaları sınıf önünde sunmalarının, öğrenilenleri sınıf önünde ifade etmelerinin, öğrencilere konuyla ilgili öğretmen tarafından ipuçları sunulmasının en yüksek düzeyde olumlu katkılarına olduğu görülmüştür. Yazma becerisi açısından incelendiğinde ise öğretmenin yazma süreciyle ilgili öğrencilere örnek uygulamalar yapıp sonrasında öğrenciler tarafından uygulamalar gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin konuyla ilgili yaptıkları araştırmaları yazmalarının ve öğretmenin derste yazı yazmasının öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi açısından en yüksek düzeyde olumlu katkılarına olduğu görülmüştür. Görsel okuma öğrenme alanında ise öğrencilerin görseller üzerinde tartışmaları ve konuşmaları, öğretmen tarafından ipuçları verilmesi, görsel materyaller üzerinden öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmelerinin görsel okuma becerisini en yüksek düzeyde olumlu etkilediği görülmüştür. Son

olarak görsel sunu öğrenme alanında öğrencilerin yaptıkları çalışmaları sınıf önünde sunmalarının, öğrencilerin birbirleriyle görsel materyaller üzerinde tartışmaları, konu ile ilgili yapılan araştırmaların görsel sunu becerisini en yüksek düzeyde olumlu olarak etkileyen grup davranışları olduğu görülmüştür (Güven, 2007).

Özatalay (2007) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul Türkçe öğretim programında yer alan kazanımların ders kitaplarında yer alma durumu incelenmiştir. Araştırma kapsamında Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, temel becerilerden eleştirel düşünme becerisi %29.20 oranında, araştırma becerisi %24.02 oranında, yaratıcı düşünme becerisi %22.95 oranında, iletişim becerisi %22.54 oranında olmak üzere en fazla yer verilen beceriler olduğu görülmüştür. Temel becerilerden karar verme becerisi %2.47 oranında, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi %4.65 oranında, problem çözme becerisi %5.70 oranında, girişimcilik becerisi ise %9.36 oranında olmak üzere en az yer verilen beceriler olduğu görülmüştür.

Çiftçi (2007) tarafından yapılan araştırmada, beşinci sınıf Türkçe Öğretim Programında okuduğunu anlama becerisi ile ilgili yer alan kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek için 102 soruluk bir ölçek hazırlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri üst, orta ve alt olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Üst sosyo-ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması %87.73, orta sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin başarı ortalaması %87.18 ve alt sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin başarı ortalaması %79.56 olarak bulunmuştur. Programda yer alan 34 kazanımın 21'inde üst sosyo-ekonomik gruptaki öğrenciler daha başarılı olurken 13'ünde orta sosyo-ekonomik gruptaki öğrenciler daha başarılı olmuştur. Öğrencilerin kazanımlardaki başarı ortalaması ise %85.47 olarak bulunmuştur. Başarı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşma durumu incelendiğinde ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Menteşe (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya 98 Türkçe öğretmeni katılmış ve bu öğretmenlere anket uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenler öğretim programındaki dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi alanındaki kazanımların çok önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler dinleme alanındaki kazanımlara ilişkin

önemli görme düzeyleri 4.81, konuşma alanındaki kazanımlara ilişkin önemli görme düzeyleri 4.67, okuma alanındaki kazanımlara ilişkin önemli görme düzeyleri 4.84, yazma alanındaki kazanımlara ilişkin önemli görme düzeyleri 4.66, dil bilgisi alanındaki kazanımlara ilişkin önemli görme düzeyleri 4.45 olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler öğretim programındaki kazanımları genellikle gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Dinleme alanındaki kazanımların gerçekleşme düzeyi 3.51, konuşma alanındaki kazanımların gerçekleşme düzeyi 3.29, okuma alanındaki kazanımların 3.75, yazma alanındaki kazanımların 3.26 ve dil bilgisi alanındaki kazanımların 3.58 düzeyinde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler programda yer alan temaların önemine göre sıralandığında sevgi, milli kültür, toplum hayatı, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim temaları olduğu görülmüştür. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme süreçlerinde proje ödevi, performans ödevi, ürün dosyaları, dereceli puan anahtarı, kontrol listeleri, gözlem formları, akran değerlendirme, öz değerlendirme gibi ölçme ve değerlendirme araçlarının çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Menteşe, 2014).

Atik ve Aykaç (2017) tarafından yapılan araştırmada, 2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programları eğitim programlarının öğeleri açısından incelenmiştir. Bu kapsamda iki program eğitim programlarının dört ögesi olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme öğeleri açısından karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma sonucunda 2015 Türkçe Öğretim Programındaki en önemli değişikliklerin kazanımlar, öğrenme alanları ve temalarda gerçekleştirildiği görülmüştür.

Aslan ve Atik (2018) tarafından yapılan çalışmada, 2015 ve 2017 yıllarındaki ilköğretim Türkçe öğretim programlarında yer alan kazanımlar Bloom'un taksonomisine göre incelenmiştir. Araştırma doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. 2015 yılı programından 168 ve 2017 programından 224 olmak üzere toplamda 392 bilişsel alan kazanımı araştırma kapsamında incelenmiştir. 2015 Türkçe Öğretim Programındaki kazanımların bilgi boyutunda ele alındığında daha çok işlemsel, olgusal, kavramsal ve üstbilişsel bilgi türünde kazanımlar içerdiği görülmüştür. Bilişsel süreç boyutunda incelendiğinde ise kazanımların çoğunlukla uygulama, anlama ve çözümlenme basamaklarında yer aldığı görülmüştür. 2017 Türkçe Öğretim Programında ise kazanımların bilgi boyutunda olgusal ve işlemsel bilgi türlerinde olduğu bilişsel süreç

boyutunda ise hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarında kazanımların yer aldığı görülmüştür.

Nazike Avcı (2018) tarafından yapılan çalışmada, 2018 Türkçe Öğretim Programının uygulanma sürecine ilişkin deneyimlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda düşük, orta ve yüksek akademik başarıya sahip 20 okul belirlenmiştir. Bu okullardan 20 öğretmen ve 18 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin programın yapısına daire görüşleri “öğretim programının içeriği hakkında görüş”, “öğrenme öğretme durumları hakkında görüş”, “ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkında görüş” ve “dersin amacına uygunluk hakkında görüş” olmak üzere dört temada ele alındığı görülmüştür. Bu temalar çerçevesinde tema ve konuların programa uygun olduğu, metin türlerinin programın içeriğiyle uyumlu olduğu, metinlerin öğrenci düzeyine uygun olduğu, ders kitabının programa uygun olduğu, etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olduğu, tema ve konuların anlaşılır olduğu, metin türlerinin dağılımının uygun olduğu, araç gereçlerin uygun olduğu, programın gerçek hayatla ilişkili olduğu, okulun fiziki imkânlarının programın uygulama sürecinde yeterli olduğu, süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının olduğu, Türkçe dersinin genel amaçlarıyla uyumlu olduğu kodları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler programın öğrenme alanlarının anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler programın uygulama sürecinde eşitlik, metinler, dil bilgisi, okuma alışkanlığı, ölçme ve değerlendirme gibi konularda zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Avcı, 2018).

Kayhan, Altun ve Gürol (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, sekizinci sınıf Türkçe Öğretim Programı 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmiştir. Bu kapsamda programın kazanımları, ders metinleri ve etkinlikleri 21.yüzyıl becerileri kapsamında değerlendirilmiştir. Türkçe öğretimi dil becerilerinden konuşma, dinleme, okuma ve yazma kazanımlarında 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin kazanımların olduğu ancak bunların yetersiz olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra ders metinleri ve etkinliklerinde bu becerilere yer verildiği ancak dengeli bir dağılım yapılmadığı görülmüştür. Beceriler arası karşılaştırmada ise bilgi, medya ve teknoloji beceri alanındaki becerilerin diğer alanlardaki becerilere göre daha az yer aldığı belirtilmiştir. Sekizinci sınıf Türkçe Öğretim Programında daha çok öğrenme ve yenileme becerileri ile yaşam ve meslek becerilerine yer verildiği görülmüştür.

Kayhan ve Gürol (2019) tarafından yapılan araştırmada ise 2017 Türkçe Öğretim Programı Stufflebeam'in (CIPP) modeli çerçevesinde incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmada, 13 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda program çerçevesi, program girdileri ve program süreci olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, Türkçe Öğretim Programının kazanımlarını, metin ve etkinliklerin olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin giriş özelliklerinin yetersiz olduğunu, yöntem ve tekniklerin uygun ve yeterli olduğunu dile getirmişlerdir. Son olarak iş takviminin yeterli olmadığı ifade edilmiştir.

Filiz ve Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre analiz edilmiştir. Bu kapsamda 2019 Türkçe Öğretim Programının beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf kazanımları revize edilmiş Bloom taksonomisine göre nasıl dağılım gösterdiği doküman analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında 289 kazanım incelenmiştir. Bu kazanımların 269'unun bilişsel alanı ile ilişki kazanımlar olduğu görülürken 20 kazanımın psiko-motor alan ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bilişsel alan içerisinde ise kazanımların daha çok anlama ve uygulama basamaklarında dağılım gösterdiği görülmüştür. Üst bilişsel düzeyde ise neredeyse hiç kazanım olmadığı görülmüştür.

Kırmızı ve Yurdakal (2019) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmada, 52 sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleri 2018 Türkçe Öğretim Programında el yazısının kaldırılması, öğrenci merkezli olması, öğretmenlere rehberlik etmesi, farklı disiplinler ile ilişki kurması, kazanımların sadeleşmesi, üst düzey bilişsel becerileri kazandırması, dil bilgisi konularının azaltılması ve iletişim becerilerinin artması gibi konularının bu öğretim programının olumlu yönleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler programın bireysel ve kültürel farklılıkları yeterince dikkate almaması, programın karmaşık olması, dil bilgisi konularının düzensizliği ve ses temelli cümle yönteminin kullanılmasının programın olumsuz yönleri olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programın değişmesini olumlu karşıladıkları, değişen programı beğenmedikleri ve yetersiz olduğu ve değişen program ile bilgi çağında hedeflenen birey

profiline ulaşılamayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin program ile kılavuz kitapları karıştırdıkları tespit edilmiştir (Kırmızı ve Yurdakal, 2019).

Mutlu (2019) tarafından yapılan çalışmada Yenilenen Türkçe Öğretim Programı (2018) ortaokul 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler ve metinler duygusal ve sosyal zekâ öğeleri açısından incelenmiştir. Bu kapsamda ders kitabındaki 40 metin duygusal ve sosyal zekâ öğeleri açısından incelenmiştir. Araştırmada, bu metinlerin 35 yerinde duygusal ve sosyal zekânın kişisel yeterlilik boyutluyla ilişkili öğelerin olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra 40 yerde ise duygusal ve sosyal zekânın sosyal yeterlilik boyutuyla ilişkili öğelere rastlanmıştır. Duygusal ve sosyal zekâyla ilişkili öğelerin en çok bulunduğu temanın “Milli Mücadele ve Atatürk” olduğu görülmüştür. Bununla birlikte metinlerde zorluklar karşısında kararlılık ve sebat gösterme, başkalarının gereksinimlerini göz önünde bulundurma ve buna göre davranma sosyal zekâ özellikleri en sık şekilde karşılaşılmıştır. İkinci olarak ders kitabında bulunan 252 etkinlik ve 60 tema yine duygusal ve sosyal zekâ öğeleri açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda 71 etkinlikte öğrencilerin sosyal ve duygusal zekâlarını geliştirmeye yönelik öğelerin yer aldığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, Türkçe ders kitaplarının sosyal ve duygusal zekâ becerilerini geliştirme açısından önemli bir içeriğe sahip olduğu görülmüştür (Mutlu, 2019).

Kayırmaz Yavuz (2019) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler 2018 Türkçe Öğretim Programı açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim ve öğretim dönemlerinde okutulan 13 Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Bu kitaplarda yer alan 432 metin çeşitli kriterler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda 2017-2018 eğitim ve öğretim döneminde okutulan ders kitaplarındaki metinlerin beşinci sınıflarda programa uygun olduğu görülmüştür. Ancak altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf ders kitaplarındaki metinlerin metin sayılarının eksik veya fazla olması, zorunlu temaların olmaması gibi nedenlerden kaynaklı olarak 2018 Türkçe Öğretim Programına uygun olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra 2018-2019 eğitim ve öğretim döneminde okutulan ders kitaplarındaki metinlerin ise tüm sınıf düzeylerinde 2018 Türkçe Öğretim Programına uygun olduğu görülmüştür.

Demirhan Bal (2019) tarafından yapılan çalışmada, 2018 Türkçe Öğretim Programı kapsamında hazırlanan veya güncellenen birinci sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler 2018 Türkçe Öğretim Programındaki kazanımlarla ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda ders kitabında yer alan etkinliklerin programdaki kazanım ve açıklamalarla ilişkili olduğu ve örtüştüğü görülmüştür.

Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmada, 2017 Türkçe Öğretim Programına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Erzurum ilinde görev yapan 271 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlere anket uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin programın kazanım boyutuna ilişkin görüşleri genel anlamda olumlu olduğu görülmüştür. Benzer şekilde sınıf öğretmenleri programın içerik boyutuna ilişkin olumlu görüşleri sıklıkla vurgulamışlardır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “program kazanımları yönünden yeterli ve güzeldir” maddesine ilişkin ortalama 2.52 olarak bulunurken “program içerik yönünden yeterli ve güzeldir” maddesine ilişkin ortalama 2.56 olarak bulunmuştur.

Bağcıoğlu (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ise 2015 ve 2018 dördüncü sınıf Türkçe Öğretim Programları CIPP program değerlendirme modeline göre karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmiştir. CIPP modelinde “bağlam”, “girdi”, “süreç” ve “ürün” olmak üzere dört boyut bulunmaktadır. Değerlendirme bu boyutlar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Afyonkarahisar ilinde görev yapan 524 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bağlam boyutu açısından değerlendirildiğinde 2015 ve 2018 programlarındaki bağlam boyutunun genel ortalaması %60.40 ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Girdi boyutunda değerlendirildiğinde 2015 programındaki ortalamanın %69.80, 2018 programındaki ortalamanın %68.60 olduğu görülmüştür. Süreç boyutunda ise 2015 programında ortalamanın %67.40 olduğu 2018 programında ise %64.00 olduğu görülmüştür. Son olarak ürün boyutunda 2015 programındaki ortalamanın %65.23 olduğu 2018 programında %63.17 olduğu görülmüştür. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin 2015 ve 2018 Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik genel olarak olumlu tutum ve görüşlere sahip olduğunu göstermektedir (Bağcıoğlu, 2019).

Bucak (2020) tarafından yapılan çalışmada ise tam öğrenme modelinin Türkçe öğretiminde kullanılması meta-analitik ve meta-tematik analizler çerçevesinde incelenmiştir. İlk olarak meta-analitik işlemler ile tam öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda tam öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarını önemli oranda başarılı bir şekilde etkilediği görülmüştür. Meta-tematik analizlerde ise tam öğrenme modelinin öğrencilerin derse ilgilerini arttırdığı, başarılı olmaya ilişkin inancı olumlu etkilediği, merak uyandırıcı etkiye sahip olması, mutluluk hissi uyandırması, dersleri zevkli kılması, derse motive olmayı sağlaması, öğrenmeye karşı olumlu tutumlar oluşturması açısından güçlü yönleri olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra modelin rekabet duygusunun aşırı hırsla, endişeye ve zorlanmayla karşılaşmaya neden olması açısından olumsuz tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Tam öğrenme modelinin öğrenmeye etkisi açısından incelendiğinde ise büyük oranda olumlu etkilere sahip olduğu söylenebilir. Modelin akademik başarıyı arttırması, akran öğrenmelerini desteklemesi, konuları hızlı kavramayı sağlaması, diğer derslerdeki akademik başarıyı olumlu etkilemesi, etkili öğrenmeyi sağlaması, kalıcı öğrenmeler sağlaması, izleme testlerini mümkün kılması, anlaşılmayan yerlerin tekrarını sağlaması açısından öğrenme üzerinde olumlu katkıları olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra bilgilerin ezber gerektirmesi, ön bilgi eksikliklerinin öğrenmeleri zorlaştırması, tüm sınıfa hitap edememesi açısından öğrenme sürecinde zorluklar oluşturduğu görülmüştür. Tam öğrenme modelinin kişisel gelişime ve sınıf ortamına etkisi incelendiğinde ise yorum yapma becerisini kazandırması, farklı bakış açılarıyla ilgili farkındalık kazandırması, bilgilerin günlük hayatta kullanılabilmesine imkân sağlaması, becerilerin keşfedilmesini sağlaması, ilgi ve merakı arttırması, planlı olmayı ve planlı çalışmayı sağlaması, işbirliğini arttırması, aktif katılımı sağlaması, sınıf içi etkileşimi arttırması, akran performansını değerlendirmeyi sağlaması, bireylerin karşılıklı öğrenme deneyimlerini görmesini sağlaması açısından olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Ayrıca yapılan nicel ölçümlerde tam öğrenme modeline uygun olarak yürütülen eğitim sürecinin akademik başarı açısından olumlu etkilere sahip olduğu görülmüştür (Bucak, 2020).

Arslan (2021) tarafından yapılan çalışmada, 7.sınıf Türkçe Öğretim Programında kullanılan işbirlikçi öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme motivasyonu, tutum ve kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Karma yöntem ile gerçekleştirilen araştırmanın deneysel kısmında üç deney grubu ve bir kontrol grubu yer almaktadır. Deney

gruplarından birisine Birleştirilmiş İşbirlikçi Okuma ve Kompozisyon tekniği, birisine Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği, birisine ise Jigsaw II tekniği uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise mevcut öğrenme ve öğretme yöntemleri kullanılarak program uygulanmıştır. Yapılan ön test ve son test ölçümleri sonucunda öğrencilerin akademik başarı, öğrenme motivasyonu, tutum ve kalıcılığı puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Nitel kısımda ise işbirlikçi öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik performans ve tutumları üzerinde olumlu etkiler oluşturmakla birlikte grup çalışmalarında bazı olumsuz durumların yaşandığı bulunmuştur.

Ak (2022) yaptığı çalışmada, 2019 Türkçe Öğretim Programı ve bu program kapsamında hazırlanan ders kitapları düşünme ve iletişim becerileri açısından incelenmiştir. Araştırmada, ortaokul sınıf düzeylerine göre öğretim programında ve ders kitaplarında düşünme ve iletişim becerilerine ilişkin kazanım ve etkinlik sayıları ele alınmıştır. Araştırmada hem Türkçe Öğretim Programında hem de ders kitaplarında düşünme ve iletişim becerileri ile ilgili kazanım ve etkinliklerin olduğu görülmüştür. Araştırmada hem Türkçe öğretim programında hem de ders kitaplarında yer alan kazanımların ve etkinliklerin düşünme becerisi açısından düzensiz bir dağılım gösterdiği görülmüştür. İletişim becerileri açısından değerlendirildiğinde ise benzer şekilde Türkçe öğretim programındaki kazanımların ve ders kitabındaki etkinliklerin sınıf düzeyinde orantılı bir şekilde dağılım göstermediği görülmüştür (Ak, 2022).

Coşgun (2022) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul Türkçe öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında Sivas ilinde görev yapan 26 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10'u dinleme/izleme becerisi alanındaki kazanımların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından yetersiz kaldığını, 7'si ise yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra diğer öğretmenler dinleme/izleme becerisi alanındaki kazanımların eleştirel düşünme becerisi açısından etkin katılım sağlamadığını, kazanımların genişletilmesi gerektiğini, anlamı tahmin etme üzerine kurulu olduğunu, metin seçiminde titiz davranılmadığını ve bu alandaki kazanımların eleştirel düşünme becerisi geliştirme açısından önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir. Bir başka bulguda ise öğretmenlerin 7'si okuma becerisi alanındaki kazanımların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından yetersiz kaldığını ve benzer şekilde

7'sinin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Konuşma becerisi alanındaki kazanımlara yönelik değerlendirmede ise öğretmenlerin 9'u bu kazanımların eleştirel düşünme becerisini geliştirme açısından yeterli olduğunu, 5'i ise yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Yazma becerisi açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin 7'si yeterli olduğunu 7'si öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmakta zorlandığını, 6'sı öğrencilerin isteksiz kaldığını, 4'ü ise yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Dil bilgisi alanındaki kazanımların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik katkısında öğretmenlerin 11'i yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Özetle, öğretmenler Türkçe öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından yetersiz olduğunu vurgulamışlardır (Coşgun, 2022).

Dilek Öz (2022) tarafından yapılan çalışmada ise 2019 Türkçe Öğretim Programı Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeline göre değerlendirilmiştir. Bu kapsamda programın uygulayıcıları olan Türkçe öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmenler programda yer alan hedeflere yönelik olumlu ve olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenler programdaki hedeflerin tutarlı, açık ve anlaşılır olması, öğrenci düzeyine uygun olması açısından olumlu görüşler belirtirken hedeflerin kapsayıcı olmaması, uygulanabilirliğinin zor olması açısından olumsuz görüşler belirtmişlerdir. İçerik açısından değerlendirildiğinde ise öğretmenler içeriğin ilgi çekici olması, içeriğin temel dil becerilerini desteklemesi, içeriğin öğrenci seviyesine uygun olması ve içeriğin güncel olması açısından olumlu yönleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler içeriğin ağır olduğu ve yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Öğretmenler 2019 Türkçe Öğretim Programını materyaller açısından değerlendirmişlerdir. Bu kapsamda materyallerin bireysel farklılıklar dikkate alınarak kullanılması, temel dil becerilerini desteklemesi, hedefe uygun olması, öğretim teknolojilerinin ders verimliğine katkı sağlaması, öğrencilerin aktif katılımını sağlaması açısından olumlu yönleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler ders kitaplarının öğrencilerin düzeylerine uygun olmaması, yabancı uyruklu öğrenciler için etkinliklerin yer almaması ve etkinliklerin yetersiz kalması açısından olumsuz kısımların olduğunu vurgulamışlardır. Ölçme ve değerlendirme açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin önemli bir kısmı olumlu görüşler ortaya koymuşlardır. Programın ölçme ve değerlendirme kısmının bireysel farklılıkları dikkate alması, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmesi, kapsamlı olması, süreç ve sonuç odaklı kullanılabilmesi açısından olumlu olduğunu vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler ise ölçme

ve değerlendirmenin yetersiz kalması, dil becerileri açısından bir lme aracının olmaması, hedefleri ölçmede yetersiz kalması açısından olumsuz yönleri olduğunu dile getirmişlerdir. Bunların yanı sıra öğretmenler programın öğrenciyi hedefe ulaştırma durumunun ve programın içeriğinin hedefe uygun sunulma durumu açısından yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Araştırmada, temel dil becerilerine yönelik olarak hazırlanan kazanımların dengeli bir şekilde programda yer almadığı görülmüştür. Ayrıca ders kitaplarındaki metinlerin sınıf bazında öğrencilere uygun olmadığı, etkinliklerin sıklıkla tekrar ettiği görülmüştür (Dilek z, 2022).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Türkçe Öğretim Programları üzerine gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezleri eğilimleri incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar içerisinde yer alan doküman analizi yönteminde araştırma verilerinin birincil kaynağı olan dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi sonucunda çıkarımlar yapılmaktadır (Patton, 2018). Bu kapsamda araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen belge, makale, tez, kitap ve yazılı diğer dokümanlar araştırma kriterleri açısından incelenmektedir (Büyüköztürk, vd., 2018). Bu araştırma modeli son yıllarda sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında mevcut literatürü detaylı bir şekilde incelemek ve literatür ile ilgili eğilimleri belirlemek için sıklıkla kullanılmaktadır. Bu araştırmada, Türkiye’de Türkçe Öğretim Programı ve bu programın temel öğeleri olan “dinleme becerisi”, “okuma becerisi”, “konuşma becerisi”, “yazma becerisi” ve “anlama becerisi” üzerine hazırlanan lisansüstü tezler belirli kriterler açısından ele alınarak araştırma eğilimleri belirlendiği için bu araştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırmalarda, konu ile ilgili literatürün mevcut eğilimi ortaya koyulduğundan dolayı sonrasında yapılacak çalışmalar için araştırmacılara fikir sunabilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Bu doğrultuda, tez çalışması kapsamında dinleme becerisi, okuma becerisi, konuşma becerisi, anlama becerisi, yazma becerisi ve Türkçe öğretim programları alanında lisansüstü tezlerin;

- Üniversite adları nelerdir?
- Tez türleri nelerdir?
- Yazım yılları nelerdir?
- Tez Danışmanı unvanları nelerdir?

- Tezin yürütüldüğü anabilim dalları nelerdir?
- Araştırma deseni ve metodolojisi nelerdir?
- Örneklem grubu ve büyüklüğü nelerdir?
- Verilerin toplandığı coğrafi bölge nelerdir?
- Veri toplama araçları nelerdir?
- Tezlerin genel eğilimleri nelerdir?
- Tez başlıklarının eğilimleri nelerdir?

3.2. Çalışma Grubu

Doküman analizi çalışmalarında çalışma grubu, araştırma kapsamında incelenen dokümanlar olmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu da Türkçe öğretim programı üzerine hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezleridir. Bu alandaki lisansüstü tezlere ulaşmak için Türkiye'deki lisansüstü tezlerin yayınlandığı Yükseköğretim Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanından yararlanılmıştır. Bu kapsamda ilgili veri tabanı üzerinden 30 Aralık 2022 tarihinde “Türkçe Öğretim Programı”, “dinleme becerisi”, “okuma becerisi”, “konuşma becerisi”, “yazma becerisi”, “anlama becerisi” tarama kelimeleri kullanılarak başlığında bu kelimelerin geçtiği lisansüstü tezler taranmıştır. Yapılan ilk tarama sonucunda 542 yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Ulaşılan bu tezler ön incelemeye alınmış ve aşağıda yer alan kriterler göz önünde bulundurularak detaylı olarak incelenmiştir.

- a) Türk dili alanındaki dinleme, okuma, konuşma, yazma ve anlama becerisi üzerine gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezleri araştırma kapsamına alınmış farklı dillerdeki bu temel beceriler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezler kapsam dışı bırakılmıştır.

- b) Yükseköğretim Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanı üzerinden tam metnine ulaşılabilen yüksek lisans ve doktora tezleri araştırma kapsamına alınmıştır.
- c) Konu ile ilgili Türkçe olarak hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri araştırma kapsamına alınmıştır.

Yukarıda yer alan kriterler göz önünde bulundurularak 542 yüksek lisans ve doktora tezi incelenmiştir. İnceleme sonucunda 268 yüksek lisans ve doktora tezinin kriterlere uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda dinleme becerisinden 26, okuma becerisinden 28, konuşma becerisinden 59, yazma becerisinden 66, anlama becerisinden 55 ve Türkçe Öğretim Programından 40 olmak üzere 274 yüksek lisans ve doktora tezi araştırma kapsamında detaylı olarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerin künye bilgilerine ekler bölümünde yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda tezlerin tarama terimine göre frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin dağılımları

Anahtar Kelime	f	%
Dinleme Becerisi	26	9.48
Okuma Becerisi	28	10.21
Konuşma Becerisi	59	21.53
Yazma Becerisi	66	24.08
Anlama Becerisi	55	20.07
Türkçe Öğretim Programı	40	14.59
Toplam	274	100.00

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında Türkçe Öğretim Programı üzerine hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin belirli bir sistematik çerçevesinde incelenmesi ve eğilimlerinin ortaya koyulabilmesi amacıyla bir form hazırlanmıştır. Bu formda, yüksek lisans ve doktora tezlerini incelerken hangi bilgilere bakılması gerektiği ortaya koyulmuştur. Bu kapsamda

içerik analizi ile araştırmaların incelendiği farklı çalışmalar incelenmiş ve hangi kriterlerin ortaya koyulduğuna bakılmıştır. Ayrıca konu ile ilgili alan uzmanlarından ve öğretim üyelerinden görüşler alınmıştır. Formda aşağıdaki bilgiler yer almaktadır.

- a) Tez numarası
- b) Tezin başlığı
- c) Tezin türü (yüksek lisans, doktora)
- d) Tezin hazırlandığı üniversitenin türü (devlet, vakıf)
- e) Tezin danışman öğretim üyesinin unvanı (doktor öğretim üyesi, doçent doktor, profesör doktor)
- f) Tezin hazırlandığı anabilim/bilim dalı
- g) Tezde kullanılan araştırma yöntemi ve modeli
- h) Tezin çalışma grubu büyüklüğü
- i) Tezde gerçekleştirilen istatistiksel analiz yöntemleri

Yukarıda yer alan ölçütler veri toplama sürecini kolaylaştırmak için Google Formlara aktarılmış ve burada bir çevrimiçi form olarak kaydedilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında detaylı olarak incelenecek 247 yüksek lisans ve doktora tezi belirlenen ölçütler çerçevesinde çevrimiçi olarak incelenmiştir. Bu kapsamda her bir tez için bir araştırma değerlendirme formu doldurulmuş ve Google Formlara kaydedilmiştir.

Tüm tezler için bu işlem gerçekleştirildikten sonra Google Formlar üzerinden veriler excel dosyası olarak indirilmiş ve analizler SPSS paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, verilerin analizi sürecinde doküman analizi yönteminde sıklıkla kullanılan bir analiz yöntemi olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırılmak istenen durumlar veya olgular hakkındaki yazılı, görsel veya etkileşimli materyallerin belirli bir amaç doğrultusunda sistematik olarak incelenmesine dayanan bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2018; Wilson, 2011). Bu analiz ile dokümanlarda yer alan temel öğeler incelenmekte, nicel ve nitel dağılımlar ortaya koyulmaktadır (Baltacı, 2019). Araştırmada, Türkçe Öğretim Programı ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri belirlenen ölçütler çerçevesinde nicel dağılımları incelendiği için bu analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, yüksek lisans ve doktora tezlerinin her bir ölçüt için frekans ve yüzdesi tablo ve grafiklerle ortaya koyulmuştur.

Çalışmada, Türkçe Öğretim Programları üzerine gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezleri eğilimleri incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi modeli, araştırma verilerinin birincil kaynağı olan dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi sonucunda çıkarımların yapıldığı bir araştırma yöntemidir. Doküman analiz modeli sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında sıklıkla kullanılan bir araştırma modelidir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu araştırma, Türkiye'deki Yükseköğretim Tez Merkezi (YÖKTEZ) veritabanından çekilen Türkçe Öğretim Programı ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizini amaçlamaktadır. "Dinleme becerisi", "okuma becerisi", "konuşma becerisi", "yazma becerisi", "anlama becerisi" ve "Türkçe Öğretim Programı" anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan taramalar sonucunda toplamda 274 tez detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. İncelemeye alınan tezler, üniversite ismi, tez tipi, yazıldığı yıl, beceri türü, danışmanın unvanı, tezin dahil olduğu bilim dalı, araştırma deseni, metodolojik yaklaşım, çalışma grubunun türü, çalışma grubu büyüklüğü, verilerin toplandığı bölge, veri toplama araçları, tezlerin genel eğilimleri (anahtar kelimeler) ve tez başlıklarından türetilen kelime bulutlarından elde edilen kavramlar bakımından değerlendirilmiştir.

4.1. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi ile ilgili tezlerin analizinde, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin bu konuda geniş kapsamlı araştırmalar yaptığı görülmektedir. İncelemeler üniversite ismi, tez türü, yıl, danışman unvanı, tezin dahil olduğu anabilim dalı, araştırma deseni, metodolojik yaklaşım, çalışma grubunun türü, çalışma grubu büyüklüğü, verilerin toplandığı bölge, veri toplama araçları, anahtar kelimeler ve tez başlıklarından türetilen kelime bulutlarından elde edilen kavramlar açılarından incelenmiştir.

4.1.1. Üniversite Adı

Dinleme becerisi kapsamında analiz edilen veriler, 19 farklı üniversiteden tezleri içermektedir. Bu kurumlar arasında en çok çalışma Gazi Üniversitesinde yürütülürken (n=5), Yıldız Teknik Üniversitesi'nde 3 çalışma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde ise iki çalışmanın yürütüldüğü belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen diğer 16 çalışmada ise birer çalışma dinleme becerisi üzerine yapılmıştır. Üniversite isimleri ve yürütülen çalışma sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

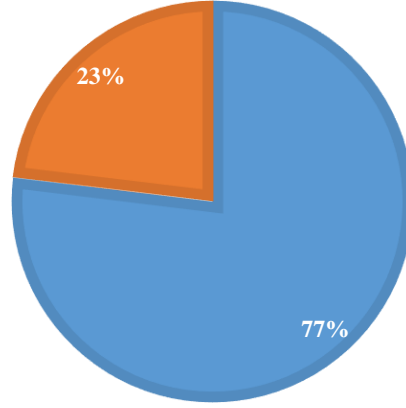
Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların üniversite bazında incelenmesi

Üniversite Adı	F
Adnan Menderes Üniversitesi	1
Anadolu Üniversitesi	1
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1
Bursa Uludağ Üniversitesi	1
Çağ Üniversitesi	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	1
Dumlupınar Üniversitesi	1
Erciyes Üniversitesi	1
İnönü Üniversitesi	1
İstanbul Üniversitesi	1
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
Niğde Üniversitesi	1
Selçuk Üniversitesi	1
Trakya Üniversitesi	1
Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2
Yıldız Teknik Üniversitesi	3
Gazi Üniversitesi	5

4.1.2. Tez Türü

Dinleme becerisi üzerine yapılan tezler türleri bakımından incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunluğu yüksek lisans tezi (n=20) iken, doktora tezi (n=6) kapsamında da çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum, hem yüksek lisans hem de doktora seviyesinde dinleme becerilerine yönelik süregelen ilgiyi göstermektedir. Tez türü bakımından yapılan çalışmalara ilişkin istatistikî veriler Şekil 1’de gösterilmiştir.

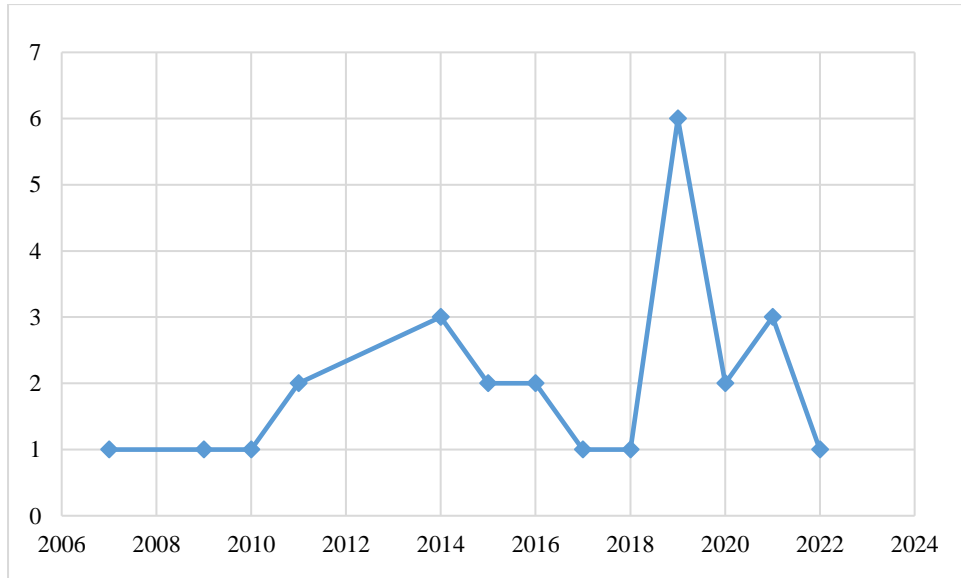
■ Yüksek Lisans ■ Doktora Tezi



Şekil 1. Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların türleri bazında incelenmesi

4.1.3. Yazım Yılı

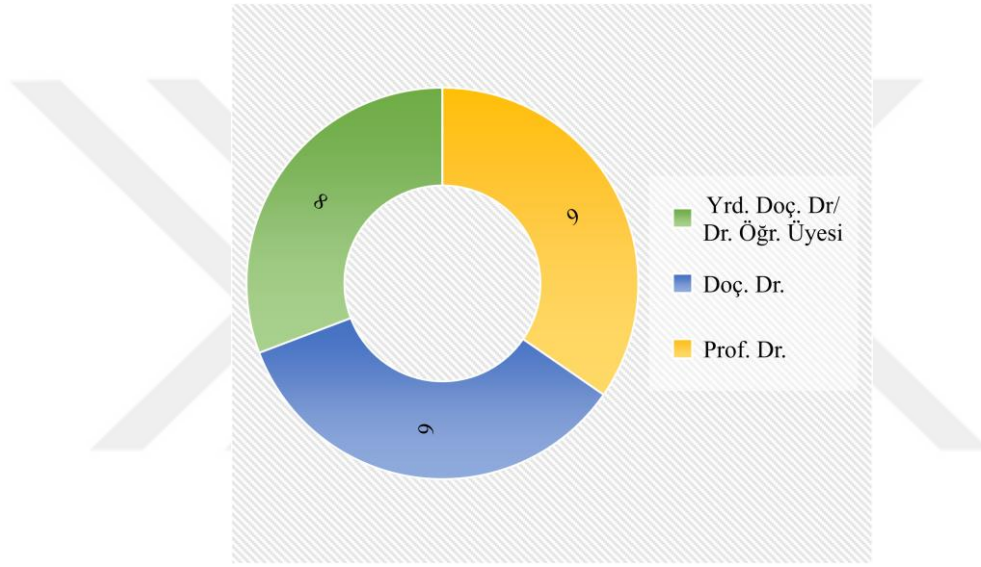
Analizi gerçekleştirilen çalışmalar doğrultusunda Türkiye’de dinleme becerisi kapsamında yürütülen lisansüstü tezlerin 2007-2022 yılları arasında olduğu görülmektedir (Şekil 2). Özellikle 2018 yılından sonra yürütülen çalışma sayısında artış olduğu çalışma kapsamında ortaya çıkmıştır.



Şekil 2. Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların yıllar bazında incelenmesi

4.1.4. Tez Danışmanının Unvanı

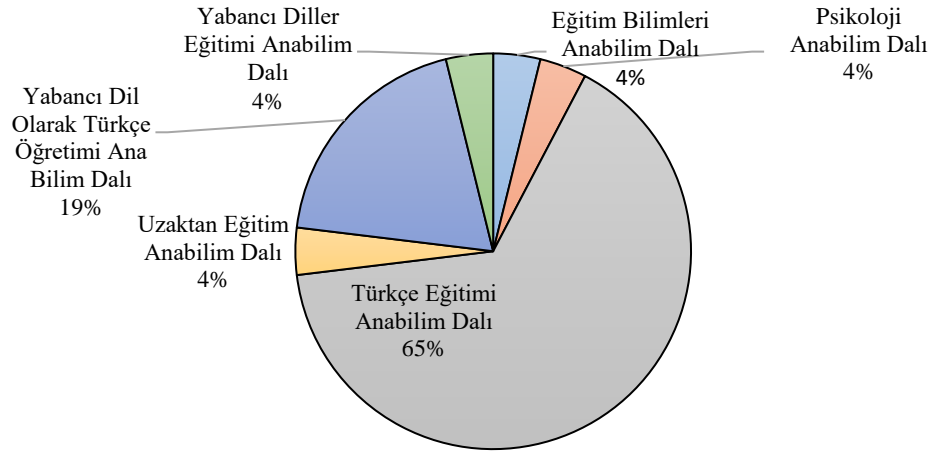
Dinleme becerisi üzerine incelenen tez danışmanlarının unvanlarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde, üç unvanın olduğu görülmektedir. Yardımcı Doçent Doktor ya da 2018 yılında ismi değiştirilen hali Doktor Öğretim Üyesi danışmanlığında sekiz çalışma, Doçent Doktor ve Profesör Doktor unvanlarına sahip araştırmacılar kapsamında yürütülen dokuzar çalışma olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda yürütülen çalışmalara ilişkin sayısal değerler Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların danışman unvanı incelenmesi

4.1.5. Tezin Yürütüldüğü Ana Bilim Dalı

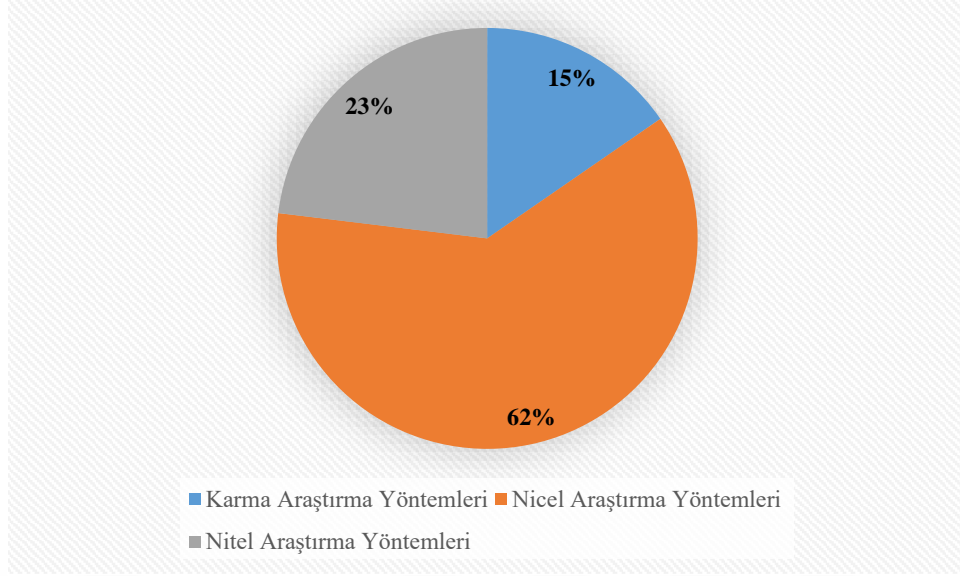
Tezin yürütüldüğü ana bilim dalı açısından incelendiğinde, çalışmaların çoğunluğunun dil ve eğitim ile ilgili çeşitli anabilim dallarında gerçekleştirildiği görülmektedir. İncelenen tezlerin anabilim dalları arasında en çok çalışmanın ‘Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında’ yürütüldüğü (n=17) bulunurken, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalında beş çalışmanın yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikoloji Anabilim Dalı, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı ve Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalında birer çalışmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Anabilim dalı ve yüzdelere ilişkin bulgular Şekil 4’te ifade edilmiştir.



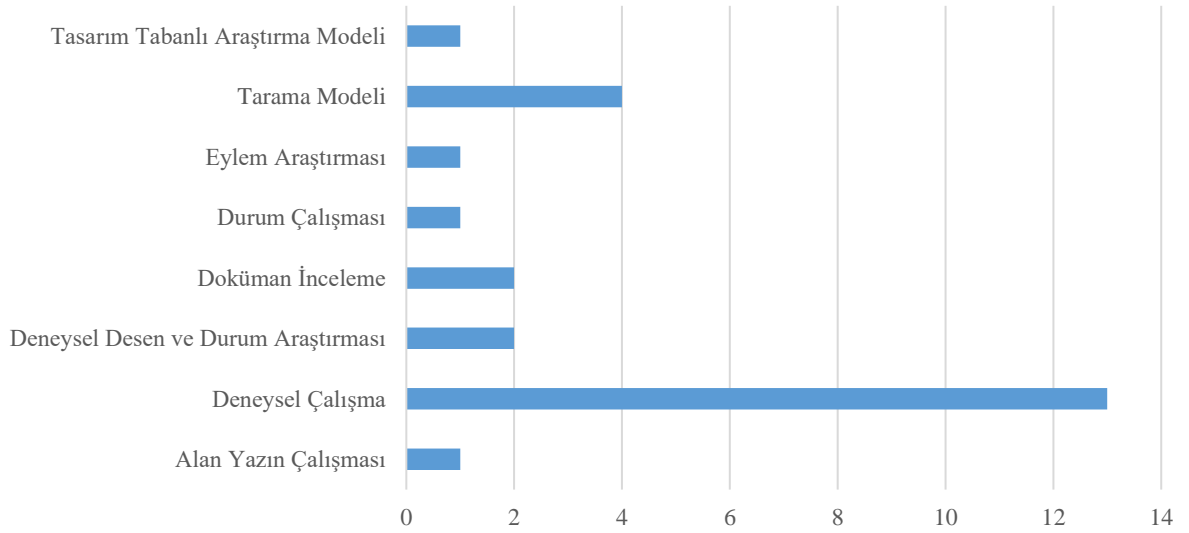
Şekil 4. Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların danışman unvanı incelenmesi

4.1.6. Araştırma Deseni ve Metodolojisi

Çalışma kapsamında incelenen tezler yöntemsel açıdan incelendiğinde, nicel araştırma yöntemlerinin daha sıklıkla yapıldığı görülmektedir (n=16). Nitel Araştırma Yöntemleri kapsamında yürütülen çalışma sayısı altı iken karma araştırma yöntemleri üzerinde dört çalışmanın olduğu bulunmuştur. İncelenen 26 araştırma içerisinde en çok yürütülen çalışmanın Deneysel araştırma desenine uygun olarak yürütüldüğü bulunmuştur (n=11). Ayrıca tarama araştırmasından dört ve doküman incelemesinden iki çalışmanın yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Alan yazın çalışması, bütüncül çoklu durum çalışması, eylem araştırması, tasarım tabanlı araştırma modeli çalışma desenlerinden birer çalışma bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Son olarak, iki çalışmada deneysel desen ve durum araştırması beraber yürütülmüştür.



Şekil 5. Araştırma deseni açısından çalışmaların dağılımı



Şekil 6. Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların araştırma metodolojisi açısından incelenmesi

4.1.7. Örneklem grubu ve büyüklüğü

Örneklem grubu türleri incelendiğinde, araştırmaların çoğunluğunun ortaokul öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Tablo 3). Bu grubun içinde yer alan 12 çalışma, genel toplamın önemli bir bölümünü oluştururken, TÖMER'de öğrenim gören yükseköğrenim öğrencileri üzerine yapılan 7 çalışma da dikkat çekmektedir. Diğer yandan,

lisans öğrencileri (n=1), okul öncesi çocuklar ve anneler (n=1), tutuklu ve hükümlüler (n=1) ve Türkiye dışında yaşayan Türk ortaokul öğrencileri (n=1) üzerine yapılan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu bulgular, mevcut araştırmaların genellikle belirli örneklem grupları üzerinde odaklandığını ve bu grupların çoğunlukla öğrencilerden oluştuğunu göstermektedir.

Tablo 3

Örneklem türü açısından çalışma sayıları

Örneklem Grubu	N
Ortaokul Öğrencisi	12
TÖMER'de Öğrenim Gören Yükseköğrenim Öğrencileri	7
Lisans Öğrencisi	1
Okul Öncesi ve Anne	1
Tutuklu ve Hükümlüler	1
Türk Ortaokul Öğrencileri (Yurtdışı)	1

Örneklem büyüklüğü, araştırmaların niteliği ve niceliği açısından önemli bir faktördür. Bu verilere bakıldığında, örneklem büyüklükleri geniş bir yelpazede değişmektedir. En küçük örneklem büyüklüğü 16 öğrenci ile TÖMER'de öğrenim gören yükseköğrenim öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmaya aittir. En büyük örneklem ise 581 öğrenci ile yine ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmayı temsil etmektedir. Farklı örneklem büyüklükleri, araştırmaların farklı ölçekte gerçekleştirildiğini ve araştırma sorularına bağlı olarak farklı ölçümlerin yapılabileceğini göstermektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda öğrenciler dışında alan uzmanları veya veliler gibi diğer gruplardan da veri toplandığı görülmektedir. Bu, araştırmaların çoklu perspektiflerle yaklaştığı ve farklı katılımcı gruplarına odaklandığı anlamına gelir.

4.1.8. Verilerin Toplandığı Coğrafi Bölge

Araştırmaların coğrafi dağılımını incelendiğinde, verilerin çoğunlukla Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'nden toplandığı görülmektedir (Tablo 4). Bu bölge, toplamda 8 çalışma ile en fazla veri toplanan bölge olmuştur. Bu durum, İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan eğitim kurumlarının ve öğrenci popülasyonunun yoğunluğuna işaret edebilir veya belirli

bir araştırma eğilimini yansıtabilir. Diğer taraftan, Marmara Bölgesi'nde 6 kez veri toplandığı görülürken, Akdeniz Bölgesi'nde 3, Karadeniz ve Doğu Anadolu Bölgeleri'nden ise 2'şer çalışmanın yürütüldüğü tespit edilmiştir. Ege Bölgesi ve Almanya'dan ise sadece birer çalışmanın olduğu kaydedilmiştir. Bu coğrafi dağılım, araştırmaların Türkiye'nin belirli bölgeleri üzerinde yoğunlaştığını ve uluslararası öğrenci popülasyonuna dair veri toplamanın sınırlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Verilerin toplandığı coğrafi bölge açısından analizler

Verinin Toplandığı Bölge	N
İç Anadolu Bölgesi	8
Marmara Bölgesi	6
Akdeniz Bölgesi	3
Doğu Anadolu Bölgesi	2
Karadeniz Bölgesi	2
Ege Bölgesi	1
Almanya	1

4.1.9. Veri Toplama Araçları

Araştırmaların yürütülmesi için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır (Tablo 5). En sık rastlanan araçlar yarı yapılandırılmış görüşme formları (n=9), araçlar başarı testleri (n=8), dinleme metinleri, (n=6) dinleme etkinlikleri (n=5) ve ölçeklerdir (n=4). Bu araçlar, katılımcıların dinleme becerilerini, farkındalıklarını, tutumlarını ve strateji kullanım sıklıklarını ölçmek için kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, önceki çalışmalardan yararlanıldığı görülmüştür. Özellikle dinleme becerisi üzerine odaklanan araştırmalarda, metinlerin dinlenmesi ve dinleme becerisi testlerinin uygulanması sıklıkla tercih edilmiştir. Ayrıca, bazı araştırmalar daha özgün ve hedefe özel veri toplama araçları kullanmıştır. Bunlar arasında öğrenci ve araştırmacı günlükleri, gözlem notları, ses kayıtları ve uzman görüşme formları bulunmaktadır. Ayrıca ders planları, öğretim materyalleri ve değerlendirme testlerinin de veri toplama sürecinde kullanıldığı görülmüştür. Bu araştırmalarda, daha geniş bir perspektiften veri toplama ve derinlemesine analiz yapma hedefiyle çeşitli araştırma teknikleri ve araçları kullanılmıştır. Son olarak, bazı araştırmaların belirli

metinler ve kitaplardan yararlandığı belirlenmiştir. Bu da, araştırmaların içeriğine ve hedeflerine bağlı olarak farklı veri toplama stratejilerinin benimsendiğini göstermektedir.

Tablo 5

Veri toplama araçları açısından analizler

Veri Toplama Araçları	N
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları	9
Başarı Testleri	8
Dinleme Metinleri	6
Dinleme Etkinlikleri	5
Ölçekler	4
Gözlem Notları / Günlükler	3
Ders Planları / Öğretim Materyalleri	2
Önceki Çalışmalar	2
Uzman Görüşme Formları	2
Kitaplardan Yararlanma	1
Ses Kayıtları	1

Not: Bir araştırmada birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

4.1.10. Tezlerin Genel Eğilimleri

Dinleme becerisi ve eğitimi üzerine odaklanan tezlerin genel eğilimlerini incelerken, bu çalışmaların anahtar kelimelerinde belirgin bazı temalar görülmektedir (Tablo 6 ve Şekil 7). Türkçe Öğretimi, Dinleme Edimi, Etkin Dinleme, Dinleyici Sorumluluğu gibi anahtar kelimeler özellikle dikkat çekmektedir. Ayrıca, Göreve Dayalı Öğrenme ve Öğretim, Görev Çerçevesi, Dinleme Becerisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe gibi eğitimde kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar üzerine vurgu yapılıyor. Bu eğilimler, tezlerin özellikle dinleme becerilerinin geliştirilmesi ve öğretimi üzerine yoğunlaştığını göstermektedir.

Tezlerin genel eğilimlerini incelerken, bir başka önemli nokta da çocuk kitapları, çocuk edebiyatı ve dinleme türleri gibi konular üzerinde duruluyor olmasıdır. Bu anahtar kelimeler, tezlerin ilköğretim ikinci kademe düzeyinde dinleme eğitimine özel bir vurgu yaptığını göstermektedir. Aynı zamanda, bu tezlerde Dinleme Becerisi, Dinleme Eğitimi, Aktif Öğrenme Teknikleri, Başarı, Türkçe Dersine Yönelik Tutum gibi konuların da ele alındığı görülmektedir. Bu durum, çalışmaların dinleme becerilerinin geliştirilmesinde aktif öğrenme tekniklerinin önemini ve bu tekniklerin başarı üzerindeki etkisini incelediğini göstermektedir.

Tezlerin genel eğilimlerini incelerken, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dair konuların da sıklıkla gündeme getirildiği görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi, Türkçe eğitimi, dinleme, kaygı ve video kullanımı gibi anahtar kelimeler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin öneminin altını çizmektedir. Bu kelimeler aynı zamanda, dil öğreniminde teknolojinin ve multimedyanın rolünün de incelendiğini göstermektedir. Örneğin, çoklu ortam, dinleme becerisi, dinlediğini anlama, dinleme becerisi farkındalığı, dinlemeye yönelik tutum gibi anahtar kelimeler, tezlerin dinleme becerisi ve bu becerinin farkındalığı üzerine yoğunlaştığını, aynı zamanda çoklu ortamın bu becerinin geliştirilmesinde kullanıldığını göstermektedir.

Özetlemek gerekirse, tezlerin genel eğilimleri, Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesi ve bu becerinin öğretiminde kullanılan yöntemler ve teknikler üzerine odaklandığını göstermektedir. Aynı zamanda, bu tezlerin, dil öğreniminde teknolojinin ve çeşitli materyallerin nasıl kullanıldığını incelendiğini göstermektedir. Bu genel eğilimler, dinleme becerisinin dil öğreniminde ve özellikle Türkçe öğretimindeki öneminin genel kabul gördüğünü ve bu konuda yapılan çalışmaların arttığını göstermektedir. Bu da, gelecekteki çalışmalarda bu alana daha fazla odaklanılacağına işaret etmektedir.

Tablo 6

Tezlerin genel eğilimleri

Anahtar Kelime	f
Dinleme Becerisi	16
Türkçe Öğretimi	13
Yabancı Dil Olarak Türkçe	10
Dinleme Eğitimi	8
Dinlediğini Anlama	7
Dinlemeye Yönelik Tutum	5
Dinleyici Sorumluluğu	4
Etkin Dinleme	4
Göreve Dayalı Öğrenme ve Öğretim	3
Dinleme Edimi	3
Çocuk Kitapları	2
Çocuk Edebiyatı	2
Dinleme Türleri	2
İlköğretim İkinci Kademe	2
Dinleme Etkinlikleri	2
Aktif Öğrenme Teknikleri	2
Türkçe Dersine Yönelik Tutum	2
Yabancılara Türkçe Öğretimi	2
Türkçe Eğitimi	2
Teknoloji	2
Dinleme Kaygısı	2
Video Kullanımı	2
Görev Çerçevesi	1
Not Alarak Dinleme Tekniği	1
7. Sınıf Öğrencileri	1
Çoklu Ortam	1
Dinleme Becerisi Farkındalığı	1
Seçici Dinleme	1
Kaygı	1
Empati	1
İletişim	1
Okul Öncesi Dönem	1

Tablo 6'nın devamı

Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumu	1
Ayrırt Edici Dinleme	1
Eleştirel Dinleme	1
Kapsamlı Dinleme	1
Dinleme Stratejileri	1
Yarı Deneysel Çalışma	1
Ceza İnfaz Kurumları	1
Hükümlü/Tutuklular	1
Tartışma Türleri	1
Bilgisayar Destekli Öğretim	1
Dil Öğretimi	1
Mülimedya	1
Web Tabanlı Eğitim	1
Çoklu Öğrenme Ortamı	1
Materyal	1
Seslendirilmiş Dinleme Metinleri	1
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerisi	1
Otantik Öğrenme Yöntemi	1
Dinleme Uygulamaları	1
Dinleme Becerisinin Gelişim Durumu	1
Eylem Araştırması	1
Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi	1
İzle Öğren	1
E-Öğrenme	1
Mobil Öğrenme	1
İletişimsel Yaklaşım	1
Dil Öğrenme Stratejileri	1
Sesli Hikâye	1
B1	1
Karma Yöntem	1
Masal	1
Çoklu Duyusal Öğrenme	1
Tutum	1
Özgün Metin	1
Metin Uyarlama	1

İkinci grup çalışmalar, dinleme becerisinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik çeşitli yöntemler ve stratejiler üzerinde durmaktadır. Örneğin, "Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisinde Kullanılmasının Avantajları" başlıklı tez, bu yöntemin dinleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmaktadır. "Çoklu Ortam Uygulamalarının 6. Sınıf Dinleme Becerisinin Gelişimine Etkisi" ve "Çoklu Ortam Destekli Dinleme Metinlerinin Dinleme Becerisine Etkisi" başlıklı tezler, çoklu ortam uygulamalarının ve metinlerinin dinleme becerisini nasıl geliştirebileceğine dair değerli bulgular sunmaktadır.

Üçüncü grup tezler, dinleme becerisi üzerinde çeşitli faktörlerin etkisini incelemektedir. "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tez, öğrenme sürecinde yaşanan kaygı durumlarının dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelemektedir. "Okul Öncesi Dönem Çocuğuna Sahip Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumu ile Çocuğun Dinleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez ise, aile dinamiklerinin ve yetiştirme tutumlarının çocuğun dinleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmaktadır.

Son olarak, dördüncü grup tezler, Türkçenin yabancılara öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesi üzerine durmaktadır. Örneğin, "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Görsel-İşitsel Materyal Kullanımı Üzerine Bir Araştırma" ve "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisinin Bir Web Uygulaması Aracılığıyla Geliştirilmesi" başlıklı tezler, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan çeşitli materyal ve yöntemlerin dinleme becerisinin geliştirilmesindeki etkilerini incelemektedir. Bu çalışmalar, öğretim pratiklerini zenginleştirme ve yabancı dil öğretiminde daha etkili sonuçlar elde etme potansiyeli taşımaktadır.



Şekil 8. Çalışmaların başlıkları bazında en sık kullanılan kelimeler

4.2. Okuma Becerileri

Okuma becerisi üzerine odaklanan tezlerin analizinde, Türkiye'deki farklı üniversitelerin bu konuda geniş çaplı çalışmalar yürüttüğü tespit edilmiştir. İncelenen kıstaslar arasında üniversite adı, tez türü, tezin yazıldığı yıl, danışmanın unvanı, tezin bağlı olduğu anabilim dalı, araştırma deseni, metodolojik yaklaşım, çalışma grubunun özellikleri, çalışma grubunun büyüklüğü, verinin toplandığı bölge, veri toplama araçları, tezlerin genel eğilimleri (anahtar kelimeler) ve tez başlıklarından çıkarılan kelime bulutları yer almaktadır. Bu çeşitli unsurlar, tezlerin detaylı bir değerlendirmesini sağlamaktadır.

4.2.1. Üniversite Adı

Bu inceleme sürecinde, akıcı okuma becerisi üzerine odaklanan bir dizi tez, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde gerçekleştirilmiştir. Bu üniversiteler, okuma yeteneğinin geliştirilmesi ve öğrenme süreçlerinin derinlemesine anlaşılması noktasında önemli katkılar sunmuşlardır. Analiz edilen üniversiteler arasında en fazla tez çalışmasının yürütüldüğü üniversite Gazi Üniversitesi (n=4) olmuştur. Ayrıca, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (n=3), Abant İzzet Baysal Üniversitesi (n=2), Dokuz Eylül Üniversitesi (n=2), İstanbul Üniversitesi (n=2), Ankara Üniversitesi (n=2) ve Hacettepe Üniversitesi (n=2)

tezlerin sıkça gerçekleştirildiği diğer üniversiteler arasında yer almaktadır. Üniversiteler açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır.

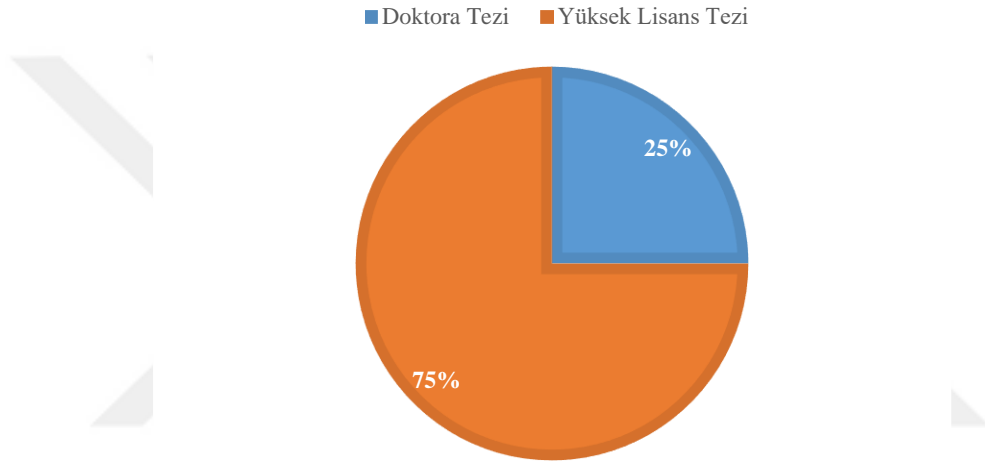
Tablo 7

Üniversiteler açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

Üniversite	f
Gazi Üniversitesi	4
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	3
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2
Ankara Üniversitesi	2
Hacettepe Üniversitesi	2
İstanbul Üniversitesi	2
Dokuz Eylül Üniversitesi	2
Atatürk Üniversitesi	1
Düzce Üniversitesi	1
Bartın Üniversitesi	1
Bursa Uludağ Üniversitesi	1
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
On sekiz Mart Üniversitesi	1
Ordu Üniversitesi	1
Siirt Üniversitesi	1
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1
Yeditepe Üniversitesi	1
Yıldız Teknik Üniversitesi	1

4.2.2. Tez Türü

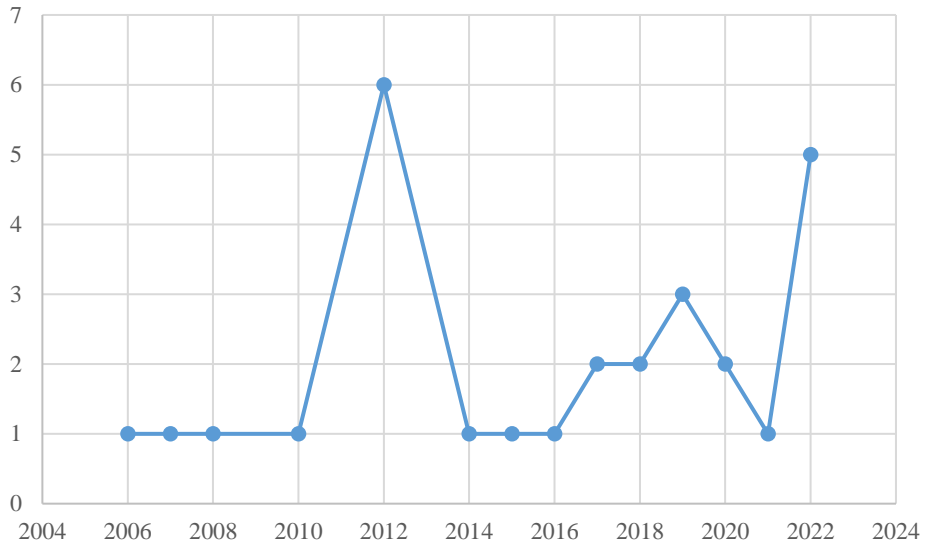
İncelenen tezler arasında, okuma becerisi konusu üzerine odaklananların çoğunluğunun yüksek lisans tezleri olduğu (n=21) gözlemlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinin ağırlığı, ilgili alanda yoğun bir ilgi ve bu konuda daha fazla araştırmanın gerekliliğine işaret eder. Bununla birlikte, doktora tezlerinin (n=7) daha az sayıda olmasına rağmen, bu tezlerin genellikle daha karmaşık ve özgün araştırma projelerini temsil ettiği görülmektedir. Tez türü açısından istatistiki veriler Şekil 9.'da yer almaktadır.



Şekil 9. Tez türü açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

4.2.3. Tez Yılı

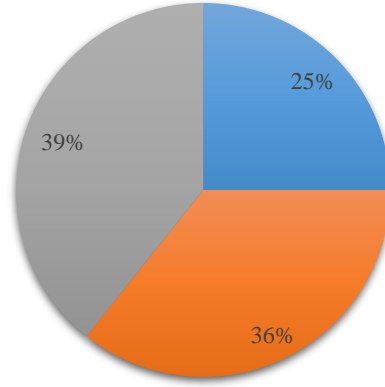
Tezlerin yazım yıllarına bakıldığında, son on yıl içerisinde (2012-2022) okuma becerisi üzerine yapılan tezlerde belirgin bir artış gözlenmiştir. Bu durum, okuma becerisinin eğitim camiasında giderek daha fazla dikkat çeken bir konu olduğunu göstermektedir. Özellikle 2012 yılında bu konuda birden çok tez hazırlanmış olup, okuma becerisinin o yıllarda belirgin bir ilgi görmüş olduğunu işaret etmektedir. 2019 ve 2022 yılları arasında ise okuma üzerine tezlerde dikkate değer bir artış görülmektedir. Bu durum, belirli bir zaman diliminde eğitimcilerin ve araştırmacıların bu konuda daha fazla bilgi edinmeye ve bu konuyu daha derinlemesine anlamaya yönelik çabalarını gösteriyor olabilir. Tez yılı açısından istatistiki veriler Şekil 10'da yer almaktadır.



Şekil 10. Tez yılı açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

4.2.4. Danışman Unvanı

Okuma becerisi üzerine yapılan tezlerin danışman unvanları incelendiğinde, çeşitli akademik kıdemlerin bu alanda önemli katkılar sunulduğu görülmektedir. Profesör unvanına sahip danışmanların (n=10) yüksek sayıda tezlerde yer alması, bu konunun akademik çevrelerde önemli bir ilgi odağı olduğunu ve alanında deneyimli profesyoneller tarafından derinlemesine incelendiğini göstermektedir. Öte yandan, Doçent ve Yardımcı Doçent/Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip akademisyenlerin (sırasıyla n=11 ve n=8) bu alanda danışmanlık yaptığı tezler de dikkate değerdir. Bu durum, okuma becerisi üzerine yapılan araştırmaların geniş bir akademik spektrumda ilgi çektiğini ve bu alanda çalışan çeşitli kıdem seviyelerindeki akademisyenlerin katkılarının değerli olduğunu işaret eder. Bu çeşitlilik, hem deneyimli akademisyenlerin bilgi ve uzmanlıklarının hem de daha yeni kıdemli araştırmacıların yenilikçi yaklaşımlarının bu alanda önemli olduğunu vurgulamaktadır.

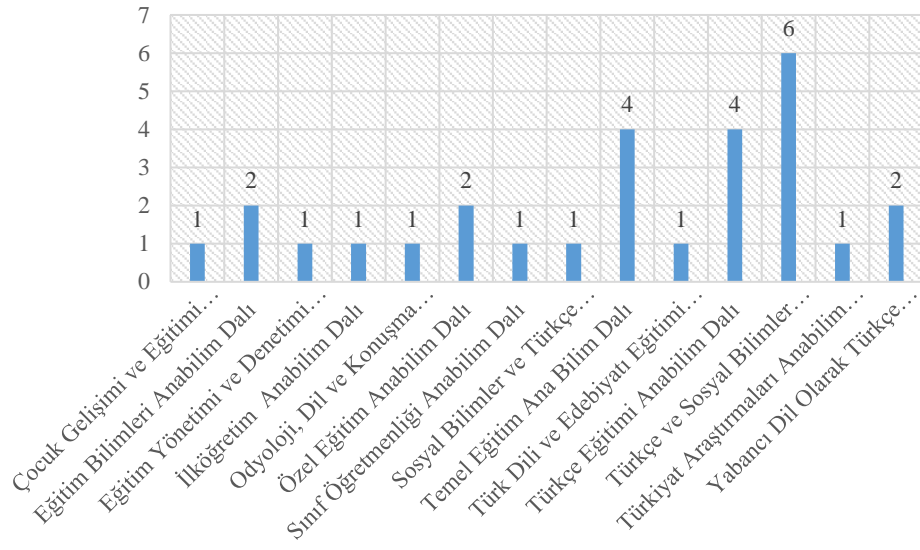


■ Yrd. Doç. Dr./Dr. Öğr. Üyesi ■ Doç. Dr ■ Prof. Dr.

Şekil 11. Danışman unvanı açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

4.2.5. Anabilim Dalı

Okuma becerisi üzerine yapılan tezlerin anabilim dallarını analiz edildiğinde, geniş bir disiplin yelpazesinin bu konuyla ilgili olarak araştırmalar yapıldığı gözlenmektedir (Şekil 12). En fazla katkıyı sağlayan anabilim dalları arasında Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (n=6), Temel Eğitim (n=5) ve Türkçe Eğitimi (n=4) yer almaktadır. Bu disiplinlerin öncülük ettiği çalışmalar, öğrencilerin dil ve okuma becerilerinin gelişimini ölçmeye ve bu becerilerin eğitimdeki rolünü anlamaya yönelik değerli bilgiler sunmaktadır. Diğer yandan, Özel Eğitim, Eğitim Bilimleri, Türkiyat Araştırmaları, Odyoloji, Dil ve Konuşma Bozuklukları gibi anabilim dalları da bu konuda önemli katkılar sağlamıştır. Bu çeşitli disiplinlerden yapılan tezler, okuma becerisi üzerindeki geniş çaplı akademik ilgiyi ve bu konunun çok disiplinli bir yaklaşım gerektirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bu çeşitlilik, okuma becerisinin farklı eğitim ve öğrenme bağlamlarında, farklı öğrenci gruplarına nasıl uygulandığının daha geniş bir resmini sunmaktadır. Bu nedenle, bu çeşitlilik, okuma becerisi üzerine yapılan araştırmaların kapsamlı ve kapsayıcı bir perspektife sahip olduğunu göstermektedir.

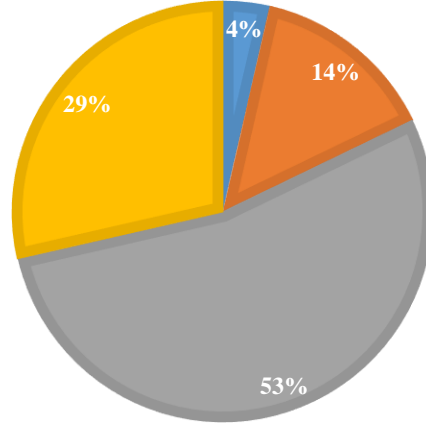


Şekil 12. Anabilim dalı açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

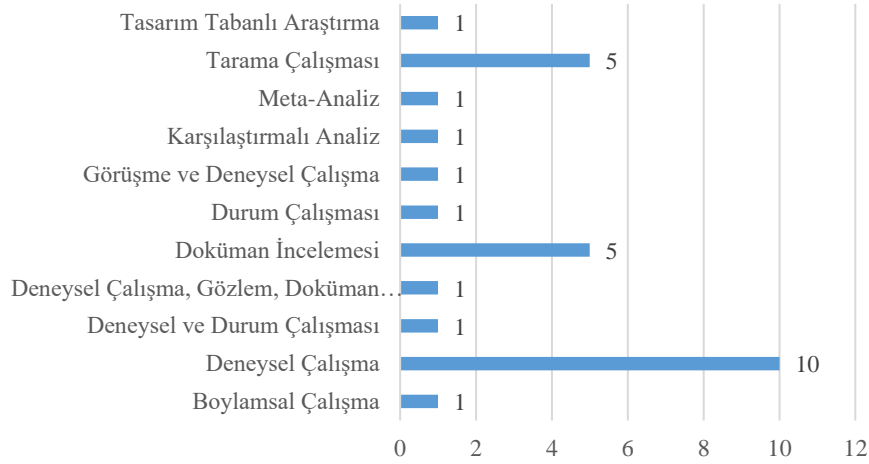
4.2.6. Araştırma Deseni ve Metodolojisi

Okuma becerilerine yönelik tezlerin metodolojik yaklaşımları ve araştırma desenleri çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik, okuma becerilerinin incelenmesinde ve anlaşılmasında kullanılan araştırma yöntemlerinin geniş bir yelpazeyi kapsadığını göstermektedir (Şekil 13 ve Şekil 14). Araştırmaların çoğunluğu nicel yaklaşımı (n=13) benimsemiştir ve bu çalışmalar genellikle deneysel tasarım (n=10) veya tarama (n=5) yöntemlerini kullanmıştır. Nicel araştırmalar genellikle büyük örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilir ve veriler genellikle sayısal ve istatistiksel analizlerle değerlendirilmektedir. Deneysel ve tarama tasarımlar, öğrencilerin okuma becerilerinin geniş çapta değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Öte yandan, nitel yaklaşım (n=8) benimseyen tezler genellikle doküman inceleme (n=5), durum çalışması (n=1) veya tarama (n=1) tasarımlarını kullanmışlardır. Nitel araştırmalar, genellikle daha derinlemesine, kişisel ve ayrıntılı bir anlayış sağlar ve okuma becerilerinin karmaşıklığını ve çeşitliliğini daha iyi yakalama potansiyeline sahiptir. Ayrıca, karma araştırma yöntemleri (n=4) kullanılan tezler, çeşitli araştırma tasarımlarını birleştirerek, okuma becerileri üzerine daha kapsamlı ve çok boyutlu bir perspektif sunmuştur. Bu çeşitli metodolojik yaklaşımlar ve tasarımlar, okuma becerilerinin incelenmesinde çok yönlü bir yaklaşımın önemini vurgulamaktadır.

■ Gözlemsel Araştırma Yöntemleri ■ Karma Araştırma Yöntemleri
 ■ Nicel Araştırma Yöntemleri ■ Nitel Araştırma Yöntemleri



Şekil 13. Araştırma deseni açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler



Şekil 14. Araştırma yöntemleri açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

4.2.7. Örneklem

Veri toplama sürecinde, örneklem grupları ve büyüklükleri üzerindeki farklılıklar ve belirli coğrafi bölgelere özgü özellikler, tezlerin bulgularında önemli bir rol oynamaktadır. İlkokul öğrencileri, genellikle veri toplamada ana örneklem grubunu oluştururken (örneğin, Karadeniz bölgesinde 150 öğrenci, Marmara bölgesinde 329 öğrenci, İç Anadolu bölgesinde 16 öğrenci), diğer gruplar arasında lise öğrencileri, anasınıfı öğrencileri, ortaokul öğrencileri ve TÖMER'de öğrenim gören yükseköğrenim öğrencileri gibi farklı gruplar da bulunmaktadır.

Ayrıca, belirli bir bölgedeki öğrenci sayısı, araştırmaların bu bölgeye özgü eğitim sorunlarına veya özelliklerine odaklanma olasılığını artırabilir. Örneğin, İç Anadolu bölgesinde genellikle daha küçük örneklem gruplarıyla (46 anasınıfı öğrencisi, 63 lise öğrencisi) çalışılırken, Karadeniz bölgesinde ve Marmara bölgesinde genellikle daha büyük örneklem grupları kullanılmaktadır (sırasıyla 150 ve 329 ilkökul öğrencisi). Bununla birlikte, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 400 lise öğrencisi ile en büyük örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu bulgular, tezlerin genellikle belirli bir coğrafi bölgeye özgü okuma becerileri üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bölgeler ve örneklem grubu açısından frekans değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8
Bölgeler ve örneklem grubu açısından frekans değerleri

Örneklem Grubu	Veri Toplandığı Bölge	Örneklem Büyüklüğü
İlkokul öğrencileri	Karadeniz Bölgesi	150
İlkokul öğrencileri	Marmara Bölgesi	329
İlkokul öğrencileri	İç Anadolu Bölgesi	16
Lise öğrencileri	İç Anadolu Bölgesi	63
Anasınıfı öğrencileri	İç Anadolu Bölgesi	46
Ortaokul öğrencileri	Karadeniz Bölgesi	120
Lise öğrencileri	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	400
İlkokul öğrencileri	Doğu Anadolu Bölgesi	40

4.2.8. Veri Toplama Araçları

Araştırmalarda kullanılan çeşitli veri toplama araçları, elde edilen verinin doğruluğu ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle okuma ve anlama becerilerine yönelik tezlerde, "Okuduğunu Anlama Testi", "Okuma Hızı Testi", "Okuma Tutum Ölçeği" gibi standardize edilmiş ölçekler ve testler sıklıkla kullanılmıştır. Bunun yanında, daha spesifik bilgiler elde etmek için "Ailenin Sosyo-Ekonomik Şartları ile ilgili Bilgi Edinmek için Hazırlanan Form" gibi araçlar kullanılmıştır. Ayrıca, bazı durumlarda belirli kitapların değerlendirmesi ya da belirli metinler üzerinde yapılan analizler de veri

toplama sürecinin bir parçası olabilmektedir. Farklı araştırma gereksinimlerine ve hedeflerine bağlı olarak, araştırmacılar daha fazla derinlemesine bilgi toplamak için çeşitli araştırma teknikleri kullanmışlardır. Bu teknikler arasında "yarı yapılandırılmış görüşmeler", "doküman analizi", "ses kayıtları" ve "gözlem" gibi nitel veri toplama yöntemleri yer almaktadır. Ayrıca, araştırmacılar genellikle belirli bir araştırma sorusu veya hedefi doğrultusunda özgün araçlar geliştirmişlerdir. Örneğin, "okuma becerileri dersi kazanımlarından hareketle ve uzman görüşleri alınarak oluşturulan sorular" yer almaktadır. Son olarak, veri toplama sürecinde araştırmacılar çeşitli veri tabanlarından da faydalanmışlardır. Bu veri tabanları arasında "Google Akademik", "TUBİTAK ULAKBİM", "EBSCO", "Dergipark" ve "YÖK Tez Merkezi" gibi kaynaklar yer almaktadır.

4.2.9. Tezlerin Genel Eğilimleri

Bu çalışmada, okuma becerisi üzerine yoğunlaşan 28 tez incelenmiştir ve araştırma konularına göre anahtar kelimeler belirlenmiştir (Şekil 15). Birinci grup anahtar kelimeler, "Çözümleme Yöntemi, Okuduğunu Anlama, Okumada Doğruluk ve Okuma Hızı" ve "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Okuma Becerisi, Kitap Değerlendirmesi, Okuma Üniteleri" gibi genellikle okuma ve anlama üzerine yoğunlaşmıştır. Bu grup, özellikle okuma stratejileri ve bu stratejilerin anlama üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir.

İkinci grup tezlerde ise gençlik edebiyatı, gençlik romanları ve değerler aktarımı gibi konulara yer verilmiştir. "Okul öncesinde müzik eğitimi, müzik etkinlikleri, okuma becerileri" gibi anahtar kelimelerle müzik eğitiminin ve etkinliklerinin okuma becerilerine etkisine odaklanmıştır. Eleştirel okuma, şematik öğrenme ve okuma stratejileri gibi kavramlar da bu grup içerisinde yer almaktadır.

Üçüncü grup, "Eleştirel Okuma Becerisi, Eleştirel Okuma Öğretimi, Cinsiyet, 9. Sınıf Türk Edebiyatı Dersi" ve "Eleştirel Düşünme, Eleştirel Okuma, Türkçe Öğretmen Adayları" gibi kavramları içerirken, dördüncü grup daha çok teknolojik araçların ve online platformların okuma ve anlama becerilerine etkisini araştırmıştır. Bu kapsamda, "Web 2.0 araçları, blog, okuma becerisi, sınıf dışı etkileşim, tasarım tabanlı araştırma, tutum" ve

İkinci gruptaki tezler ise daha özek okuma becerilerini ele almaktadır. Örneğin, akıcı okuma stratejilerinin, gençlik romanlarının ve müzik etkinliklerinin okuma becerisine etkisi üzerinde durmaktadır. Bunlar, çocukların ve gençlerin okuma becerilerini çeşitli yollarla nasıl geliştirebileceğine dair önemli bilgiler sunmaktadır.

Üçüncü grupta yer alan tezler, eleştirel okuma becerisinin çeşitli yönlerini ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik stratejileri incelemiştir. Bu çalışmalar, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve görsel geri bildirim etkinliklerinin eleştirel okuma becerisine etkisini inceleyerek bu becerinin önemine ve nasıl geliştirilebileceğine dair bilgiler sağlamıştır.

Son grup ise okuma becerisinin çeşitli bileşenlerine ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik stratejilere odaklanmıştır. Örneğin, blog kullanımının, kavram haritalarının kullanımının ve web destekli doğru ve hızlı okuma programının okuma becerisine etkisi üzerine bilgi vermektedir. Ayrıca, eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörler ve akıcı okuma becerisi üzerine genel eğilimler üzerine bilgiler sunmaktadır. Bu tezler, okuma becerisinin geliştirilmesi için çeşitli araçlar ve stratejiler sağlama konusunda önemli bir kaynak oluşturmaktadır.



Şekil 16 . Tez başlıklarının genel eğilimleri

4.3. Konuşma Becerisi

Türkiye'deki birçok üniversitenin konuşma becerisine dair geniş kapsamlı çalışmalar gerçekleştirdiği bu bölümde detaylıca sunulmuştur. Yapılan analizler çerçevesinde konuşma becerisi üzerine toplam 59 çalışmanın yapıldığı bulunmuştur.

4.3.1. Üniversite

Yapılan analizler sonucunda analizinde konuşma becerisi üzerine 29 farklı üniversitede çalışmalar yürütülmüştür. Özellikle Gazi Üniversitesi (n=11), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (n=6) ve İnönü Üniversitesi (n=4), listelenen üniversiteler arasında ön plana çıkmaktadır. Üniversiteler açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Üniversiteler açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

Üniversiteler	F
Gazi Üniversitesi	11
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	6
İnönü Üniversitesi	4
Bartın Üniversitesi	3
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	2
Atatürk Üniversitesi	2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2
Dokuz Eylül Üniversitesi	2
Kırıkkale Üniversitesi	2
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2
Siirt Üniversitesi	2
Trabzon Üniversitesi	2
Uşak Üniversitesi	2
Yıldız Teknik Üniversitesi	2
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1
Anadolu Üniversitesi	1

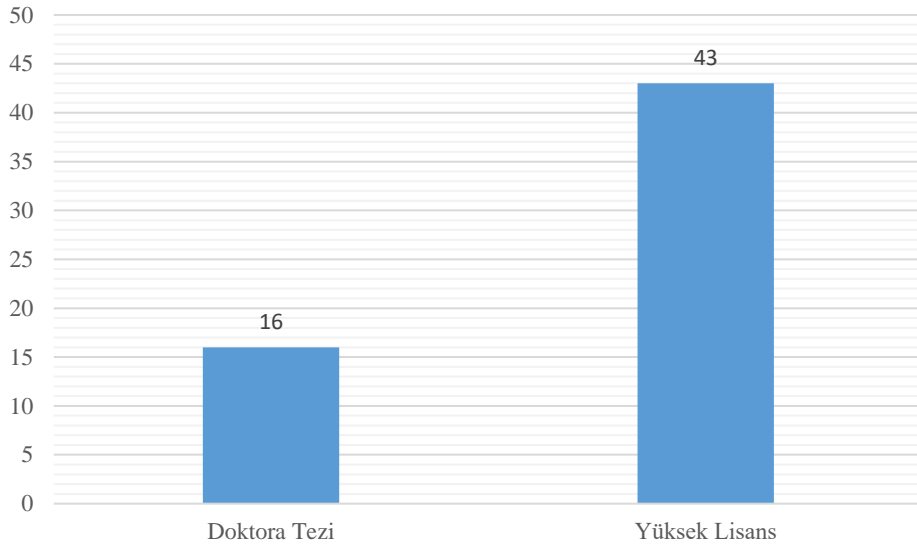
Tablo 9'un devamı

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1
Çukurova Üniversitesi	1
Dumlupınar Üniversitesi	1
Hacettepe Üniversitesi	1
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	1
Marmara Üniversitesi	1
Mersin Üniversitesi	1
Pamukkale Üniversitesi	1
Sakarya Üniversitesi	1
Trakya Üniversitesi	1
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1

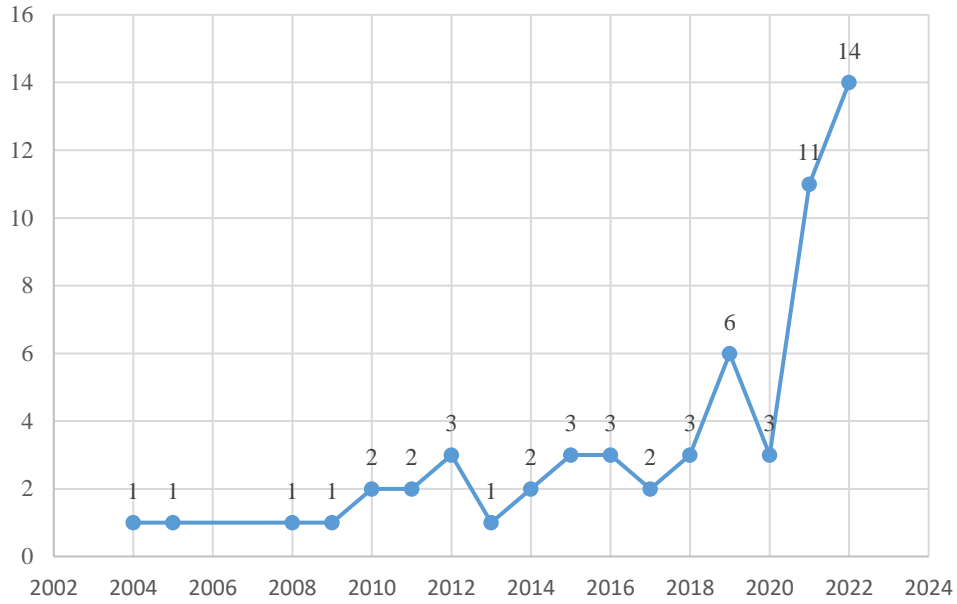
4.3.2. Tez türü ve Yıllara Göre Dağılımı

Tezlerin türleri (Şekil 17) ve yazım yıllarına (Şekil 18) bakıldığında, 2004'ten 2022'ye kadar uzanan bir zaman dilimi içerisinde çeşitli tezlerin yazıldığı görülmektedir. Tezler, hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde olup, çalışmaların geniş bir akademik spektrumu kapsadığını göstermektedir. 2004 ve 2005 yıllarında yüksek lisans tezleri hazırlanmış, daha sonra 2008 ve 2009'da daha fazla yüksek lisans tezleri yazılmıştır. İlk doktora tezi ise 2010 yılında tamamlanmıştır.

2010'lu yıllara gelindiğinde, yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayısında belirgin bir artış görülmektedir. Bu dönem, genellikle doktora tezlerinin sayısının yükseldiği ve yüksek lisans tezlerinin istikrarlı bir şekilde devam ettiği bir zaman dilimidir. Özellikle 2022 yılında, yüksek lisans tezlerinin sayısında ciddi bir artış yaşanmıştır. Ancak, bu süre zarfında doktora tezlerinin sayısının da arttığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bulgular, bu dönemde akademik çalışmaların hızla arttığını ve üniversitelerin farklı akademik seviyelerde geniş çaplı araştırmalar yürüttüğünü göstermektedir.



Şekil 17. Tez türü açısından konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi

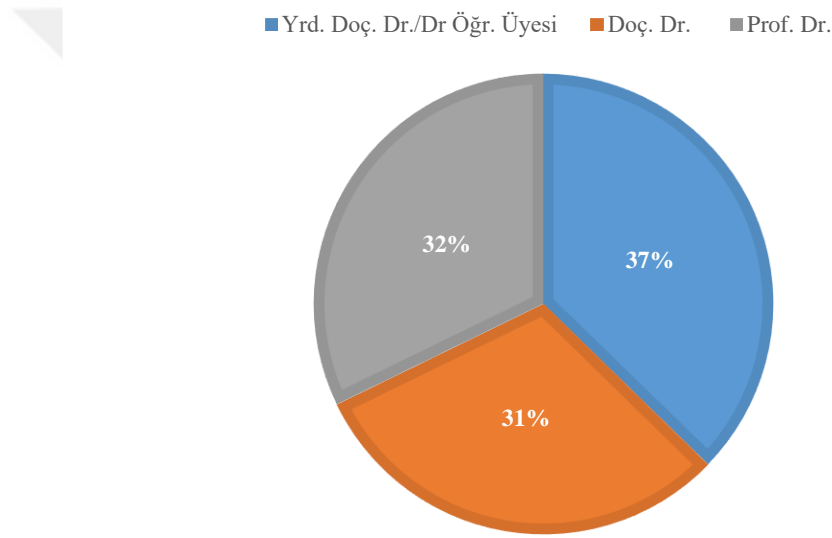


Şekil 18. Tez yılları açısından konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi

4.3.3. Danışman Unvanı

Konuşma becerisi üzerine yapılan tezlerin danışman unvanları incelendiğinde, farklı akademik seviyelerden danışmanların bu alanda önemli katkıları olduğu belirgin hale gelmektedir. Profesör unvanına sahip danışmanların (n=19) yüksek sayıda tez danışmanlığı yapmaları, konuşma becerisinin akademik çevrelerde geniş ilgi gördüğünü ve bu konunun,

alanında deneyimli uzmanlar tarafından ayrıntılı bir şekilde ele alındığını göstermektedir. Ayrıca, Doçent ve Yardımcı Doçent/Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip akademisyenlerin (sırasıyla n=18 ve n=22) danışmanlık yaptığı tezler de dikkat çekicidir. Bu durum, konuşma becerisi üzerine yapılan araştırmaların geniş bir akademik yelpazede ilgi gördüğünü ve bu alanda çalışan farklı unvan seviyelerindeki akademisyenlerin katkılarının büyük değer taşıdığını göstermektedir. Bu çeşitlilik, hem deneyimli akademisyenlerin bilgi ve uzmanlıklarının hem de daha genç ve enerjik araştırmacıların yenilikçi bakış açılarının bu alandaki çalışmalara önemli katkıları olduğunu vurgulamaktadır. Danışma unvanına ilişkin yüzdesel gösterim Şekil 19’da yer almaktadır.

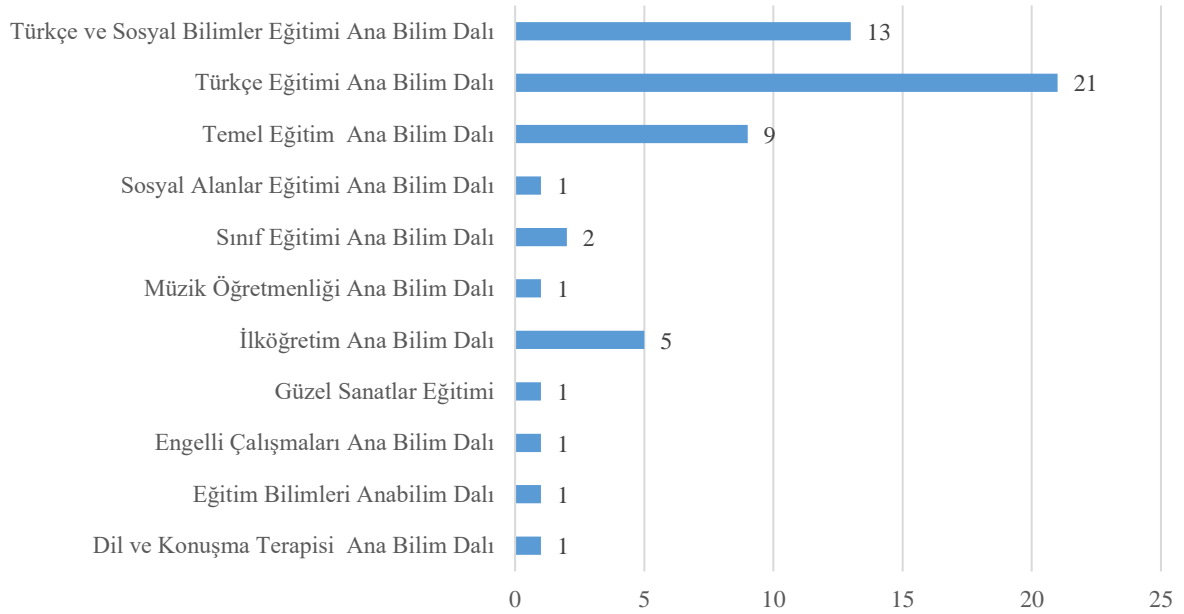


Şekil 19. Danışman unvanı açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

4.3.4. Anabilim Dalı

Tezlerin yapıldığı anabilim dallarına bakıldığında, çalışmaların geniş bir akademik yelpazeyi kapsadığı görülmektedir. Bu alanlar arasında özellikle Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (n=21) ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı (n=13) tezlerin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Bu durum, Türkçe ve sosyal bilimler eğitiminin dil becerileri üzerindeki yoğun vurgusunun bir yansıması olabilir. Bu iki ana bilim dalının yüksek frekansı, dil eğitime yönelik araştırmaların bu alanlarda yoğunlaştığını göstermektedir. Öte yandan, daha özel alanlarda da tezlerin yapıldığı görülmektedir. İlköğretim Ana Bilim Dalı (n=5) ve Temel Eğitim Ana Bilim Dalı (n=9) gibi daha genel eğitim alanlarının yanı

sıra, Dil ve Konuşma Terapisi Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Engelli Çalışmaları Ana Bilim Dalı, Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ve Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı gibi daha özel alanlarda da çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çeşitlilik, dil becerilerinin eğitim alanının geniş bir yelpazesinde önemli bir konu olduğunu ve bu konunun farklı disiplinler tarafından incelendiğini göstermektedir. Anabilim dalları bazında frekans değerleri Şekil 20’de gösterilmektedir.

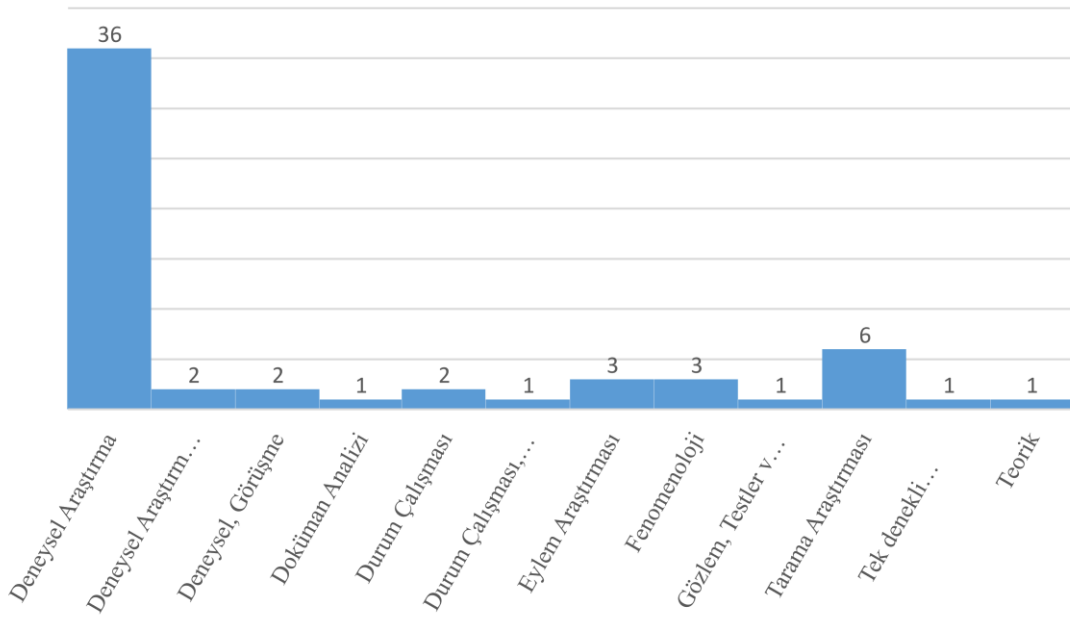


Şekil 20. Anabilim dalları açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

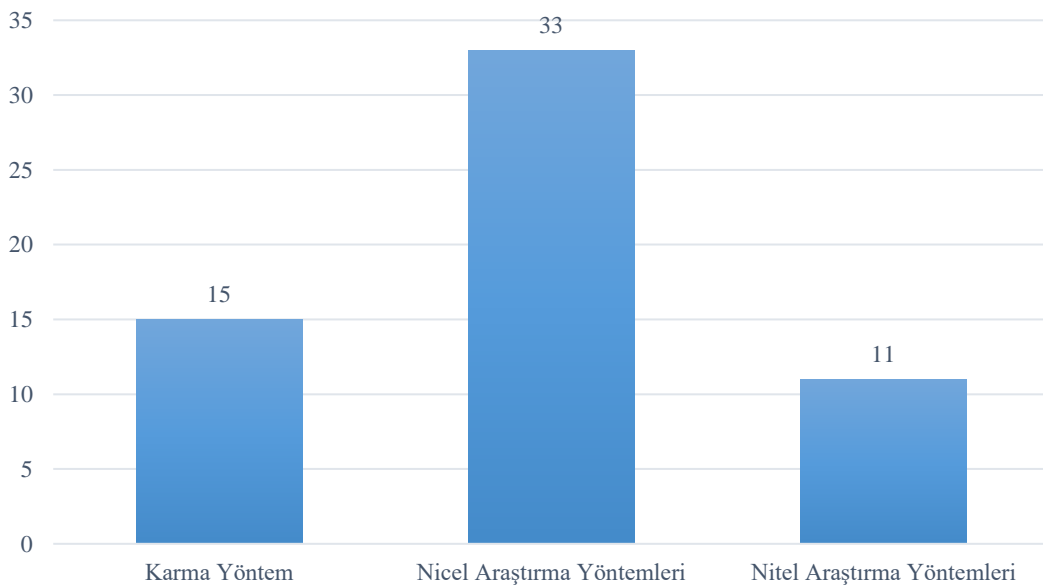
4.3.5. Araştırma Deseni ve Metodolojisi

Konuşma becerisi üzerine yapılan tezlerin metodolojik yaklaşımları ve araştırma desenleri incelendiğinde, çoğunlukla nicel araştırma metodolojisinin (n=33) ve deneysel araştırma deseninin (n=36) kullanıldığı görülmektedir (Şekil 21 ve Şekil 22). Bu durum, konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmalarda sistematik ve niceliksel veri toplamaya dayalı bir yaklaşımın tercih edildiğini göstermektedir. Deneysel araştırma deseninin sıklıkla kullanılması, bu çalışmaların çoğunlukla belirli bir müdahale veya değişkenin etkisini incelemeye yönelik olduğunu ve bu nedenle kontrollü ve ölçülebilir sonuçlar elde etmeye odaklandığını göstermektedir. Bununla birlikte, çalışmaların bir kısmında da nitel (n=11) veya karma (n=15) yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Nitel araştırmalar genellikle durum çalışması, eylem araştırması (n=3), fenomenoloji (n=3) veya doküman

analizi (n=1) gibi daha ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama tekniklerini kullanırken, karma yöntemler genellikle nicel ve nitel veri toplama tekniklerini bir arada kullanır. Bu çeşitlilik, konuşma becerisi üzerine yapılan araştırmaların hem geniş kapsamlı nicel analizlere hem de daha ayrıntılı nitel incelemelere yer verdiğini göstermektedir. Bu, konuşma becerisinin hem geniş çaplı nicel değerlendirmelerin hem de bireysel deneyimlere odaklanan nitel analizlerin konusu olabilecek karmaşık ve çok boyutlu bir konu olduğunu vurgulamaktadır.



Şekil 21. Araştırma deseni açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

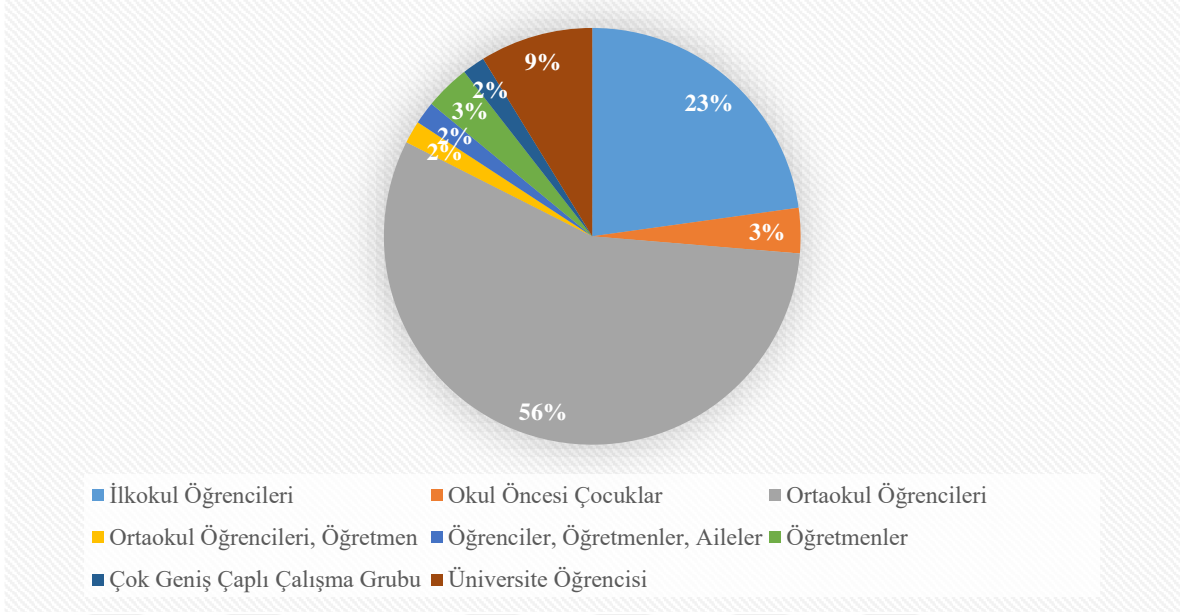


Şekil 22. Araştırma yöntemleri açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

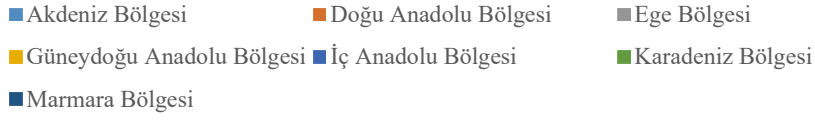
4.3.6. Örneklem

Örneklem grupları ve büyüklükleri incelendiğinde, çoğunlukla ortaokul (n=32) ve ilkokul (n=13) öğrencilerinin konuşma becerilerinin incelendiği görülmektedir (Şekil 23). Ayrıca, üniversite öğrencileri (n=5), öğretmenler (n=2) ve çeşitli meslek gruplarından bireylerin de bazı çalışmalarda örneklem grubunda yer aldığı dikkat çekmektedir. Örneklem büyüklükleri geniş bir yelpazede dağılmıştır, bu da hem küçük ölçekli, belirli bir grup üzerinde derinlemesine çalışmaların hem de daha geniş ölçekli, genel geçer sonuçlar elde etmeye yönelik çalışmaların yapıldığını göstermektedir. Bu durum, konuşma becerisi üzerine yapılan araştırmaların geniş bir demografik çeşitliliğe sahip örneklem gruplarıyla gerçekleştirildiğini ve bu konunun çeşitli yaş, eğitim seviyesi ve meslek grupları için önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Verinin toplandığı bölgeye gelince, tezlerin çeşitli Türkiye bölgelerindeki örneklem gruplar üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Şekil 24). İç Anadolu, Marmara, Akdeniz, Ege, Doğu Anadolu, Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden veri toplandığı görülüyor. Bu durum, konuşma becerisi üzerine yapılan araştırmaların coğrafi olarak çeşitli bölgelerdeki örneklem grupları üzerinde yapıldığını ve böylece farklı sosyo-kültürel ve eğitimsel bağlamlarda konuşma becerisinin incelendiğini göstermektedir. Bu coğrafi çeşitlilik, araştırmaların genel geçerliği ve kapsayıcılığı açısından önemlidir ve çeşitli bölgelerden toplanan veriler, konuşma becerisi üzerine yapılan araştırmaların Türkiye'nin geneli için geçerli ve yararlı sonuçlar elde etmeye yardımcı olabilir.



Şekil 23. Örneklem türü açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler



Şekil 24. Coğrafi bölge açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

4.3.7. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları üzerine yapılan bir inceleme, konuşma becerileri üzerine gerçekleştirilen araştırmaların, bir dizi farklı metodoloji ve yaklaşımla birlikte geniş bir araç yelpazesi kullandığını göstermektedir. İncelenen veri toplama araçları, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini ölçmek, konuşma ve dinleme etkinliklerini değerlendirmek, konuşma ve dil kullanımı üzerinde derinlemesine gözlem yapmak ve bu becerileri geliştirmek için çeşitli materyaller sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Örneğin, bu veri toplama araçları arasında başarı testleri, konuşma testleri, tekerlemeler, konuşma değerlendirme formları ve gözlem formları bulunmaktadır. Ayrıca, dinleme ve anlama becerileri için materyaller, öz değerlendirme formları ve gözlem kayıtları gibi çeşitli araçlar da bulunmaktadır.

Araştırmalarda kullanılan diğer önemli veri toplama araçları arasında, çeşitli değerlendirme ölçekleri, anketler, görüşme formları ve belge analizleri bulunmaktadır. Bu araçlar, konuşma becerilerinin yanı sıra, konuşma kaygısı, konuşma tutumu ve konuşma stratejileri gibi konuları da değerlendirmek için kullanılmaktadır. Örneğin, Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği, Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Tutum Ölçeği ve Konuşma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği gibi çeşitli ölçekler kullanılmaktadır. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşme formları, kişisel bilgi formları ve doküman analizleri gibi araçlar da kullanılarak, konuşma becerilerinin daha geniş bir bağlamda incelenmesi sağlanmaktadır. Bu çeşitlilik, konuşma becerileri üzerine yapılan araştırmaların karmaşık ve çok boyutlu doğasını yansıtmaktadır ve bu konuyu anlamamızda önemli bir rol oynamaktadır.

Tablo 10

Veri Toplama Aracı açısından yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

Veri Toplama Aracı	F
Değerlendirme Ölçeği	11
Değerlendirme Formu	11
Test	5
Gözlem Formu	3
Görüşme Formu	5
Anket	2
Eğitim Materyali	1
Değerlendirme Rubriği	2
Gözlem, Görüşme	1

4.3.8. Tezlerin Anahtar Kelimeler Bazında Genel Eğilimleri

Bu çalışmada, konuşma becerisi üzerine yoğunlaşan 59 tez incelenmiştir ve araştırma konularına göre anahtar kelimeler belirlenmiştir (Şekil 25). Bu anahtar kelimeler bağlamında yürütülen tezler incelendiğinde, Türkçe öğretimine ve özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik belirgin bir ilgi göze çarpmaktadır. Bu eğilim, kubaşık öğrenme ve yapılandırılmamış kubaşık öğrenme etkinlikleri gibi pedagojik tekniklerin uygulanmasından, dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çok boyutlu yaklaşımlara kadar geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Özellikle dinleme becerisi ve konuşma becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar, dil eğitimi pratiği ve teorisi arasındaki etkileşimi aydınlatmaktadır.

Diksiyon eğitimi, tekerleme ve yanıltmacıların kullanımı gibi konular, dil eğitimi alanında somut teknikler ve yöntemlerin önemini altını çizmektedir. Bu teknikler, öğrencilerin dil bilincini ve konuşma becerilerini geliştirirken, aynı zamanda dilsel yaratıcılıklarını da desteklemektedir. Bununla birlikte, altı şapkalı düşünme tekniği gibi çağdaş pedagojik yöntemlerin konuşma eğitimine entegre edilmesi, bu alanda sürekli yenilik ve gelişimin önemini vurgulamaktadır.

4.3.9. Tez Başlıklarının Genel Eğilimleri

Bu çalışmada, konuşma becerisi üzerine yoğunlaşan tezler incelenmiştir ve araştırma konularına göre tez başlıkları analiz edilmiştir belirlenmiştir (Şekil 26). Bu çalışmalar, dil becerileri eğitiminde konuşma yeteneklerinin geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Özellikle ilk ve orta öğretim düzeylerindeki öğrencilerin konuşma becerileri, birçok farklı araştırmanın odağını oluşturmuştur. Çeşitli öğretim teknikleri ve stratejileri, konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkili çözümler sunmuştur.

İlk olarak, tezlerin bir kısmı, belirli öğretim metodolojileri ve tekniklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini nasıl etkileyebileceğini araştırmaktadır. Aktif öğrenme, yapılandırmacı karma öğrenme, bilişsel farkındalık stratejileri ve mikro öğretim tekniği gibi pedagojik yaklaşımlar, öğrencilerin konuşma yeteneklerini nasıl geliştirebileceği üzerine kritik perspektifler sunmaktadır.

İkinci olarak, belirli içerik ve materyallerin konuşma becerileri üzerindeki etkileri incelenmektedir. Tekerlemeler, görseller, kavram karikatürleri ve hatta şarkılar, bu tezlerde yer alan çeşitli eğitsel araçlar ve yöntemlerdir. Bu tezler, bu araçların öğrencilerin konuşma becerilerini nasıl geliştirebileceğini keşfetmeye çalışmaktadır.

Üçüncü olarak, bu tezlerin bir kısmı öğretmenlerin rolünü vurgulamaktadır. Özellikle Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterlikleri, öğretmen adaylarının konuşma becerilerine yönelik öz-yeterlik algıları ve öğretim teknikleri ve stratejileri gibi konular üzerine yoğunlaşmaktadır.

Son olarak, bu tezlerin bazıları konuşma becerilerinin geliştirilmesinde teknolojinin rolünü vurgulamaktadır. Dijital öyküler ve Web 2.0 araçları ile oyun temelli öğrenme, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede yeni ve yenilikçi yaklaşımlar sunmaktadır. Bu çeşitlilik, dil eğitiminin geniş bir alan olduğunu ve birçok farklı araç, yöntem ve perspektifi içerdiğini göstermektedir. Bu çerçevede, bu tezler Türkçe dil eğitiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesinin önemini ve çeşitliliğini göstermektedir.



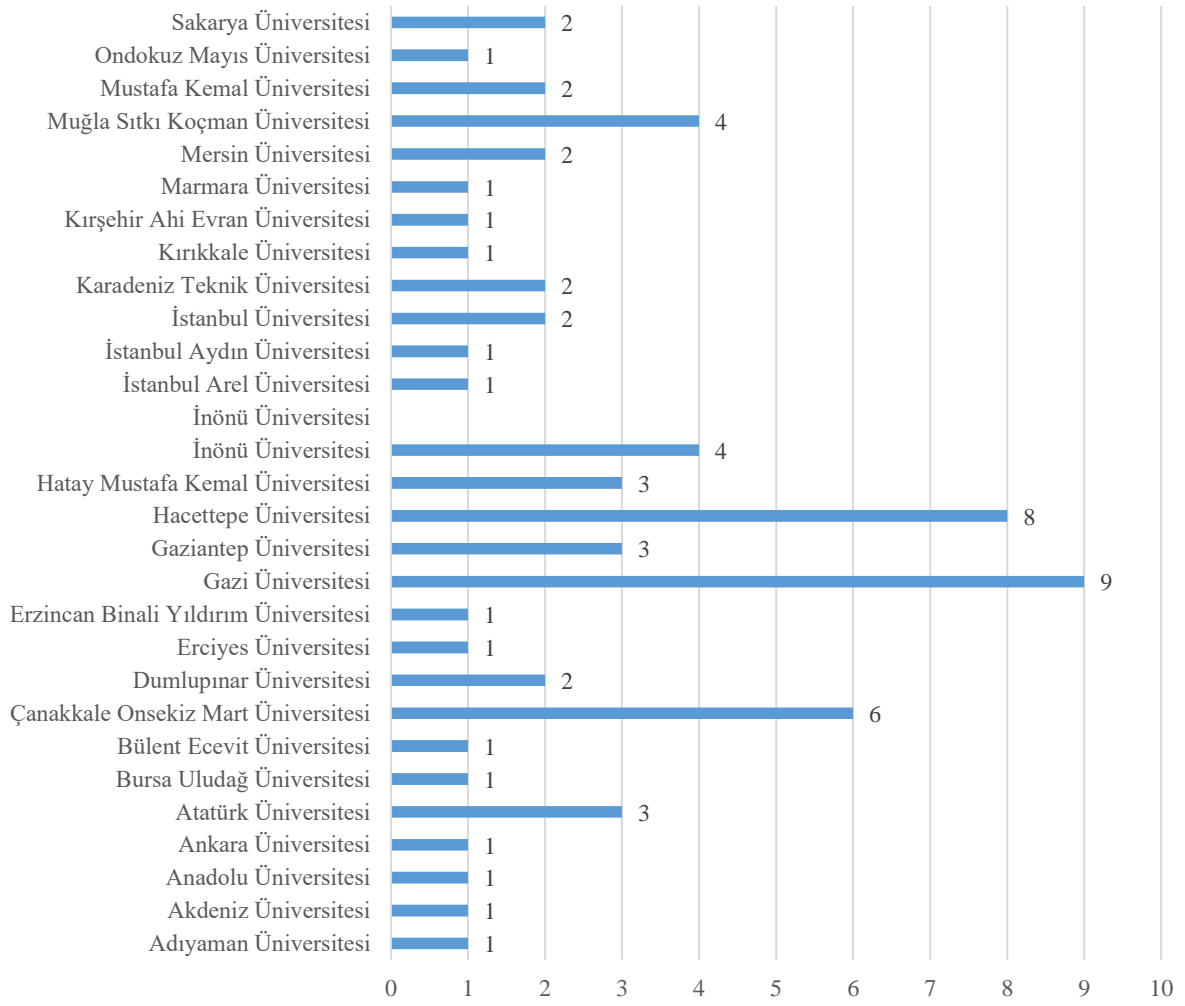
Şekil 26. Tez başlıkları bazında en sık kullanılan kelimeler

4.4. Yazma Becerisi

Türkiye'deki birçok üniversitenin yazma becerisine dair geniş kapsamlı çalışmalar gerçekleştirdiği bu bölümde detaylıca sunulmuştur. Yapılan analizler çerçevesinde konuşma becerisi üzerine toplam 66 çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir.

4.4.1. Üniversite

Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde gerçekleştirilen çalışmaları yazma becerileri alanının bilimsel araştırmalar açısından önemini koymaktadır. Gazi Üniversitesi'nin dokuz çalışma ile bu alanda öne çıktığı ve Hacettepe Üniversitesi'nin sekiz çalışma ile takip ettiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi altı çalışma ile, İnönü ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversiteleri de dörder çalışma ile bu alanda önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu çeşitlilik, Türkiye'deki akademik çalışmaların yazma becerileri konusunda geniş bir yelpazede faaliyet gösterdiğini ve bu alana olan ilginin sürekli arttığını göstermektedir. Üniversiteler bazında yürütülen çalışmalara ilişkin sayısal veriler Şekil 27'de yer almaktadır.

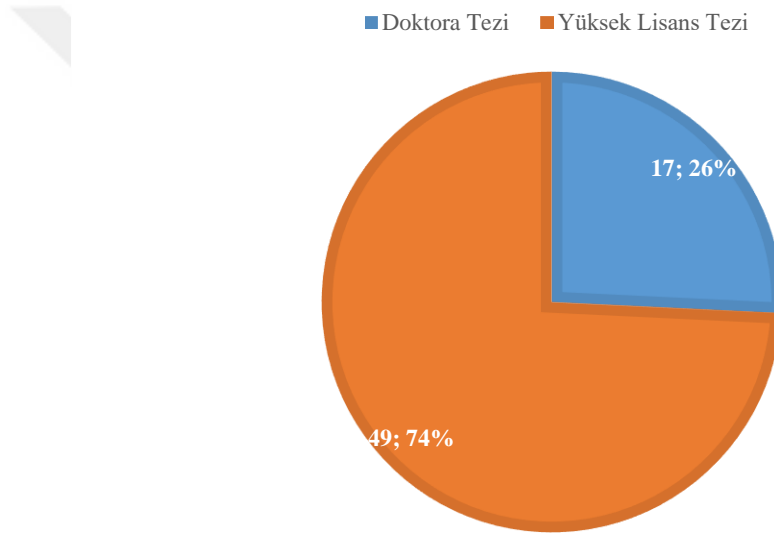


Şekil 27. Üniversiteler açısından yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

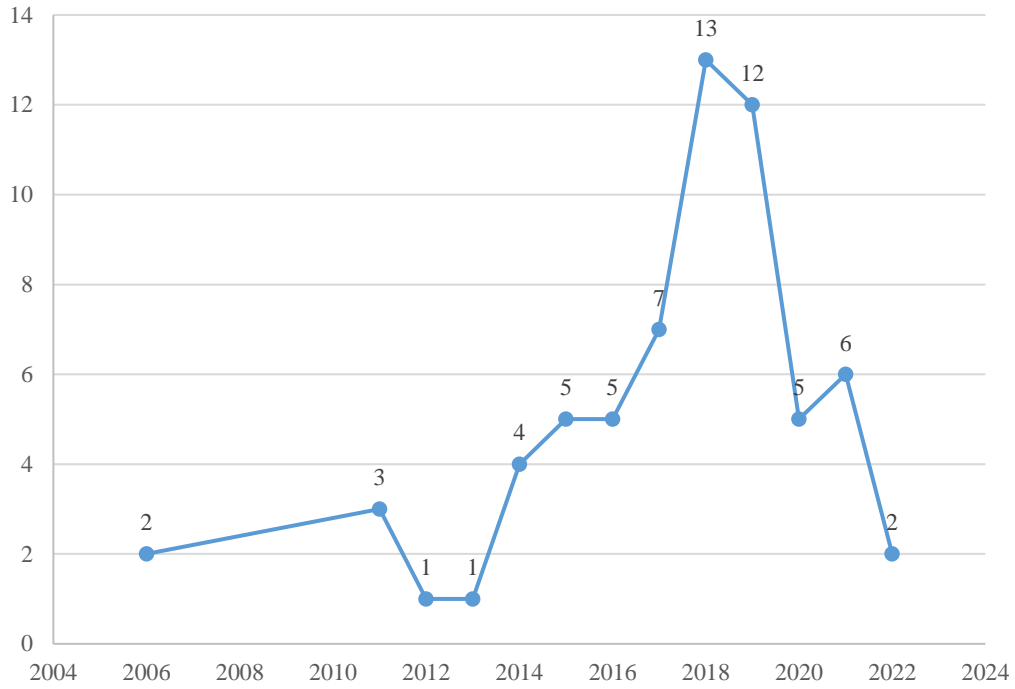
4.4.2. Tez Türü ve Yılı

Tez türü açısından yapılan çalışmalar incelendiğinde (Şekil 28), yazma becerisi konusunda yapılan akademik çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinin sayısı 49 iken, doktora tezleri sayısı 17 olarak kaydedilmiştir. Bu durum, yüksek lisans öğrencilerinin yazma becerisi konusunda derinlemesine araştırmalar yapmaya ve bilimsel katkıda bulunmaya daha fazla odaklandıklarını göstermektedir. Doktora tezlerinin sayısı, yazma becerisi alanında derinlemesine ve kapsamlı araştırmaların yapıldığı bir akademik düzeyi temsil etmektedir. Yürütülen çalışmaların yıllara göre dağılımlarına ilişkin verilere göre (Şekil 29), yazma becerisi üzerine yapılan akademik çalışmaların sayısının 2018 ve 2019 yıllarında en yüksek

seviyelere ulaştığı görülmektedir. Bu dönemde, toplamda 13 ve 12 çalışma yapılmıştır. 2017 yılında da 7 çalışma gerçekleştirilmiştir. Diğer yıllarda ise çalışma sayısı daha düşük seviyelerde seyretmektedir. Bu dağılım, yazma becerisi alanına olan akademik ilginin zaman içinde arttığını göstermektedir. 2018 ve 2019 yıllarındaki yüksek çalışma sayısı, yazma becerisinin eğitim ve ğretim süreçlerindeki önemine dikkat çeken bir durumu yansıtabilir. Aynı zamanda, 2020 ve 2021 yıllarında da çalışma sayısının görece istikrarlı bir seviyede devam ettiği görülmektedir. Bu veriler, yazma becerisi alanında yapılan araştırmaların zaman içinde artarak çeşitlendiğini ve bu alana yönelik bilimsel çalışmaların devam ettiğini göstermektedir.



şekil 28. Tez türü açısından yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler



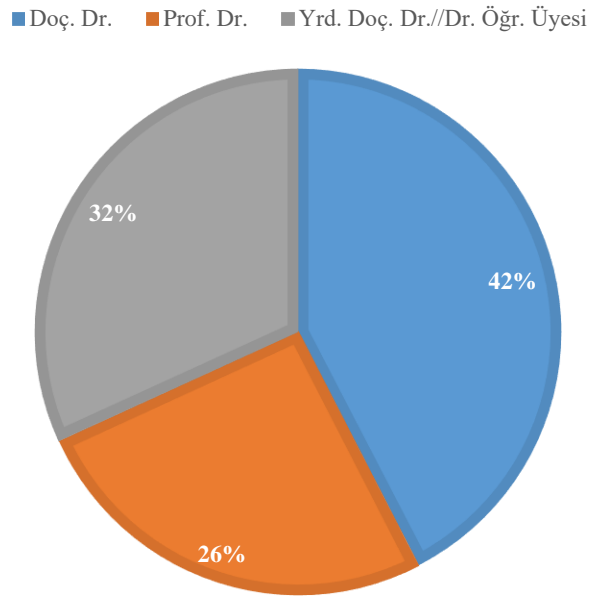
Şekil 29. Yıllara göre yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

4.4.3. Danışman Unvanı ve Anabilim Dalı

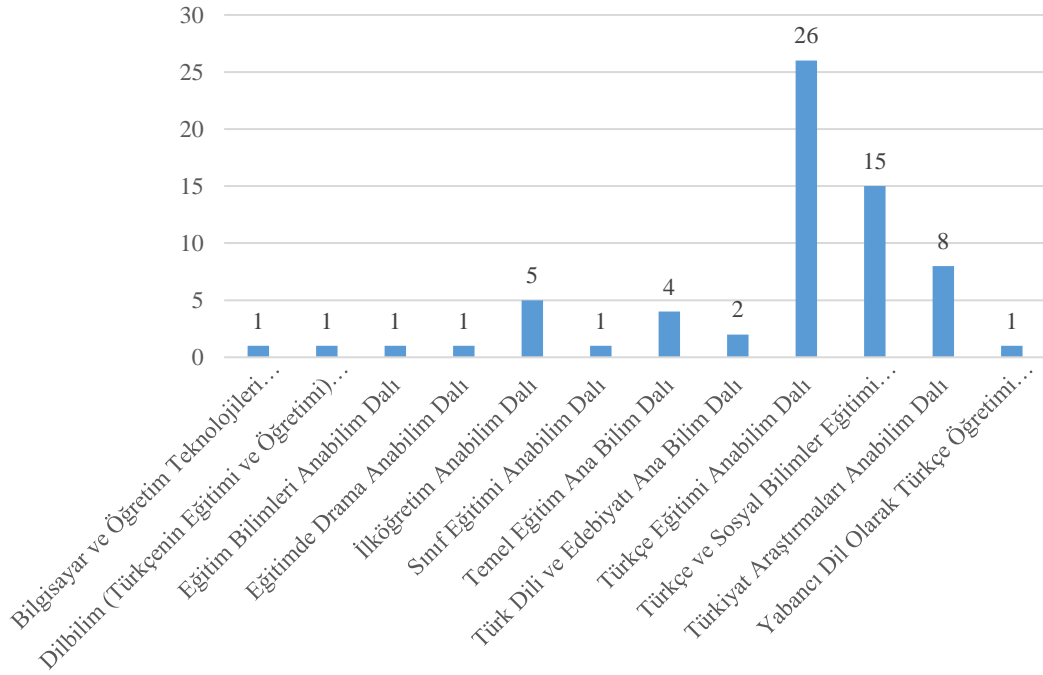
Elde edilen araştırma verilerine göre, yazma becerisi üzerine yapılan çalışmaların danışman unvanı açısından en yaygın olarak Doçent Doktor (n=28) unvanında danışmanlık yapıldığı görülmektedir (Şekil 30). Bu, bu alanda deneyimli ve uzman bir akademik kadronun mevcut olduğunu göstermektedir. Ardından, Profesör Doktor (n=17) unvanı gelmektedir, bu da yüksek düzeyde uzmanlık ve deneyim gerektiren bir rolü temsil etmektedir. Yardımcı Doçent/Dr. Öğr. Üyesi (n=21) da bu alandaki çalışmalarda aktif bir rol oynadığı gözlemlenmektedir. Bu, genç akademisyenlerin ve geleceğin potansiyel uzmanlarının da bu alanda çalışmalar yürüttüğünü göstermektedir.

Yürütülen anabilim dallarına bakıldığında (Şekil 31), yazma becerisi üzerine en fazla çalışmanın Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda (n=26) gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu, Türkçe öğretimi ve edebiyatının yazma becerisi üzerindeki etkisini vurgulayan bir öneme sahiptir. Ayrıca, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı (n=15), Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı (8 çalışma) ve İlköğretim Anabilim Dalı (n=5) da bu alanda önemli katkılar sağlamıştır. Diğer anabilim dallarında ise daha sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır.

Bu dağılım, farklı danışman unvanlarına sahip akademisyenlerin ve çeşitli anabilim dallarının yazma becerisi alanında aktif olarak çalışmalar yürüttüğünü göstermektedir. Bu, farklı disiplinlerden gelen uzmanların bir araya gelerek yazma becerisi konusunda daha geniş bir perspektif sunabileceği anlamına gelmektedir. Aynı zamanda, bu veriler, yazma becerisi üzerine yapılan araştırmaların akademik çevrede büyük bir ilgi ve katılım gördüğünü de göstermektedir.



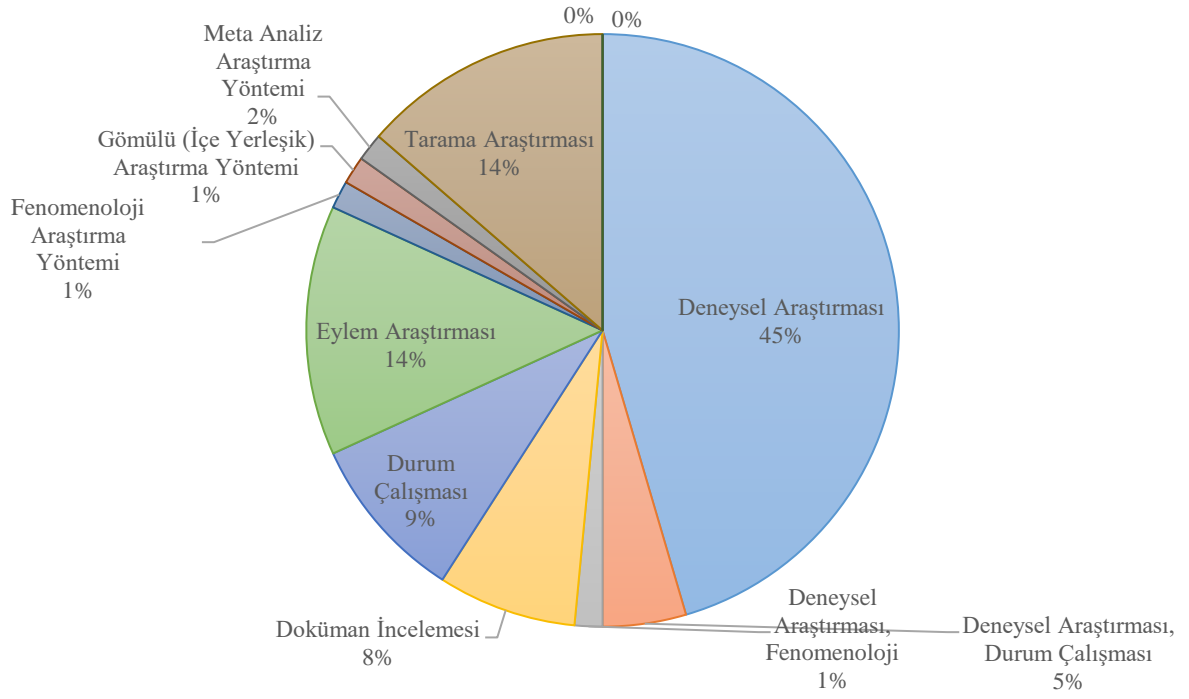
Şekil 30. Danışman unvanına göre yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler



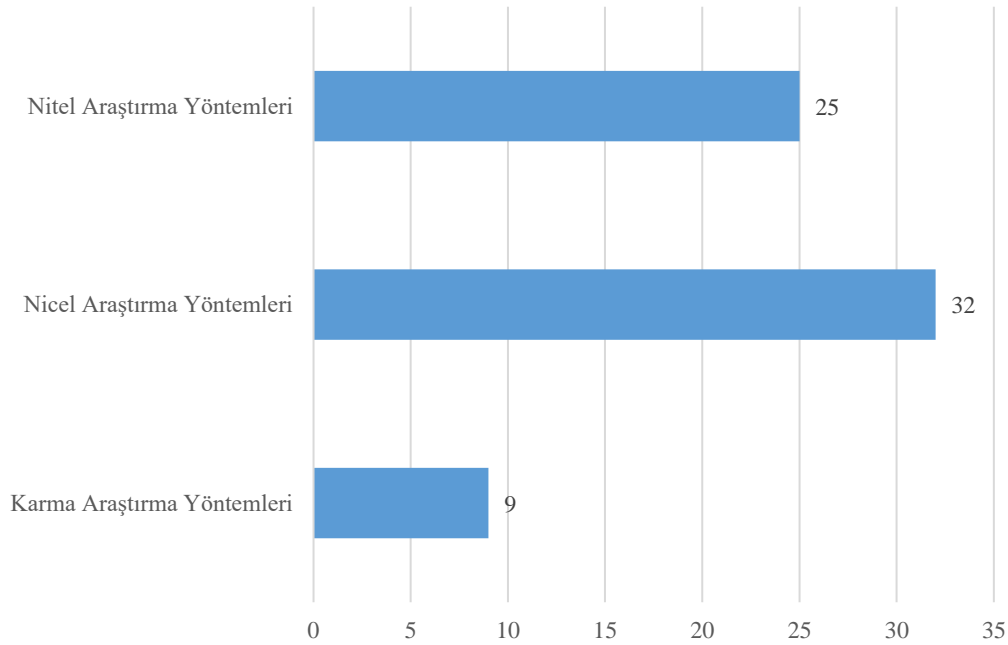
Şekil 31. Anabilim dalı bazında yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

4.4.4. Araştırma Deseni ve Metodolojisi

Araştırma deseni (Şekil 32) ve metodolojisi (Şekil 33) açısından dağılım, yazma becerisi alanında geniş bir metodolojik yaklaşım yelpazesinin kullanıldığını göstermektedir. En yaygın kullanılan araştırma yöntemi, deneysel araştırmalardır, 30 çalışmanın bu yöntem üzerine odaklandığı görülmektedir. Ayrıca, doküman incelemesi (n=5), durum çalışması (n=6), eylem araştırması (n=9) ve tarama araştırması (n=9) gibi diğer yöntemler de önemli bir rol oynamaktadır. Araştırma yöntemleri arasında karma araştırma yöntemleri (n=9) kullanılmıştır, bu da nicel (n=32) ve nitel (n=25) araştırma yöntemlerinin bir kombinasyonunu içermektedir. Ayrıca, fenomenoloji araştırma yöntemi (n=1), gömülü (içe yerleşik) araştırma yöntemi (n=1) ve meta analiz araştırma yöntemi (n=1) gibi daha az yaygın kullanılan yöntemlere de rastlanmaktadır. Bu veriler, yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalarda çeşitli araştırma yöntemlerinin kullanıldığını ve bu alanda metodolojik çeşitliliğin olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, farklı araştırma yöntemlerini benimseyerek, yazma becerisi konusundaki araştırmaları daha kapsamlı bir şekilde ele almaktadırlar.



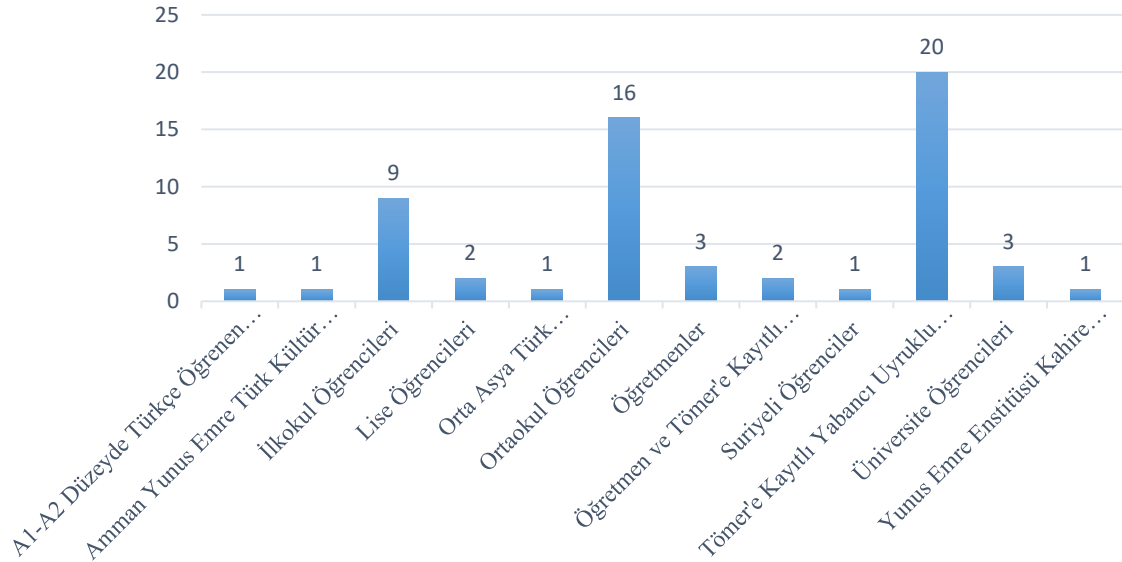
Şekil 32. Araştırma deseni bazında yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler



Şekil 33. Araştırma yöntemleri bazında yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

4.4.5. Örneklem, Çalışmanın Yürütüldüğü Bölge ve Veri Toplama Araçları

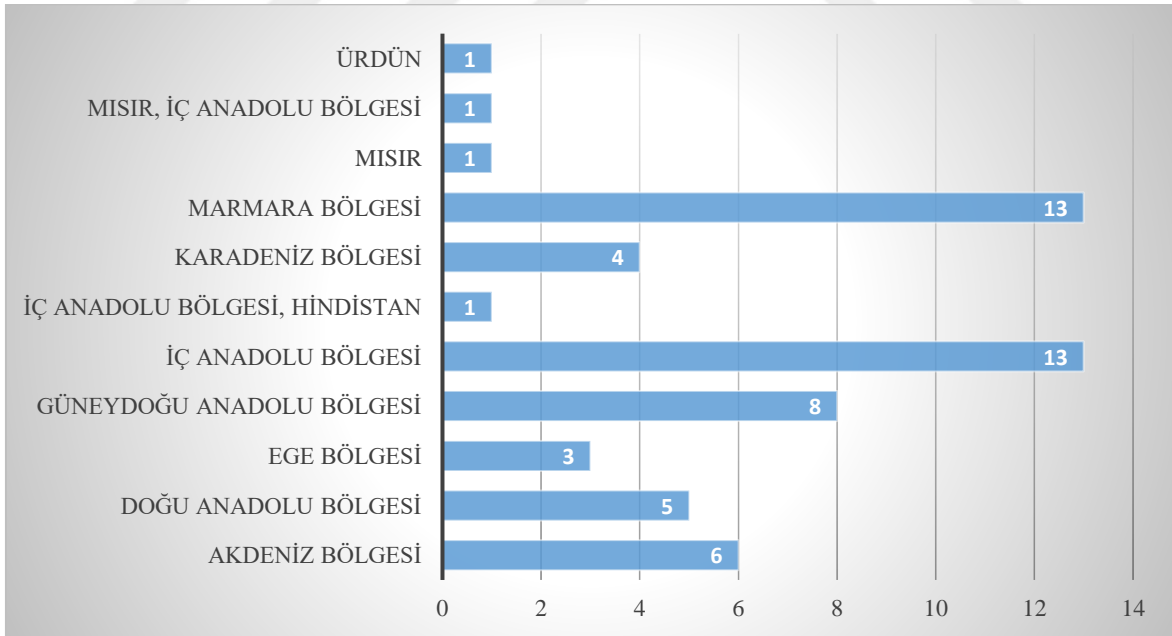
Bu çalışmada, yazma becerisi üzerine yapılan araştırmaların farklı çalışma grupları üzerinde yürütüldüğü gözlemlenmiştir (Şekil 34). A1-A2 düzeyinde Türkçe öğrenen Arap öğrencilerden (n=1) elde edilen veriler, bu öğrenci grubunun yazma becerilerini anlamak ve geliştirmek için yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde A2 düzeyini tamamlayan öğrenciler üzerine gerçekleştirilen araştırmalar (n=1), bu öğrenci grubunun yazma becerilerindeki ilerlemeyi değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. İlkokul öğrencileri üzerindeki çalışmalar (n=9), temel yazma becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Lise öğrencileri (n=2) ve üniversite öğrencileri (n=3) arasında yapılan çalışmalar, daha ileri düzeydeki yazma becerilerini anlamak ve bu gruplara yönelik öğretim stratejilerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, ortaokul öğrencileri (n=16), öğretmenler (n=3), Suriyeli öğrenciler (n=1), Türkçe öğrenen öğrenciler (n=20) ve diğer öğrenci gruplarıyla ilgili yapılan çalışmalar da yazma becerisi üzerine bilgi sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu geniş çalışma gruplarına odaklanarak, yazma becerisi konusundaki araştırmaların farklı demografik ve eğitim seviyelerindeki bireyleri kapsayacak şekilde geniş bir perspektif sağlandığı görülmektedir.



Şekil 34. Örneklem türü bazında yazma becerisi üzerine yürütülen tez sayılarına ilişkin bilgiler

Bu çalışma kapsamında, yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalar farklı bölgeler ve ölkelerde gerçekleştirilmiştir (şekil 35). Akdeniz Bölgesi'nde 6 çalışma (n=6), Doğu Anadolu Bölgesi'nde 5 çalışma (n=5), Ege Bölgesi'nde 3 çalışma (n=3), Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 8 çalışma (n=8), İç Anadolu Bölgesi'nde 13 çalışma (n=13), İç Anadolu Bölgesi ve Hindistan'da yapılan bir çalışma (n=1), Karadeniz Bölgesi'nde 4 çalışma (n=4), Marmara Bölgesi'nde 13 çalışma (n=13), Mısır'da yapılan bir çalışma (n=1), Mısır ve İç Anadolu Bölgesi'nde yapılan bir çalışma (n=1) ve Ürdün'de yapılan bir çalışma (n=1) bulunmaktadır.

Bu geniş coğrafi dağılım, farklı bölgelerin ve ölkelerin yazma becerisi üzerindeki etkisini anlamamızı sağlamaktadır. Bölgelere özğü kültürel ve dil becerileri, eğitim politikaları ve öğretim stratejileri bu araştırmaların odak noktası olmuştur. Ayrıca, coğrafi sınırların ötesine geçen araştırmalar, farklı kültürel ve dil bağlamlarında yazma becerisi üzerine karşılaştırmalı analizler sunmaktadır. Bu alışmalar, yazma becerisi alanında geniş bir perspektif sağlamak ve çeşitli bölgelerdeki öğretim yaklaşımlarını değerlendirmek için önemli bir katkı sunmaktadır.



şekil 35. Çalışmanın yürütöldüğü bölge bazında yazma becerisi üzerine yürütölen tez sayılarına ilişkin bilgiler

Yapılan çalışmalarda çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu araçlar arasında "Yazılı metinler", "Yazılı paragraflar", "Hikâye Yazma Değerlendirme Formu", "Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler ve Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu", "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği", "Çağrışım ölçeği", "Türkçe Yazma Envanteri", "Türkçe ve Türkçe Öğrenim Süreci Hakkındaki Tercih ve Tutum Ölçeği", "Yapılandırılmış Öğrenci Günlükleri", "Araştırmacı-Öğretmen Günlükleri", "Odak Grup Görüşmesi", "Yaratıcı Yazma Rubriği" ve "Okuduğunu Anlama ve Yazma Formu" bulunmaktadır. Bu veri toplama araçları, katılımcılardan elde edilen bilgileri değerlendirmek, öğrenci yazılarını analiz etmek, öğretmen görüşlerini ölçmek ve öğrenci yazma becerisini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmaların temel amacı, yazma becerisine ilişkin farklı yönleri ve etkenleri incelemek ve değerlendirmektir. Bu araçlar, verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde önemli bir rol oynamıştır. Araştırmaların bulguları, yazma becerisi eğitimi, öğretim stratejileri ve yazılı iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda bilimsel temellere dayanmaktadır.

4.4.6. Tezlerin Genel Eğilimleri

Bu bölümde, yazma becerisi üzerine yoğunlaşan 66 tez incelenmiştir ve araştırma konularına göre anahtar kelimeler belirlenmiştir (Şekil 36). Çalışmalarda kullanılan anahtar kelimeler, yazma becerisi, yazma eğitimi, öğretim yaklaşımları, öğretmen görüşleri, öğrenci çalışma kitapları, hikâye yazma becerisi, akran dönütü, dil öğretimi, dil ve anlatım dersi gibi çeşitli kavramları ve alanları kapsamaktadır. Bu anahtar kelimeler, yapılan araştırmaların farklı yönlerini ve odak noktalarını göstermektedir. Örneğin, "yazılı anlatım", "sanatsal anlatım", "düşünsel anlatım" gibi kelimeler, yazma becerisinin farklı yönlerini ve anlatım biçimlerini vurgulamaktadır. "Yabancı dil", "yabancı dil öğretimi", "yabancı dil olarak Türkçe" kelimeleri ise yabancı dilde yazma becerisi ve öğretimi üzerine yapılan çalışmalara işaret etmektedir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemeye yönelik araştırmaları temsil eden "öğretmen görüşleri", "öğrenci çalışma kitabı" gibi kelimeler, öğretim materyallerinin ve etkinliklerin yazma becerisi üzerindeki etkisini değerlendirmektedir. Diğer anahtar kelimeler ise özellikle belirli yaş gruplarına odaklanan araştırmaları yansıtmaktadır. Örneğin, "hikâye yazma becerisi", "7. sınıf öğrencileri" gibi kelimeler, belirli bir sınıf veya yaş grubundaki öğrencilerin yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalara atıfta bulunmaktadır. Tüm bu anahtar kelimeler, yazma becerisi, öğretim

stratejileri, öğretmen ve öğrenci görüşleri gibi alanlarda gerçekleştirilen araştırmaların çeşitliliğini ve farklı odak noktalarını göstermektedir. Bu kavramlar, gelecekteki araştırmaların da benzer alanlarda ilerleyerek daha kapsamlı ve derinlemesine çalışmalar yapma potansiyelini yansıtmaktadır.



Şekil 36. Tezlerin genel eğilimleri

4.4.7. Tez Başlıklarının Genel Eğilimleri

Çalışmalarda kullanılan tez başlıkları, yazma becerisi üzerine yapılan çeşitli araştırmaları ve çalışmalarını temsil etmektedir. Bu başlıklar, farklı odak noktalarına sahip olan çalışmalara işaret etmektedir ve yazma becerisinin çeşitli yönlerini ve etkileyen faktörleri ele almaktadır. Örneğin, bazı başlıklar "yazma becerisi edinimi" üzerine odaklanırken, diğerleri "paragraf yazma becerisi", "hikâye yazma becerisi", "öyküleyici metin yazma becerisi" gibi belirli türlerdeki yazma becerilerini ele almaktadır. Bu başlıklar, belirli bir hedefe yönelik yazma becerisinin geliştirilmesini araştırmaktadır. Ayrıca, bazı başlıklar "öğretmen görüşleri" ve "öğrenci değerlendirmesi" gibi faktörlere odaklanmaktadır. Bu başlıklar, öğretmenlerin yazma becerisi ile ilgili etkinlikleri değerlendirdiği veya öğrencilerin yazma eğitimine katılımını araştırdığı çalışmaları temsil etmektedir. Başlıklar aynı zamanda farklı öğretim yöntemlerini ve yaklaşımlarını da ele almaktadır. Örneğin, "süreç temelli yazma yaklaşımı", "iletişimsel yaklaşım", "yaratıcı yazma yöntemi" gibi başlıklar, farklı öğretim stratejilerinin yazma becerisi üzerindeki

Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi ise bu alana ikişer tezle katkı sağlamışlardır. Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi ise anlama becerisi üzerine yapılan araştırmalarda önemli bir rol oynamıştır ve her biri bu alana üçer tezle katkıda bulunmuştur. Bu veriler, Türkiye'deki üniversitelerin anlama becerisi konusunda ciddi bir ilgi ve çeşitli araştırma faaliyetleri gerçekleştirdiğini göstermektedir. Her bir üniversite, anlama becerisinin daha iyi anlaşılması ve bu alanda daha geniş bilgi birikimi sağlanması için önemli katkılarda bulunmuştur.

Tablo 11

Üniversiteler açısından anlama becerisi üzerine yapılmış çalışmalar

Üniversiteler	f
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	4
Gazi Üniversitesi	3
Hacettepe Üniversitesi	3
Necmettin Erbakan Üniversitesi	3
Ankara Üniversitesi	2
Fırat Üniversitesi	2
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2
İnönü Üniversitesi	2
Mustafa Kemal Üniversitesi	2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2
Yıldız Teknik Üniversitesi	2
Adnan Menderes Üniversitesi	1
Akdeniz Üniversitesi	1
Amasya Üniversitesi	1
Atatürk Üniversitesi	1
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1
Balıkesir Üniversitesi	1
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1
Dumlupınar Üniversitesi	1
Düzce Üniversitesi	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1

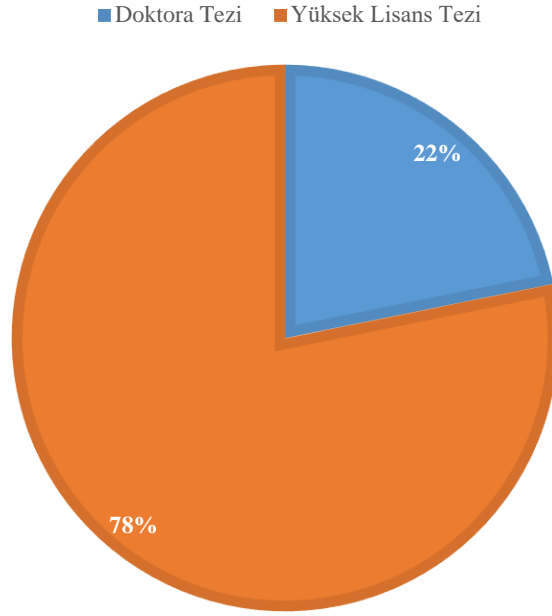
Tablo 11'in devamı

İstanbul Medeniyet Üniversitesi	1
İstanbul Üniversitesi	1
İzmir Üniversitesi	1
Kırıkkale Üniversitesi	1
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1
Koç Üniversitesi	1
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1
Muğla Üniversitesi	1
Ordu Üniversitesi	1
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1
Sakarya Üniversitesi	1
Selçuk Üniversitesi	1
Siirt Üniversitesi	1
Trabzon Üniversitesi	1
Uşak Üniversitesi	1
Yeditepe Üniversitesi	1
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1

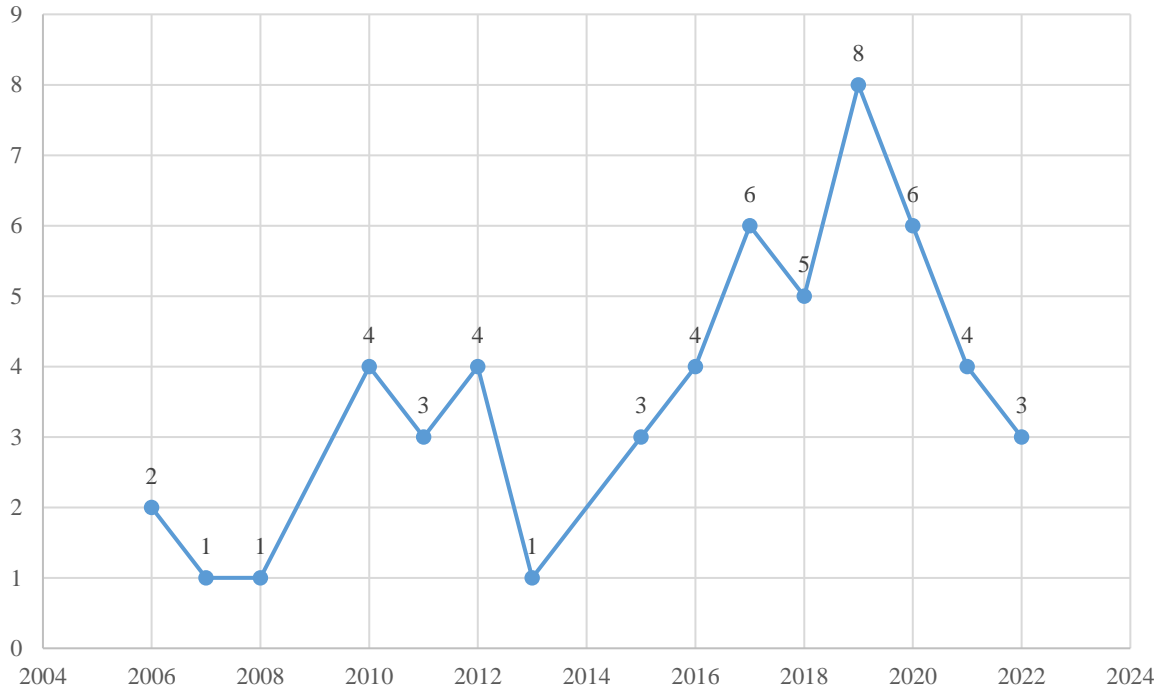
4.5.2. Tez Türü ve Yıllara Göre Dağılımı

Anlama becerisi üzerine Türkiye'deki üniversitelerde gerçekleştirilen tez çalışmaları, nitelik ve zaman bakımından analiz edildiğinde, 2006 ile 2022 yılları arasında değişen bir yoğunluk ve çeşitlilik göstermektedir. Araştırmaların çoğunluğunu, toplam 43 adetle, yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır (Şekil 38). Bununla birlikte, anlama becerisi üzerine yapılan 12 adet doktora tezi, bu alanda derinlemesine bilimsel çalışmaların varlığını göstermektedir. Yıllara göre incelendiğinde (Şekil 39), 2019 yılında en yüksek tez sayısına, 8 adetle, ulaşıldığı görülmektedir. 2017 ve 2020 yılları da 6'şar tez ile dikkat çekmekte olup, bu yılların, anlama becerisi üzerine yoğunlaşılacak dönemler olduğu belirtilebilir. 2018 yılında ise 5 tez gerçekleştirilmiştir. 2006 ve 2007 yıllarında toplamda 3 tez gerçekleştirilmişken, 2008 ve 2013 yıllarında birer tez yapılmıştır. 2010, 2012 ve 2016 yıllarında 4'er tez gerçekleştirilmiştir. 2011 ve 2015 yıllarında ise 3'er tez yapılmıştır. Son iki yıl olan 2021 ve 2022'de toplamda 7 tez gerçekleştirilmiştir. Bu durum, anlama becerisi

üzerindeki akademik ilginin devam ettiğini göstermektedir. Bu analiz, anlama becerisi konusunda gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların, genel olarak bir artış eğilimi gösterdiğini ve bu alandaki akademik ilginin devamlılığını sağladığını göstermektedir. Her bir tez, bu alandaki bilgi birikimini genişletmekte ve gelecekteki çalışmalar için bir temel oluşturmaktadır.



Şekil 38. Tez türüne göre yapılan çalışma yüzdeleri



Şekil 39. Tez yıllara göre yapılan çalışma sayıları

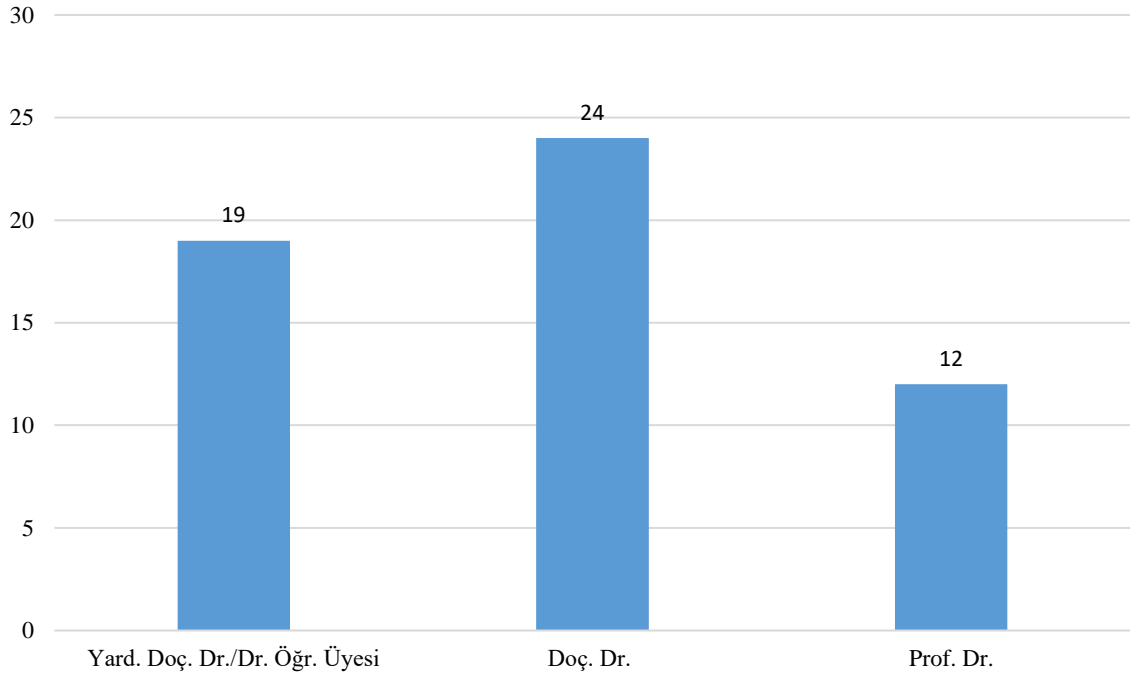
4.5.3. Danışman Unvanı ve Anabilim Dalı

Anlama becerisi üzerine Türkiye'de gerçekleştirilen tez çalışmalarının danışmanlık ve anabilim dalı dağılımı, bu alandaki akademik faaliyetlerin çeşitli disiplinler ve seviyeler tarafından yönetildiğini göstermektedir.

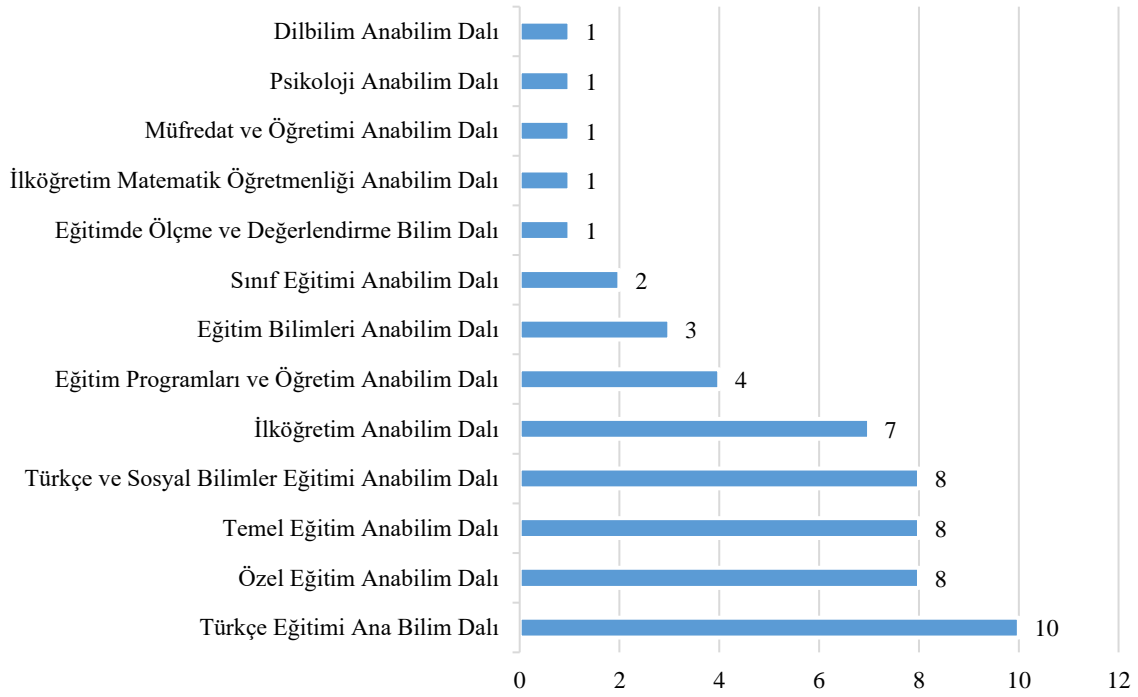
Danışmanlık yapan akademik unvanlara bakıldığında (Şekil 40), 24 tez ile Doç. Dr. unvanlı akademisyenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu, doktora sonrası dönemdeki bilim insanlarının, bu alan üzerine yoğunlaştığını ve tez çalışmalarına rehberlik ettiğini göstermektedir. Yard. Doç. Dr. ve Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip olanlar 19 tez ile ikinci sıradadır. Prof. Dr. unvanına sahip akademisyenler ise 12 tez ile danışmanlık yapmışlardır. Bu da, çeşitli akademik seviyelerdeki bilim insanlarının anlama becerisi üzerine çalışmalar gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır.

Anabilim dalı dağılımına bakıldığında (Şekil 41), anlama becerisi üzerine en fazla tez çalışması, 10 adet ile Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda gerçekleştirilmiştir. Özel Eğitim Anabilim Dalı, Temel Eğitim Anabilim Dalı ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, 8'er tez ile bu alanda önemli bir katkı sağlamıştır. İlköğretim Anabilim Dalı ise 7 tez ile bu listeye dahil olmuştur. Diğer anabilim dalları ise 1 ile 4 tez arasında değişen katkılar sağlamıştır.

Bu dağılımlar, anlama becerisi konusunun farklı disiplinler tarafından ele alındığını ve bu alanda geniş kapsamlı bir bilimsel etkileşim olduğunu göstermektedir. Farklı disiplinlerden gelen bakış açıları ve metodolojiler, bu alandaki bilimsel bilgi birikimini zenginleştirmekte ve anlama becerisi üzerine daha geniş bir perspektif sunmaktadır.



Şekil 40. Danışman unvanına göre yapılan çalışma sayıları



Şekil 41. Anabilim dalları bazında yürütülen çalışma sayıları

4.5.4. Araştırma Deseni ve Metodolojisi

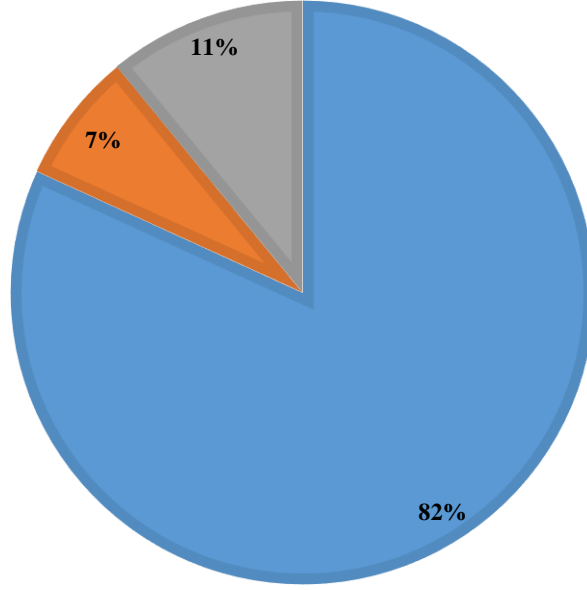
Anlama becerisi üzerindeki tez çalışmalarının araştırma desenlerine (Şekil 42) ve metodolojileri (Şekil 43) ile ilgili yapılan analiz, bu alandaki çalışmaların çoğunluğunun nicel yaklaşımlar ve deneysel tasarımlar kullanarak gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Araştırma deseni bazında, 55 tez çalışmasının 45'inde nicel yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir. Bu, anlama becerisi üzerine yapılan araştırmaların büyük ölçüde sayısal ve istatistiksel verilerle desteklenen sonuçları tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Nitel yöntemlerin kullanıldığı tez çalışmaları ise oldukça azdır; sadece 4 tezde bu yöntem kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, hem nicel hem de nitel veri toplama tekniklerini bir arada kullanan karma yöntemler 6 tezde tercih edilmiştir.

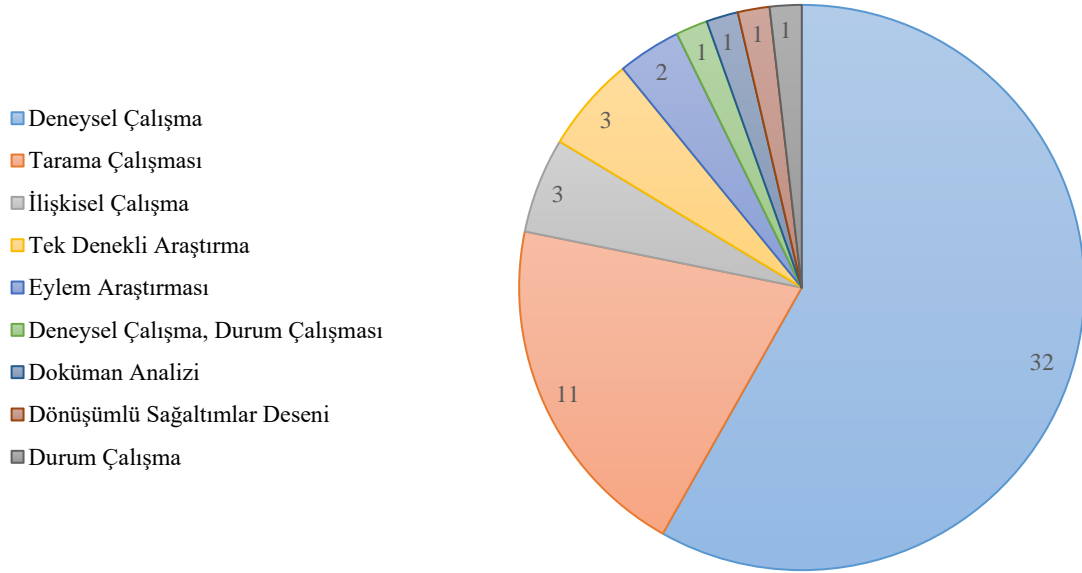
Araştırma metodolojisi açısından bakıldığında, 32 tezde deneysel çalışma tasarımı kullanıldığı görülmektedir. Bu, anlama becerilerini ölçmek ve geliştirmek için kontrol grupları ve deneysel manipülasyonlar içeren çalışmaların öne çıktığını göstermektedir. Tarama çalışması metodolojisi 11 tezde, ilişkisel çalışma ve tek denekli araştırma ise 3'er tezde kullanılmıştır. Eylem araştırması 2 tezde tercih edilen bir yöntem olmuştur. Diğer metodolojiler ise sadece birer tezde kullanılmıştır.

Bu dağılımlar, anlama becerisi üzerine yapılan tez çalışmalarının çeşitli araştırma yöntemleri ve metodolojiler kullanarak konuyu geniş bir perspektiften ele aldığını göstermektedir. Özellikle deneysel tasarımlar ve nicel veri analiz yöntemleri, bu alanda en sık tercih edilen yaklaşımlar olmuştur.

■ Nicel Yöntem ■ Nitel Yöntem ■ Karma Yöntem



Şekil 42. Araştırma desenine göre yapılan çalışmalar



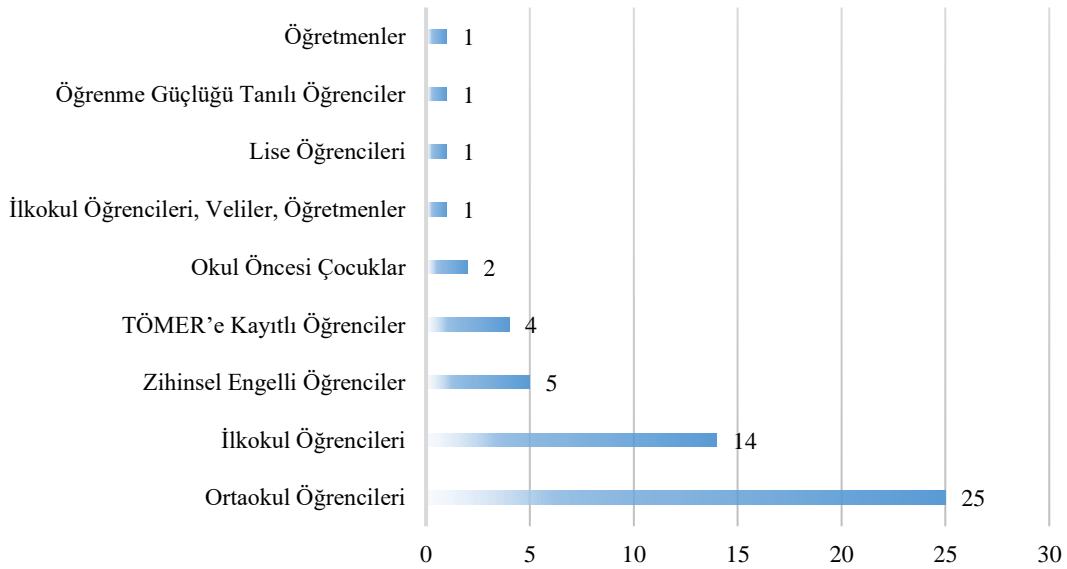
Şekil 43. Araştırma metodolojisine göre yapılan çalışma sayıları

4.5.5. Örneklem Grubu ve Büyüklüğü

Anlama becerisi üzerine yapılan tez çalışmalarında örneklem grupları ve örneklem büyüklükleri incelendiğinde (Şekil 44), çeşitli yaş ve eğitim seviyelerinden bireylerin çoğunlukla hedef alındığı görülmektedir.

Örneklem gruplarına baktığımızda, çalışmaların büyük bir çoğunluğunun ortaokul öğrencilerini (n=25) ve ilkokul öğrencilerini (n=14) hedef aldığı görülmektedir. Zihinsel engelli öğrenciler 5 tezde, TÖMER'e kayıtlı öğrenciler 4 tezde ve okul öncesi çocuklar 2 tezde örneklem olarak seçilmiştir. İlkokul öğrencileri, veliler ve öğretmenleri içeren karma bir örneklem, bir çalışmada tercih edilmiştir. Lise öğrencileri, öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler ve öğretmenler, her biri birer tezde örneklem olarak kullanılmıştır.

Örneklem büyüklükleri ise oldukça çeşitlidir ve 1'den 1964'e kadar değişen değerler arasında dağılım göstermektedir. Ancak, belirli bir aralıkta yoğunlaşma görülmektedir. Örneğin, örneklem büyüklüğü 50 ila 100 arasında olan tezler dikkate değerdir. Bu dağılım, anlama becerisi üzerine yapılan tez çalışmalarının çeşitli örneklem büyüklüklerini ve demografik grupları içerdiğini göstermektedir. Bu, bu alandaki araştırmaların geniş bir demografik yelpazeyi kapsayarak konuyu daha kapsamlı bir şekilde ele aldığını ortaya koymaktadır.



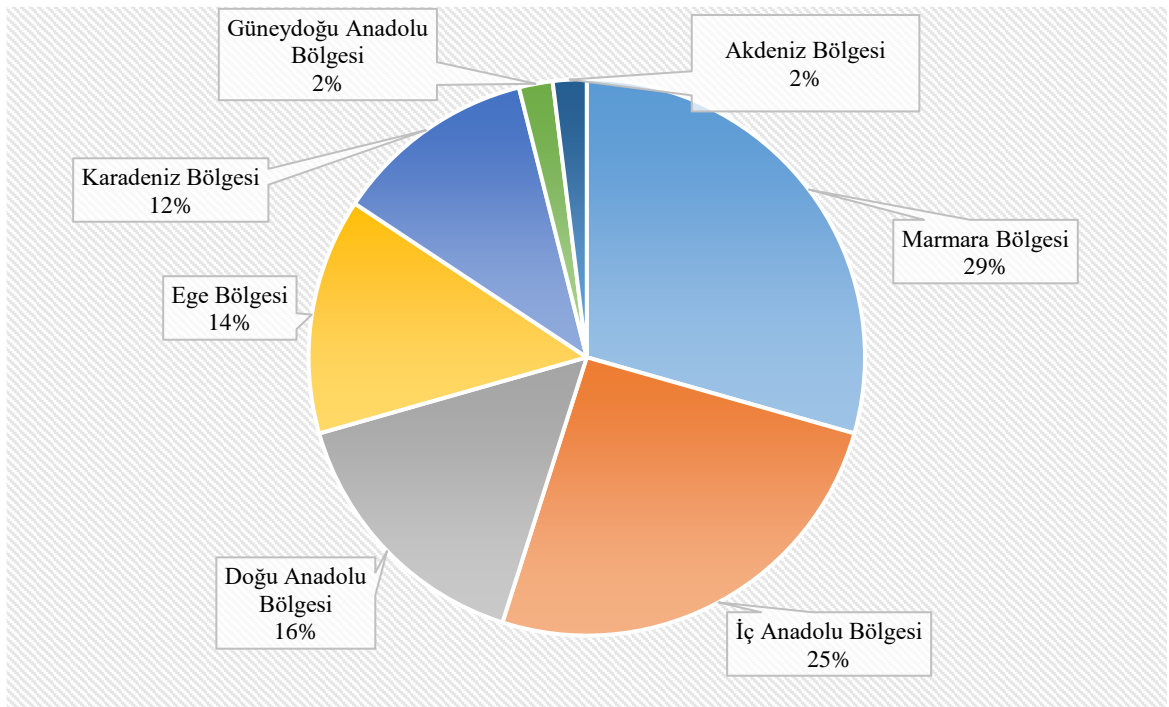
Şekil 44. Örneklem grubuna göre yapılan çalışma sayıları

4.5.6. Verilerin Toplandığı Coğrafi Bölge

Anlama becerisi üzerine Türkiye'deki tez çalışmalarının coğrafi dağılımı incelendiğinde, Marmara (n=15) ve İç Anadolu (n=13) bölgelerinde bu konuda yoğun bir akademik faaliyet olduğu görülüyor.

Diğer yandan, Karadeniz Bölgesi'nde 6, Ege Bölgesi'nde 7 ve Doğu Anadolu Bölgesi'nde 8 tez olmak üzere de önemli bir sayıda tez hazırlanmıştır. Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde ise, her bir bölgede birer tez ile daha az sayıda çalışma yapılmıştır.

Bu veriler, anlama becerisi üzerine yapılan akademik çalışmaların Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde dağıldığını göstermektedir. Farklı coğrafi bölgelerin sosyo-kültürel ve eğitim açısından farklılıklarının, bu tip çalışmalarda kullanılan metodolojiler ve elde edilen bulgular üzerinde etkisi olabileceği düşünülebilir. Buna ek olarak, anlama becerisi konusundaki akademik ilginin Türkiye'nin geneline yayılmış olduğu sonucu çıkarılabilir. Verilerin toplandığı coğrafi bölge açısından analizler Şekil 45 ve Tablo 12'de gösterilmiştir.



Şekil 45. Verilerin toplandığı coğrafi bölgeler açısından çalışma yüzdeleri

Tablo 12

Verilerin toplandığı coğrafi bölge açısından analizler

Verinin Toplandığı Bölge	N
Marmara Bölgesi	15
İç Anadolu Bölgesi	13
Doğu Anadolu Bölgesi	8
Ege Bölgesi	7
Karadeniz Bölgesi	6
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1
Akdeniz Bölgesi	1

4.5.7. Veri Toplama Araçları

Anlama becerisi üzerine yapılan tez çalışmalarında kullanılan veri toplama araçları, çeşitli ölçüm tekniklerini içermektedir. Bunlar arasında başarı testleri, tutum ölçekleri, hikâye haritası ölçekleri, öz ve akran değerlendirme formları, gözlem ve görüşme formları gibi standardize araçlar bulunmaktadır. Bu tür araçlar, genellikle anlama becerisini ölçmek ve belirlemek için kullanılmaktadır. Ayrıca, bu araştırmaların bazıları daha özel araçlar kullanmıştır. Okuduğunu anlama düzeyi ölçeği, okuduğunu anlama testi, okuma anlama başarı testi, problem çözme başarı testi örnek olarak verilebilir.

Diğer taraftan, tezlerin bazılarında daha özgün veri toplama araçlarına başvurulmuştur. Bu araçlar, hedef örnekleme grubuna özgü olabilir ve belirli bir durumu ya da probleme özel olarak tasarlanmış olabilirler. Örneğin, kelime kartları, cümle okuma kartları, bağımsız okuma metinleri, video ve ses kayıtları, yansıtıcı günlük, öğrenci çalışmaları gibi veri toplama yöntemleri ve araçları bu duruma örnek olarak verilebilir. Ayrıca, bazı tezlerde araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ölçekler ve çeşitli hikâyeler de kullanılmıştır. Bu tür özgün veri toplama araçları, genellikle belirli bir araştırma probleminin çözümünde ya da belirli bir öğrenme durumunun incelenmesinde daha etkili olabilir.

4.5.8. Tezlerin Anahtar Kelimeler Bazında Genel Eğilimleri

Bu çalışmada, anlama becerisi üzerine yoğunlaşan 55 tez incelenmiştir ve araştırma konularına göre anahtar kelimeler belirlenmiştir (Şekil 46). Bu anahtar kelimelerden yola çıkılarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

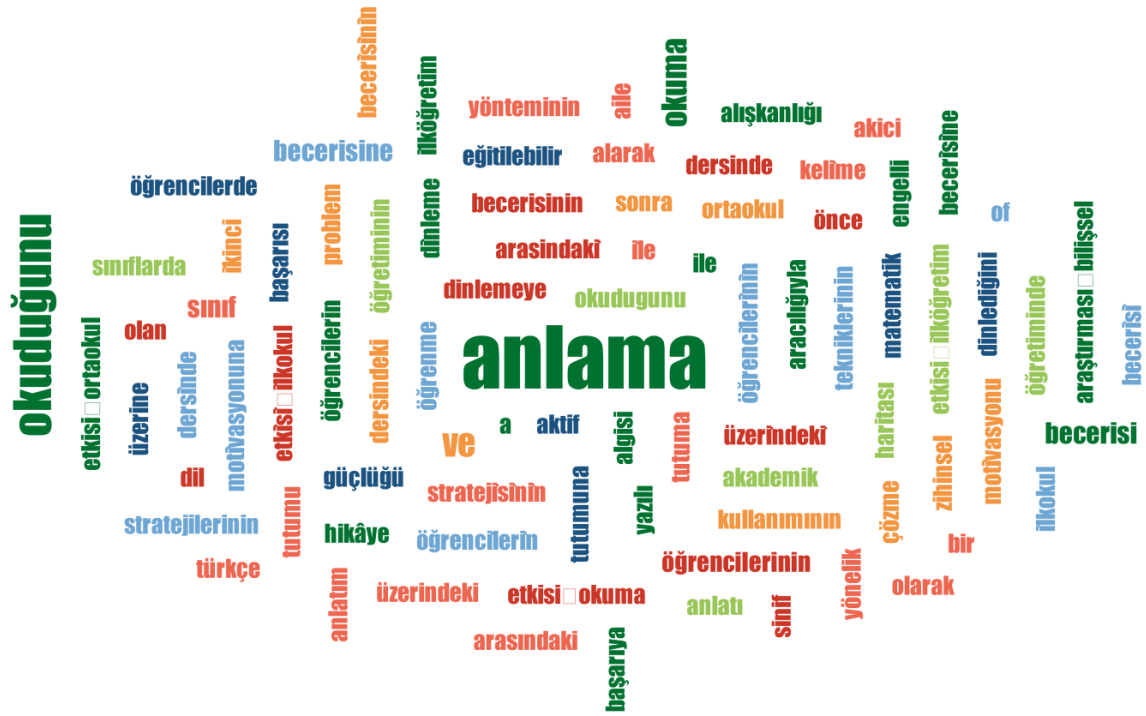
Anlama becerisi, özellikle akademik başarıda önemli bir rol oynamakta ve çeşitli faktörler tarafından etkilenebilmektedir. İlk olarak, Türkçe dersi, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ve hikâye haritası gibi eğitim stratejileri, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirebilir. İkincisi, aile çevresi ve sosyo-ekonomik durum da bu yeteneğin geliştirilmesinde etkili olabilir. Son olarak, teknoloji ve eğitim araçları, örneğin Powerpoint Sunu Programı, öğrencilerin anlama becerisini geliştirmek için kullanılabilir.

Okuduğunu anlama becerisi, hem yerel hem de yabancı dil öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenme stratejileri ve beyin temelli öğrenme gibi yaklaşımlar, bu becerinin geliştirilmesine yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, okuma sürecinde (okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası) uygulanan çeşitli teknikler, öğrencinin anlama becerisini artırabilir. Bu süreç, zihinsel engelliler dahil olmak üzere tüm bireyler için uygulanabilir. Aynı zamanda, bu yetenek, matematik problem çözme gibi diğer akademik alanlarla da yakından ilişkilidir.

Öte yandan, anlama becerisi sadece okuma ile sınırlı değildir; dinleme becerisi de bu kapsamdadır. Dinleme sırasında öğrencinin anlama becerisi, hatırlama yeteneği ve tutumu, öğrenme başarısında önemli rol oynar. Ayrıca, anlama becerisinin geliştirilmesinde kullanılan farklı stratejiler, okuma ve dinleme süreçlerini birleştirerek daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlayabilir. İşbirlikçi stratejik okuma modeli ve hikaye haritası yöntemi gibi yaklaşımlar, öğrencinin anlama becerisini artırabilir. Özet olarak, anahtar kelimelerden yola çıkılarak okuma ve dinleme, anlama becerisinin geliştirilmesinde kritik öneme sahip iki anahtar unsur olduğu söylenebilir.

stratejilerinin öğrencilerin anlama becerilerini nasıl etkileyebileceğine dair anlayış derinleşebilir.

Bunun yanında, tezler aynı zamanda anlama becerilerinin diğer akademik alanlarla olan ilişkisini de incelemektedir. Örneğin, okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi veya ilköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi gibi konular bu alana girmektedir. Bu çalışmalar, okuma ve anlama becerilerinin geniş bir eğitim bağlamında nasıl uygulandığını ve etkisinin ne olduğunun anlaşılmasına yardımcı olabilir.



Şekil 47. Tez başlıkları bazında en sık kullanılan kelimeler

4.6. Türkçe Öğretim Programı

4.6.1. Üniversite

Bu çalışmada, Türkçe Öğretim Programı üzerine yapılan 40 adet tez geniş çerçevede incelenmiştir. İncelenen bu çalışmalar farklı üniversitelerden kaynaklanmaktadır. (Tablo 13) İlgili çalışmaların dağılımı aşağıdaki gibidir:

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi'nden üçer çalışma; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nden üç çalışma; Akdeniz Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nden ikişer çalışma; Anadolu Üniversitesi, Bayburt Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Siirt Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi'nden birer çalışma incelenmiştir. Bu çalışmaların analizi, Türkçe Öğretim Programı üzerindeki akademik araştırmaların farklı üniversitelerden geniş bir çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, söz konusu programın tüm üniversitelerdeki önemini ve etkisini vurgular niteliktedir.

Tablo 13

Üniversiteler açısından Türkçe Öğretim Programı üzerine yapılmış çalışmalar

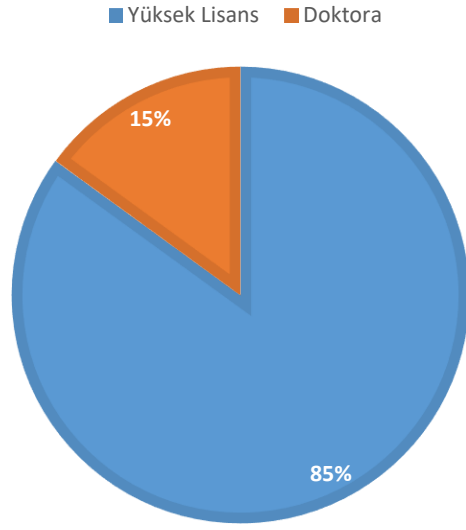
Üniversite	f
Afyon Kocatepe Üniversitesi	3
Atatürk Üniversitesi	3
İnönü Üniversitesi	3
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	3
Akdeniz Üniversitesi	2
Dokuz Eylül Üniversitesi	2
Fırat Üniversitesi	2
Gazi Üniversitesi	2
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	2
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	2

Tablo 13'ün devamı

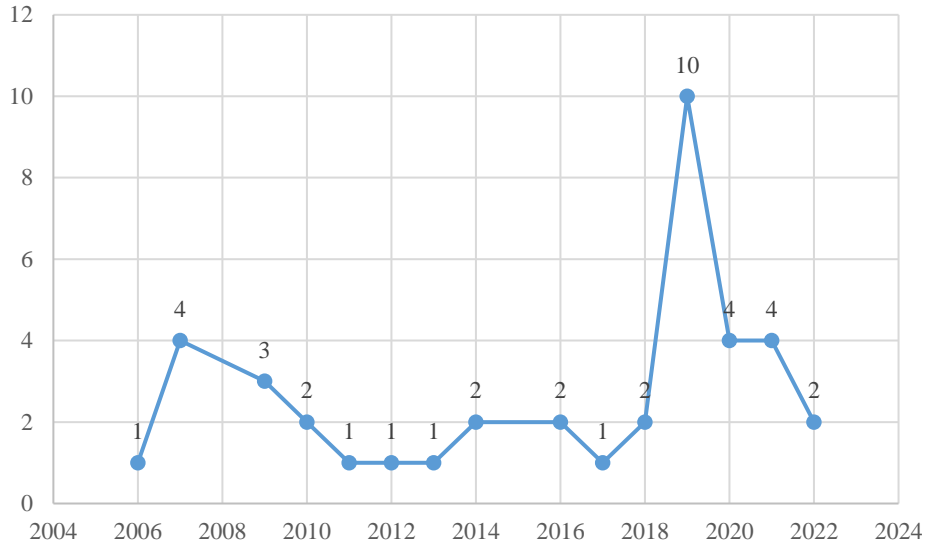
Yıldız Teknik Üniversitesi	2
Anadolu Üniversitesi	1
Bayburt Üniversitesi	1
Bursa Uludağ Üniversitesi	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1
Erzincan Üniversitesi	1
Gaziantep Üniversitesi	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	1
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1
Marmara Üniversitesi	1
Niğde Üniversitesi	1
Sakarya Üniversitesi	1
Siirt Üniversitesi	1
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1
Uşak Üniversitesi	1

4.6.2. Tez Türü ve Yıllara Göre Dağılımı

Bu çalışma, Türkçe Öğretim Programı üzerine yürütülen tezlerin yıllara göre dağılımını (Şekil 49) ve tezlerin türlerini (Şekil 48) derinlemesine incelemektedir. Yıllara göre tez dağılımı incelendiğinde, 2006'dan 2022'ye kadar olan süreçte 40 tezin tamamlandığı görülmektedir. Bu süre zarfında en fazla tez tamamlanma sayısı, 2019 yılında 10 tez ile gerçekleşmiştir. Tezlerin türüne bakıldığında ise 34'ünün yüksek lisans, 6'sının ise doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, Türkçe Öğretim Programı üzerindeki tez çalışmalarının zaman içerisinde değişkenlik gösterdiğini ve özellikle yüksek lisans düzeyinde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.



Şekil 48. Örneklem grubuna göre yapılan çalışma sayıları

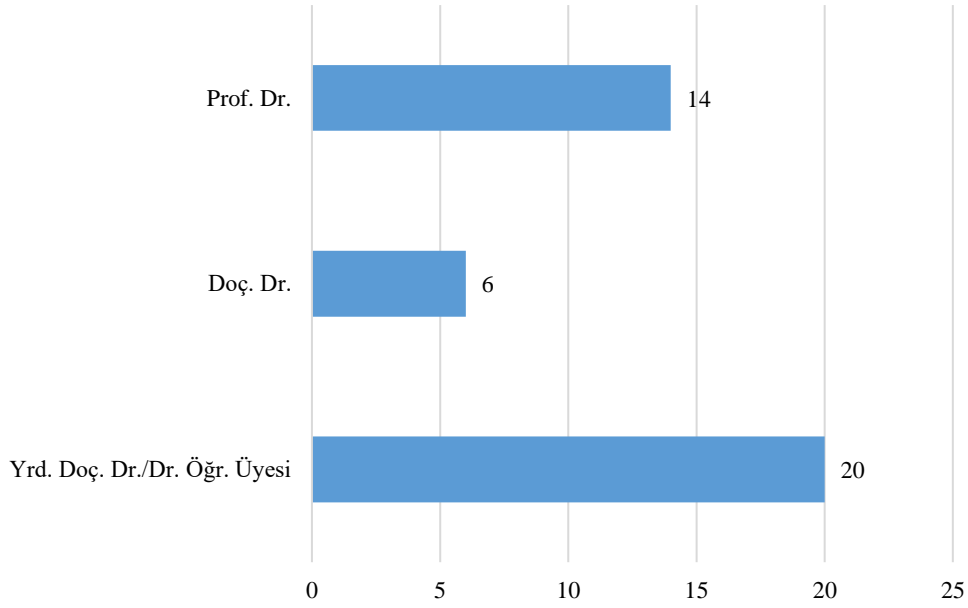


Şekil 49. Örneklem grubuna göre yapılan çalışma sayıları

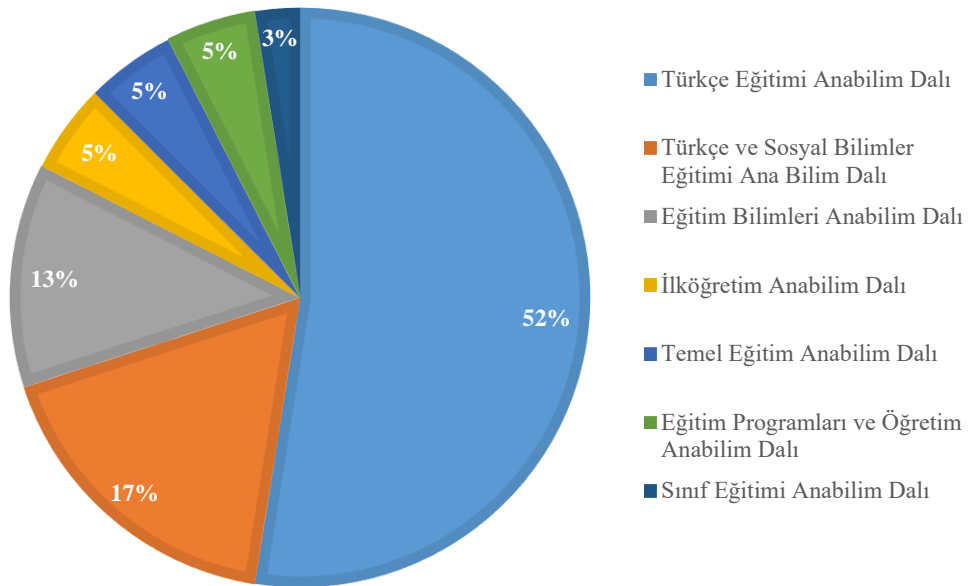
4.6.3. Danışman Unvanı ve Anabilim Dalı

Bu çalışmada, Türkçe Öğretim Programı üzerine yürütülen tezlerin danışmanları (Şekil 50) ve anabilim dalları (Şekil 51) detaylı olarak incelenmiştir. Tez danışmanlarının akademik unvanlarına bakıldığında, Yrd. Doç. Dr./Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip 20 kişi, Prof. Dr. unvanına sahip 14 kişi ve Doç. Dr. unvanına sahip 6 kişi olduğu görülmektedir. İncelenen tezlerin anabilim dalları bakımından dağılımı ise şu şekildedir: 21 tez Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'ndan, 7 tez Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndan,

5 tez Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'ndan, 2 tez İlköğretim Anabilim Dalı'ndan, 2 tez Temel Eğitim Anabilim Dalı'ndan, 2 tez Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndan ve 1 tez Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'ndan yürütülmüştür. Bu bulgular, Türkçe Öğretim Programı üzerinde yapılan tezlerin çeşitli akademik unvanlara sahip danışmanlar tarafından yönlendirildiğini ve bir dizi farklı anabilim dalından geliştirildiğini göstermektedir.



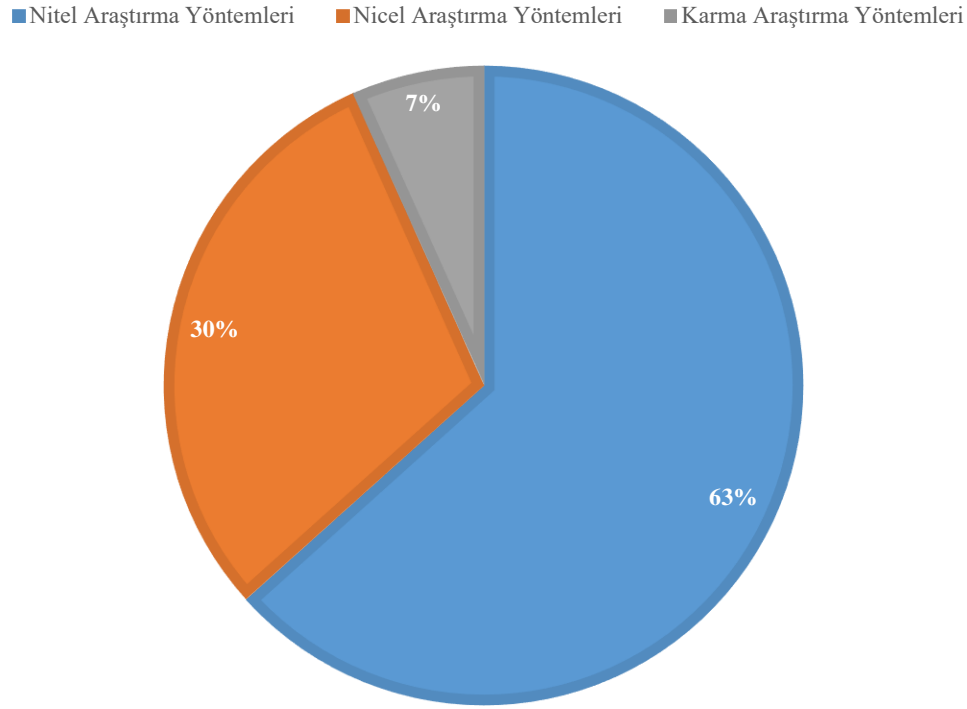
Şekil 50. Danışman unvanına göre yapılan çalışma sayıları



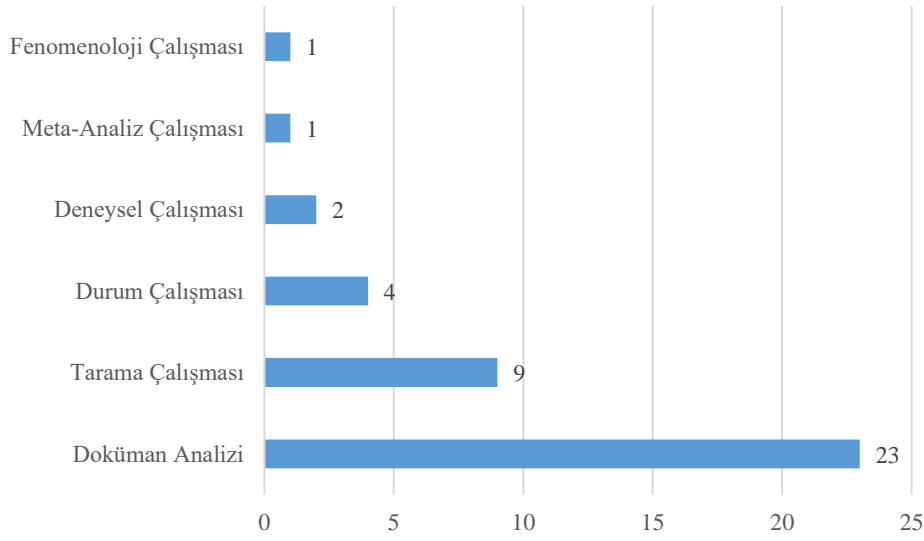
Şekil 51. Anabilim dalına göre yapılan çalışma sayıları

4.6.4. Araştırma Deseni ve Metodolojisi

Bu analiz, Türkçe Öğretim Programı üzerine yürütülen tezlerin araştırma desenlerini (Şekil 25) ve metodolojik yaklaşımlarını (Şekil 53) detaylı bir şekilde incelemektedir. İncelenen tezlerin araştırma yöntemleri açısından dağılımına bakıldığında, 19 tezin nitel, 9 tezin nicel ve 2 tezin ise karma araştırma yöntemlerini kullandığı görülmektedir. Ayrıca, bu tezlerin metodolojik tasarımlarını incelediğimizde; 23'ünün doküman analizi, 9'unun tarama çalışması, 4'ünün durum çalışması, 2'sinin deneysel çalışma, 1'inin meta-analiz ve 1'inin de fenomenoloji çalışması olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, Türkçe Öğretim Programı üzerindeki tez çalışmalarının geniş bir metodolojik yelpaze ve çeşitli araştırma desenleri içerdiğini göstermektedir.



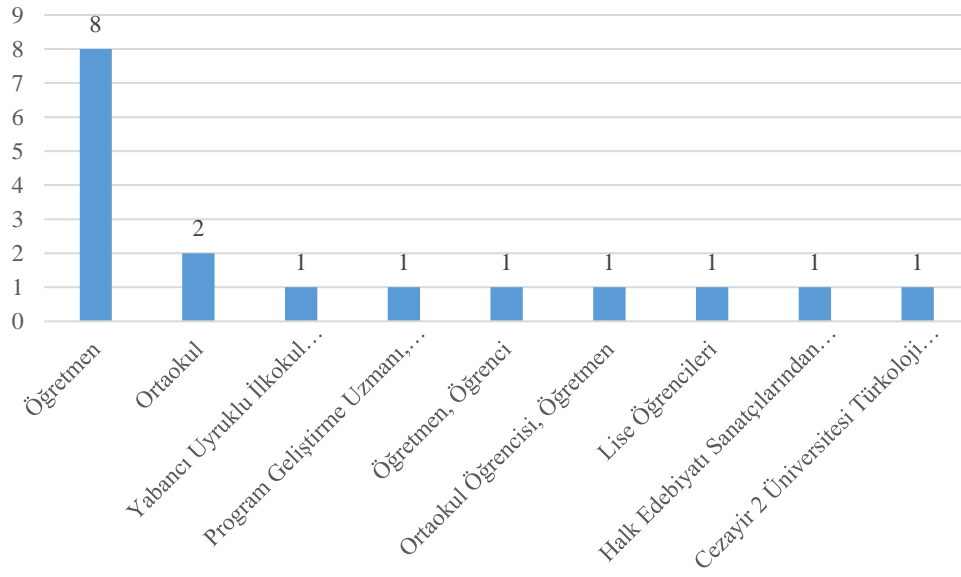
Şekil 52. Araştırma desenine göre yapılan çalışma sayıları



Şekil 53. Araştırma metodolojisine göre yapılan çalışma sayıları

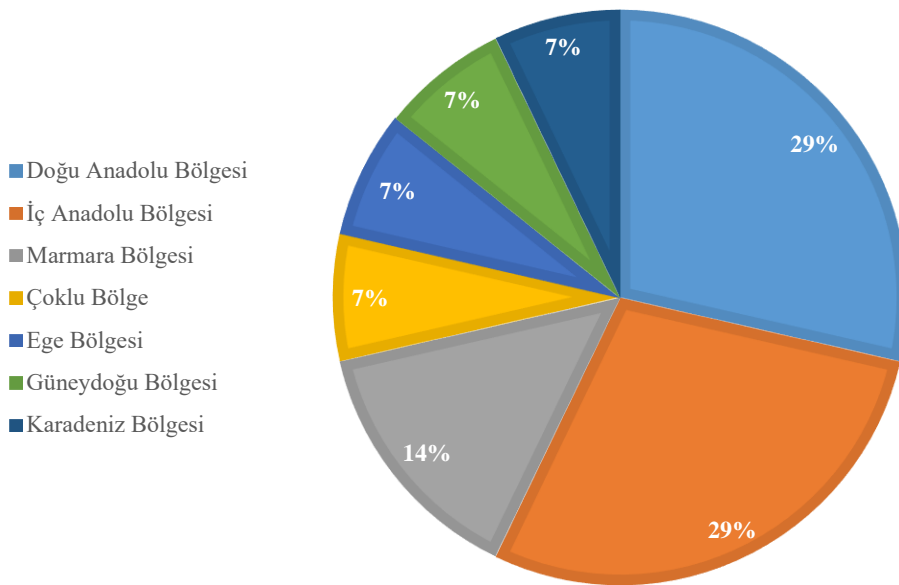
4.6.5. Örneklem Grubu ve Bölge

Bu inceleme, Türkçe Öğretim Programı üzerine yürütülen tezlerin örneklemelerini ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır (Şekil 54). İncelenen tezlerde kullanılan örneklem arasında en yaygın grup 8 tez ile öğretmenler olmuştur. Ayrıca 2 tezde ortaokul öğrencileri örneklem olarak alınmıştır. Diğer tezlerin örneklemeleri daha çeşitli grupları içermektedir; yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve alan uzmanları; program geliştirme uzmanı, öğrenci, öğretim elemanı; öğretmen ve öğrenci; ortaokul öğrencisi ve öğretmen; lise öğrencileri; halk edebiyatı sanatçılarından seçilen on üç kişi ve Türkçe Öğretim Programı; ve son olarak Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü birinci sınıf öğrencileri, bölüm yöneticileri ve Türkçe öğretmenleri. Bu çeşitlilik, Türkçe Öğretim Programı üzerine yapılan tez çalışmalarının çeşitli örneklem gruplarına dayandığını ve bu grupların farklı perspektiflerini içerdiğini göstermektedir.



Şekil 54. Örneklem grubuna göre yapılan çalışma sayıları

Coğrafi dağılıma bakıldığında (Şekil 55), tezlerin çoğunlukla Doğu Anadolu ve İç Anadolu bölgelerinden örneklem üzerinde yürütüldüğü görülmektedir; her iki bölgeden dört tez olmak üzere. Marmara Bölgesi'nden iki tez, Ege Bölgesi, Güneydoğu Bölgesi, Karadeniz Bölgesi ve çoklu bölgelerden ise birer tez incelenmiştir. Bu çeşitlilik, Türkçe Öğretim Programı üzerindeki tez çalışmalarının farklı örneklem büyüklüklerini ve coğrafi bölgeleri kapsadığını göstermektedir.



Şekil 55. Veri toplama bölgesine göre yapılan çalışma sayıları

4.6.6. Veri Toplama Araçları

Türkçe Öğretim Programı üzerine yürütülen tezlerde çok çeşitli veri toplama araçları kullanılmaktadır. Bu araçlar içerisinde okuma metinleri, resimler, geçmiş yıllarda yapılan sınavlardan alınan kısa metinler, ders kitapları, anketler, Sönmez Modeli, Türkçe Başarı Testi, öğretmen anketleri, Türk Folklor Araştırmaları Dergisi'nin belirli sayıları, Türkçe ders kitapları, çoktan seçmeli testler, çeşitli kaynaklar ve gözlem ve görüşme teknikleri yer almaktadır. Ayrıca, ders gözlemleri, ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki şiirler, Eğitim Bilişim Ağı'nda yer alan sorular, öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve özel yayınevlerince hazırlanan Türkçe öğretim setleri gibi daha özel veri toplama araçları da kullanılmaktadır. Bazı tezlerde ise halk şairlerinin şiirleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve dil becerileri ihtiyaçlarını belirleme ölçeği gibi özgün araçlar tercih edilmiştir. Bu çeşitlilik, tezlerin geniş bir metodolojik yelpazeyi kapsadığını ve bu çerçevede Türkçe Öğretim Programı üzerinde ayrıntılı ve çok yönlü analizlerin yapıldığını göstermektedir.

4.6.7. Tezlerin Anahtar Kelimeler Bazında Genel Eğilimleri

Türkçe Öğretim Programı üzerinde yürütülen tezlerde kullanılan anahtar kelimelerin analizi, söz konusu alanda yapılan akademik çalışmaların genel eğilimlerini, uygulamaların ve düşüncelerin hangi yönde yoğunlaştığını göstermektedir (Şekil 56). Bu tezlerde, "Eğitim", "Öğretim", "Türkçe Öğretim Programı", "Eğlendirici Yazınsal Türler", "Okuduğunu Anlama", "Sosyoekonomik Durum", "Cinsiyet" ve "Okul Başarısı" gibi birçok farklı anahtar kelime kullanılmıştır. Bu kelimeler, Türkçe Öğretim Programı'nın birçok farklı boyutunu kapsayan geniş bir yelpazeyi temsil etmektedir ve öğretim süreçlerindeki çeşitli faktörlerin etkilerini göstermektedir.

Bu tezlerde ayrıca "Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı", "Ders Kitapları", "Temel Beceriler", "Öğrenme Alanları", "Grupla Öğretim Yöntemleri", "Türk Folklor Araştırmaları", "Masal", "Dil Yanlışları ve Anlatım Bozuklukları" ve "Dil Sevgisi ve Bilinci" gibi kavramlar da anahtar kelimeler olarak kullanılmıştır. Bu kelimeler, Türkçe Öğretim Programı üzerinde yapılan çalışmaların, dil öğretiminde kullanılan metotları ve

yaklaşımları, dilin yanlış kullanımı ve düzeltmeleri, ayrıca dil sevgisi ve bilincinin önemini de incelendiğini göstermektedir.

Tezlerin bazıları ise daha özel anahtar kelimeler kullanmıştır. Örneğin, "Yaratıcı Düşünme", "Öğretmen Görüşleri", "Ana Dili Eğitimi", "Ders Kitabı", "Eleştirel Okuma", "Dilbilim ve Alt Alanları" gibi kelimeler, belirli bir araştırma konusuna odaklanıldığını göstermektedir. Bu araştırmalar, genellikle Türkçe Öğretim Programı'nın belirli bir boyutunu veya uygulamasını detaylı bir şekilde inceler. Örneğin, "Yaratıcı Düşünme" anahtar kelimesi, Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi üzerine odaklanan bir çalışmayı işaret edebilir. Benzer şekilde, "Eleştirel Okuma" anahtar kelimesi, Türkçe öğretiminde eleştirel okuma becerisinin nasıl teşvik edilebileceğine dair bir çalışmayı gösterebilir. Genel bir değerlendirme yapacak olursak, bu anahtar kelimeler, Türkçe Öğretim Programı üzerine yapılan çalışmaların, çeşitli boyutları ve uygulamaları kapsayan geniş bir spektrumda yer aldığını göstermektedir.



Şekil 56. Anahtar kelimeler bazında en sık kullanılan kelimeler

4.6.8. Tez Başlıklarının Genel Eğilimleri

Türkçe Öğretim Programı üzerine yapılan tezler, programın çeşitli yönlerini irdelleyerek, genel uygulama ve sonuçlarına ilişkin önemli bulgular ve görüşler sunmaktadır (Şekil 57). Bu konu üzerine yürütülmüş tezlerden bir bölümü öğretim materyallerinin ve yaklaşımlarının öğrenme süreci üzerindeki etkilerini incelemektedir. Bazı tezler ise öğretim programlarının öğrencilerin bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini incelemektedir. Bir diğer tez grubundaki çalışmalar, belirli bir programın uygulanması ve

değerlendirilmesi süreçlerini incelemektedir. Bu tezler, programın uygulanabilirliği ve etkililiği üzerine doğrudan geri bildirim sağlamak ve gelecekteki program tasarımlarına ışık tutmaktadır. Bu araştırmaların birçoğu, Türkçe öğretim programının çeşitli unsurları üzerinde yoğunlaşmakta ve belirli bir ders kitabı veya materyalinin programın hedefleri ve kazanımları ile uyumlu olup olmadığını değerlendirmektedir. Bu analizler, mevcut materyallerin ve yaklaşımların güçlü yönlerini ve zayıflıklarını belirleyerek, Türkçe öğretim programının daha etkili hale getirilmesine yönelik öneriler sunmaktadır. Ayrıca, bu tezler genellikle belirli bir metin veya edebi eserin, programın genel hedefleri ve temaları ile ne ölçüde örtüşüğünü incelemektedir. Bu analizler, eğitimcilerin öğrencilere sunulan materyalleri daha iyi anlamalarını ve kullanmalarını sağlamaktadır.

Bazı tezler, Türkçe öğretim programının belirli bir hedef kitlesi veya öğrenci grubu üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu analizler, belirli bir programın belirli bir öğrenci grubu için ne kadar etkili olduğunu belirlemeye yardımcı olmaktadır. Bu tip bir araştırma genellikle öğretmenlerin, eğitim politika yapımcıların ve program tasarımcıların, programın belirli bir grup öğrenci üzerindeki etkisini değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır.

Son olarak, bir grup tez, Türkçe öğretim programının genel yapısı, hedefleri ve uygulanması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmalar genellikle programın etkinliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek için geniş ölçekte veri toplamakta ve analiz etmektedir. Bu tezler, Türkçe öğretim programının genel yapısını ve tasarımını eleştirel bir şekilde değerlendirerek, programın daha etkili ve verimli hale getirilmesine yönelik öneriler sunmaktadır.



Şekil 57. Tez başlıkları bazında en sık kullanılan kelimeler

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, Türkiye'deki yükseköğretim tezleri arasında Türkçe Öğretim Programı üzerine yapılan çalışmaları analiz etmiştir. Araştırmada, 274 adet tezin detaylı bir şekilde incelemesi gerçekleştirilmiştir. İncelenen tezler beceri türlerine odaklanmış ve "dinleme becerisi", "okuma becerisi", "konuşma becerisi", "yazma becerisi", "anlama becerisi" ve "Türkçe Öğretim Programı" anahtar kelimeleri üzerinden yapılan taramalar sonucunda belirlenmiştir. Bu anahtar kelimelerin çalışma kapsamında yer alması Türkçe Öğretim Programı'nda bu becerilerin önemini altını çizmektedir. Araştırmaların lisansüstü seviyede olması ve bu tezlerin çeşitli üniversitelerden gelmiş olması, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının Türkçe öğretimi üzerine ciddi bir odaklanma sergilediğini göstermektedir.

5.1. Dinleme Becerisi

Bu detaylı inceleme, dil eğitiminin merkezine dinleme becerisinin alınmasının önemini vurgulayarak, Türkiye'deki dil eğitimine odaklanmaktadır. Tezler üzerinde yapılan çözümlenmeler ve genel eğilimler, dil öğretiminin ve özellikle de Türkçe eğitiminin çekirdeğinde dinleme becerisinin ne kadar önemli bir yeri olduğunu göstermektedir (Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021; Doğan ve Özçakmak, 2014; Soyuçok, 2022). Türkiye'nin farklı üniversitelerinden yapılan tezler bu alanda ciddi bir bilgi birikimi oluşturmaktadır. Gazi Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nden çıkan bu çalışmalar, 2018'den itibaren artış göstererek dil eğitiminde dinleme becerisi üzerine yoğunlaşan yüksek lisans tezlerinin çoğunluğunu oluşturmaktadır. 'Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yapılan çalışmalar, eğitim ve dil üzerine ciddi bir odaklanma olduğunu kanıtlar niteliktedir (Şeker, 2020).

Nicel araştırma yöntemleri ve deneysel araştırma desenleri, bu alanda en çok tercih edilen araştırma yöntemleridir. Ancak nitel ve karma araştırma yöntemlerinin de kabul görmekte olduğu vurgulanabilir. Örneklem grupları genellikle ortaokul öğrencilerine odaklanırken, TÖMER'deki yükseköğrenim öğrencileri ve diğer gruplara yönelik çalışmalar da mevcuttur. Coğrafi dağılıma bakıldığında ise en çok verinin İç Anadolu

Bölgesi'nden toplandığını görülmektedir. Bunun yanı sıra, Marmara, Akdeniz, Karadeniz, Doğu Anadolu ve Ege Bölgeleri'nden ve Almanya'dan da veri toplandığı belirtilmiştir. Dinleme becerilerini ölçmek için kullanılan veri toplama araçları arasında yarı yapılandırılmış görüşme formları, başarı testleri ve ölçekler yer almaktadır. Bu tezler, Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesi ve çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanması üzerine yoğunlaşmaktadır. Teknoloji ve çeşitli eğitim materyallerinin dil öğreniminde nasıl kullanıldığını inceleyen tezler dikkat çekmektedir. Özellikle çocuk kitapları ve edebiyatının, dinleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir. Konu ile ilgili diğer çalışmalara bakıldığında benzer bulguların elde edildiği görülmektedir (Soyuçok, 2022; Şeker, 2020). Örneğin, Doğan ve Özçakmak (2014) tarafından yürütülen bir çalışma, dinleme eğitimi konusunda 1998-2013 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini değerlendirmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, en çok tezin sosyal bilimler enstitüsünde yapıldığı ve üniversite bazında ise Gazi Üniversitesi'nde yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca, yapılan tezlerin hedef kitle olarak genellikle ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine, konu olarak ise öğretim yaklaşımları, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak, dinleme becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların sayısının artmasına rağmen, okuma becerisine odaklanan çalışmalarla karşılaştırıldığında dinleme becerisiyle ilgili çalışmaların yetersiz olduğu ve dinleme becerisinin ihmal edildiği sonucuna varılmaktadır. Aydeniz ve Haydaroğlu (2021) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise 2015-2019 yılları arasında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin dört temel dil becerisi alanında çeşitli açılardan incelenmesini amaçlamaktadır. Tezler, temel dil becerisi alanlarına, yazıldığı yıla, yapıldığı üniversiteye, danışman unvanına ve tartışma-sonuç bölümlerinin ilişkisine göre analiz edilmiştir. Bulgulara göre, 198 yüksek lisans ve 47 doktora tezine erişilmiştir. Lisansüstü tezlerde en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesi'nde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Danışmanlar arasında en fazla "Doçent Doktor" unvanına sahip danışmanların çalışmaları bulunmuştur. Beceri bazında incelendiğinde ise yazma ve okuma becerisiyle ilgili en çok çalışmanın yapıldığı, dinleme becerisinin ise en az çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında, lisansüstü tezlerde sayısal olarak bir artış olduğu ancak dinleme ilgili çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu dinleme üzerine daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, dinleme becerisinin dil öğreniminde önemli bir yere sahip olduğunu ve bu alandaki tez sayısının artış gösterdiği görülmektedir (Mattiussi, 2019). Vandergrift ve Goh (2012) tarafından yapılan bir çalışma, dil öğreniminde dinleme becerisinin genellikle göz ardı edildiğini ancak aslında öğrenme sürecinde hayati bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu bulgu, Türkiye'deki dil eğitiminde dinleme becerisinin önemini vurgulayan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Dil öğreniminde teknoloji ve çeşitli materyallerin nasıl kullanıldığını inceleyen tezlerin sayısındaki artış da göze çarpmaktadır. Bu bulgu, teknolojinin dil öğreniminde ve özellikle dinleme becerisinin geliştirilmesinde etkili bir araç olduğunu gösteren önceki araştırmalarla uyumludur. Örneğin, Baş ve Yıldırım (2018) tarafından yapılan bir çalışma, teknoloji destekli dil öğreniminin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirlemiştir.

Dinleme becerisi üzerine yapılan tezlerin sayısındaki artış, dil öğretiminde bu beceriye verilen önemin bir göstergesi olarak görülebilir. Ayrıca, çeşitli materyaller ve teknolojinin kullanımındaki artış, bu becerinin geliştirilmesinde bu tür araçların potansiyelini göstermektedir. Bu artışın, dil eğitiminde daha etkili sonuçlar elde etmek ve öğrencilerin dil yeteneklerini geliştirmek için öğretim pratiklerini zenginleştirebileceği düşünülebilir. Öğretmenler ve eğitimciler, dinleme becerilerinin geliştirilmesini desteklemek ve bu süreci daha interaktif ve öğrenci merkezli hale getirmek için teknoloji ve çeşitli materyalleri kullanma konusunda daha fazla teşvik edilmelidir (Dündar ve Kaya, 2019). Ayrıca, çocuk kitapları ve çocuk edebiyatının dinleme becerisinin geliştirilmesinde nasıl kullanılabilirliği üzerine bir odaklanma olduğu görülmektedir. Çocuk kitapları ve çocuk edebiyatının dil öğretiminde daha fazla kullanılması, öğrencilerin dil becerilerini ve özellikle dinleme becerilerini geliştirebilir (Gazioğlu, 2021). Bu bulgular, çocuk edebiyatının çocukların dil gelişiminde önemli bir rol oynadığı ve onların dinleme ve anlama becerilerini geliştirdiği bulunan Collins, vd., (2009) ve Kolaç, vd., (2012) tarafından yapılan çalışmalar tarafından desteklenmektedir.

Bütün bunlar göz önüne alındığında, Türkiye'deki dil eğitimi üzerine yapılan tezlerin analizi, dil öğretiminde dinleme becerisinin önemini vurgulamakta ve eğitim pratiklerinin çeşitli materyallerin ve teknolojinin kullanılmasını içerecek şekilde geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bulgular, dil öğretimini ve öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesini daha etkili hale getirme potansiyeli taşımaktadır.

5.2. Okuma Becerisi

Türkiye'deki tezlere bakıldığında, okuma becerisi konusunun geniş çapta ve birçok üniversite tarafından ele alındığı görülmektedir. Gazi, Kırşehir Ahi Evran ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi bu çalışmalarda öne çıkan kurumlardır. Çoğunlukla yüksek lisans tezlerinde okuma becerisi merkezli çalışmalar yapılmıştır ve son on yılda bu tezlerin sayısında artış gözlenmiştir. Bu konunun geniş bir akademik ilgi alanı olduğu ve çeşitli disiplinlerin bu alanda araştırmalar yaptığı bu araştırma ile beraber önceki araştırmalarda da vurgulanmıştır (Ceran, vd., 2018; Doğan, vd., 2022).

Tezlerin yöntemlerine bakıldığında, önceki araştırmalar ile benzer olarak geniş bir metodolojik çeşitlilik görülmektedir (Kayatürk, 2022). Çoğunlukla nicel yöntemler tercih edilmiş, ancak nitel ve karma yöntemlerle de karmaşık ve çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların coğrafi bölgeler ve örneklem büyüklüklerine göre değiştiği ve tezlerin okuma becerisi üzerine farklı stratejiler önerdiği görülmüştür. Araştırmalarda kullanılan ölçüm araçları çeşitlilik gösterirken, araştırmanın hedefine göre özgün araçların geliştirildiği belirlenmiştir. Tüm bu bulgular, okuma becerileri üzerine yapılan tezlerin geniş bir bakış açısı sunduğunu ve bu konunun karmaşıklığını yansıttığını göstermektedir. Benzer bulguların elde edildiği Ceran, vd., (2018) tarafından yürütülen bir çalışma Türkiye'de 2006-2016 yılları arasında okuma becerisini temel alan yüksek lisans ve doktora tezlerinin çeşitli yönlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. 317 tez çalışması incelenmiş ve bu tezlerin yapıldığı yıl, program türü, çalışma grubu, kullanılan desen, bölüm, konu ve üniversite gibi değişkenler analiz edilmiştir. Sonuçlar, en fazla tezin 2013 yılında yapıldığını, çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde çalışmaların gerçekleştirildiğini, ilk ve ortaokul öğrencilerinin çalışma grubu olarak tercih edildiğini ve nicel yöntemin daha yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca, Temel Eğitim bölümlerinde okuma becerisi üzerine daha fazla tez tamamlandığı, en çok "okuma yöntem ve teknikleri" konusunun ele alındığı ve Gazi Üniversitesi'nde hazırlanan tezlerin diğer üniversitelere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Doğan, vd., (2022) tarafından yürütülen ve benzer sonuçlara ulaşılan bir diğer çalışma Türkiye'deki "Eleştirel Okuma" konusundaki lisansüstü tezleri incelemekte olup, 37 tez içerisinde çoğunluğun yüksek lisans tezleri olduğu görülmüştür. Tez danışmanları arasında en yaygın ünvan doçentken, ikinci sırada profesörler yer almaktadır. Coğrafi olarak bakıldığında, tezlerin çoğunluğu Ege

Bölgesi'nde bulunan üniversitelerde gerçekleştirilmiş ve üniversite bazında en çok tez Bülent Ecevit Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi'nde yapılmıştır.

Sonuç itibariyle, çalışma kapsamında incelenen tezler, okuma stratejileri ve anlama üzerindeki etkisinden, teknolojinin okuma becerilerine olan etkisine kadar geniş bir yelpazede konuları ele almıştır. Özellikle müzik eğitiminin okuma becerilerine etkisi, eleştirel okuma ve şematik öğrenme gibi konular dikkat çekerken, teknolojik araçların okuma ve anlama becerilerine etkisi üzerinde de durulmuştur. Bu bulguların ışığında, okuma becerisinin geliştirilmesi ve ilerletilmesine yönelik stratejilerin çeşitli metotları ve yaklaşımları araştırdığı görülmektedir. (Kayatürk, 2022). Bu çalışmalar, okuma becerisinin geliştirilmesi için çeşitli stratejilerin ve uygun pedagojik yaklaşımların belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Ceran, vd., 2018; Doğan, vd., 2022).

5.3. Konuşma Becerisi

Bu çalışmada, Türkiye'deki üniversitelerde konuşma becerisi üzerine yazılmış 59 akademik tezin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Analiz sonucunda, Gazi Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi'nin bu alandaki en çok çalışma yürüten kurumlar olduğu tespit edilmiştir. Bu üniversitelerin dil ve konuşma becerilerine odaklanan önemli araştırma merkezleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, 2004 yılından itibaren sürekli bir artış trendi ile birlikte 2022'de en yüksek seviyeye ulaşılmıştır. Bu durum tezlerin yanında makalelerin sayısında da son yıllarda artış olduğunu göstermektedir (Aküzüm, vd., 2023; Yılmaz ve Özden, 2022; Çokyaman ve Beydoğan, 2022; Karadağ ve Göçer, 2022).

Tezlerin danışmanlarının akademik seviyeleri çeşitlilik gösterirken, büyük bir kısmının profesör unvanına sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların çoğunluğunun Türkçe Eğitimi ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalları üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durum, dil ve sosyal bilimler eğitiminin dil becerileri üzerinde yoğun bir vurgusu olduğunu yansıtmaktadır. Öte yandan, çalışmalarda İlköğretim, Temel Eğitim, Dil ve Konuşma Terapisi, Eğitim Bilimleri, Engelli Çalışmaları, Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Öğretmenliği ve Sınıf Eğitimi gibi farklı anabilim dallarından da tezlerin çıktığı görülmüştür. Bu durum, konuşma becerilerinin eğitimin geniş bir

yelpazesine hitap ettiğini ve farklı disiplinlerden ilgi gördüğünü göstermektedir. Son yıllarda eğitimin farklı disiplinleri üzerinde de konuşma becerisi ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Aküzüm, vd., 2023; Sarıbaş, 2022; Tab, 2022; Yılmaz ve Özdemir, 2022).

Çalışmanın sonuçları, konuşma becerileri üzerine yapılan akademik araştırmaların değer kazandığını ve bu alanın gelecekte de önemli bir araştırma alanı olacağını düşündürmektedir. Ayrıca, bu çalışmalarda kullanılan çeşitli metodolojik yaklaşımlar, araştırma desenleri ve veri toplama araçları, konuşma becerilerinin karmaşık ve çok boyutlu bir fenomen olarak anlaşıldığını ve incelendiğini göstermektedir. Bu tezlerin çoğunluğunda nicel araştırma metodolojisi ve deneysel araştırma deseni kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, çalışmaların bir kısmında nitel veya karma metodolojilerin de tercih edildiği görülmüştür. Örneklem grupları ve büyüklükleri çeşitlilik gösterirken, genellikle ortaokul öğrencileri üzerinde durulduğu görülmüştür. Ancak, ilkökul ve lise düzeyindeki öğrenciler ile yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalar da mevcuttur. Benzer örnekleme yönelik sonuçların yer aldığı Potur ve Yıldız (2016)'ın çalışmasında, 2011-2015 yılları arasında yapılan 31 yüksek lisans ve 20 doktora tezi ile 114 dergide yayınlanan 37 makale, konuşma becerisi üzerine içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu incelemeye göre, araştırmaların çoğu ortaokul öğrencileri üzerinde yoğunlaşmış, konuşma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkilendirilmesi az görülmüştür. Araştırmalarda sıklıkla deneysel yöntemler kullanılmıştır.

Konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmaların anahtar kelimeleri incelendiğinde, özellikle anadil becerilerini ve ikinci dil öğrenimini hedefleyen eğitsel müdahaleler ele alınmıştır. Eğitimsel vurgunun yapıldığı ve benzer tarzda yürütülen Şeker (2020)'in çalışmasında da Türkçe eğitimi alanında konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri incelenmiştir. Çalışma kapsamında konuşma becerisine yönelik tezlerde en sık kullanılan anahtar kelimeler "konuşma becerisi", "konuşma" ve "konuşma eğitimi"dir. Şeker (2020)'in çalışması, konuşma becerileriyle ilgili daha spesifik ve detaylı araştırmaların yapılması gerektiğini vurgulamakta olup bu araştırmanın ortaya çıkmasında önemli bulgular sunmuştur.

Ayrıca, bu doküman analiz kapsamında dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tedavi yaklaşımları da incelenmiştir. Birçok tez, konuşma becerilerinin farklı boyutlarını değerlendirmiştir. Örneğin, bazı çalışmalarda kelime dağarcığı, dilbilgisi, telaffuz ve akıcılık gibi dil öğeleri üzerine odaklanılmıştır. Diğerlerinde ise, dilin sosyal, kültürel ve duygusal yönlerine dikkat çekilmiştir. Benzer anahtar kelimeler üzerinde odaklanan Potur ve Yıldız (2016) tarafından yürütülen çalışmada da konuşma becerilerinin incelenmesi ve geliştirilmesi üzerine yoğunlaşan bir eğilim belirlenmiştir.

Özetlemek gerekirse, Türkiye'deki üniversitelerde konuşma becerileri üzerine yapılan araştırmalar, dilin çeşitli yönlerini ve eğitimin farklı alanlarını ele alırken, özellikle dil ve sosyal bilimler eğitimine odaklanmıştır. Bu çalışmaların çoğu, konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitsel müdahalelerin ve dil ve konuşma bozukluklarının tedavisinin önemini vurgulamaktadır. Bu bulgular, konuşma becerilerinin önemini ve bu alanda yapılan akademik araştırmaların değerinin altını çizmektedir.

5.4. Yazma Becerisi

Bu çalışmanın kapsamında, yazma becerisi ile ilgili toplamda 66 tezin yapıldığı belirlenmiş olup bu çalışmaların çeşitli üniversiteler tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür. Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi başta olmak üzere, Çanakkale Onsekiz Mart, İnönü ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversiteleri'nin de bu alana önemli katkıları olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında en önemli neden bu üniversitelerin öğrenci sayılarının diğer üniversitelerden fazla olması olabilir.

Çalışmaların çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde yoğunlaştığı, yazma becerisi konusunda derinlemesine araştırmaların yüksek lisans öğrencileri tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu yazma becerisi konusunda bilimsel katkının genellikle bu düzeyde yapıldığını göstermektedir. Ayrıca, yıllara göre dağılım incelendiğinde, yazma becerisi üzerine yapılan akademik çalışmaların sayısının 2018 ve 2019 yıllarında en yüksek seviyelere ulaştığı tespit edilmiştir. Bu dağılım, bu alana olan akademik ilginin zaman içinde arttığını ve yazma becerisinin eğitim ve öğretim süreçlerindeki önemini giderek daha çok fark edildiğini göstermektedir. Danışman unvanı açısından incelenen çalışmalarda, Doçent Doktor unvanına sahip danışmanların öne çıktığı görülmüştür.

Anabilim dalları açısından yapılan incelemede ise, en fazla çalışmanın Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Konu ile ilgili yürütülen son yıllardaki makalelerin de ağırlıklı olarak Türkçe Eğitimi üzerine yapılmış olması (Aydın, 2022; Bostancı ve Doğan, 2023; Kırıcı ve Ceylan, 2023; Şimşek, 2022) tez ile makale arasındaki uyumun yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan veriler, yazma becerisi üzerine yapılan araştırmaların geniş bir metodolojik yelpaze ve farklı çalışma grupları üzerinde gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. En yaygın kullanılan araştırma yönteminin deneysel araştırmalar olduğu görülmekle birlikte doküman incelemesi, durum çalışması, eylem araştırması ve tarama araştırması gibi yöntemler de önemli bir yer tutmaktadır. Bu çeşitlilik, yazma becerisi üzerine yapılan araştırmaların kapsamlılığına ve bu alandaki metodolojik çeşitliliğe işaret etmektedir. Ayrıca, literatür ile uyumlu biçimde (Aydın, 2022; Bawer, 2022; Harmankaya, vd., 2022) yazma becerisi üzerine yapılan araştırmaların farklı demografik gruplar ve eğitim seviyelerindeki bireyleri kapsadığı görülmektedir. Çalışma gruplarına bakıldığında, ilkökul öğrencilerinden üniversite öğrencilerine, Türkçe öğrenen öğrencilerden öğretmenlere kadar geniş bir yelpazenin ele alındığı görülmektedir. Bu da araştırmaların yazma becerisini çok yönlü olarak incelediğini ve farklı grupların yazma becerilerinin anlaşılmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Araştırmaların coğrafi dağılımına bakıldığında, Türkiye'nin farklı bölgelerinin yanı sıra Mısır ve Ürdün gibi ülkelerde de çalışmaların yapıldığını görmekteyiz. Son yıllarda yapılan makalelerde de Afgan ve Suriyeli öğrenciler gibi farklı öğrenci grupları ile yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalara rastlanmaktadır (Bawer, 2022; Şengül ve Yılmaz, 2022). Bu da yazma becerisi üzerine yapılan araştırmaların ulusal ve uluslararası bir perspektifte ele alındığını ve farklı coğrafi, kültürel ve dil bağlamlarının dikkate alındığını göstermektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda bu bağlamda paralel sonuçlar göstermektedir (Bawer, 2022; Can, 2023; Demiriz ve Okur, 2019; Şengül ve Yılmaz, 2022). Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının çeşitliliği, yazma becerisi üzerine yapılan çalışmaların karmaşıklığını ve bu alanda gereken kapsamlı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Kullanılan araçlar, katılımcılardan elde edilen verileri çeşitli açılardan değerlendirmek ve yazma becerilerini çeşitli yönleriyle analiz etmek için tasarlanmıştır.

Yazma becerisi üzerine yapılan araştırmaların geniş çaplı ve çok yönlü bir şekilde ele alındığını ve bu alanda kapsamlı bir bakış açısının geliştirildiği görölmektedir. Bu, yazma becerisinin eğitim ve öğretim süreçlerindeki önemini ve bu konudaki bilimsel çalışmaların sürekli artan bir ilgi gördüğünü vurgulamaktadır (Aydın, 2022; Bostancı ve Doğan, 2023; Kırıcı ve Ceylan, 2023; şimşek, 2022). Bu tezler, yazma becerisi, yazma eğitimi, öğretim yaklaşımları, öğretmen görüşleri, öğrenci çalışma kitapları, hikâye yazma becerisi, akran dönütü, dil öğretimi ve dil ve anlatım dersi gibi bir dizi anahtar kelime üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırma odakları, yazma becerisinin farklı biçimleri ve eğitim yöntemlerinin çeşitliliği, öğrenci ve öğretmen görüşleri, hikâye yazma becerisi gibi belirli yaş gruplarına odaklanma ve Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin özgün sorunları içermekte ve ayrıca belirli bir sınıf veya yaş grubunun yazma becerilerine odaklanmaktadır. Bu çeşitlilik, yazma becerisi üzerine yapılan araştırmaların geniş kapsamlı bir alan olduğunu ve çok sayıda faktörün bu becerinin gelişimini ve eğitimini etkileyebileceğini göstermektedir. (Aktaş, 2022; Emrullah ve Dilber, 2022; Harmankaya, vd., 2022). Bu faktörler arasında öğretim stratejileri, öğretmen ve öğrenci görüşleri, kullanılan öğretim materyalleri ve etkinlikler ve öğrencilerin demografik özellikleri gibi birçok farklı öğe bulunmaktadır (Kırıcı ve Ceylan, 2023; Özşavlı, 2023; şengül ve Yılmaz, 2022). Bu tezlerin başlıkları, yazma becerisi üzerine yapılan araştırmaların farklı boyutlarını ve odak noktalarını vurgulamaktadır. Başlıklar, yazma becerisi edinimi, paragraf ve hikâye yazma becerisi, öğretmen görüşleri, öğrenci değerlendirmesi gibi belirli konular üzerine odaklanmaktadır. Özellikle belirli bir yazma türü veya becerisine odaklanan başlıklar, yazma eğitiminde özelleştirilmiş bir yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Diğer taraftan, öğretmen ve öğrenci görüşlerini içeren başlıklar, yazma eğitiminin daha geniş bir pedagojik bağlamda değerlendirilmesinin önemini göstermektedir (Aydın, 2022; Kırıcı ve Ceylan, 2023; Özşavlı, 2023).

Sonuç olarak, yazma becerisi üzerine yapılan araştırmaların geniş bir akademik çevre tarafından büyük bir ilgi gördüğü, farklı disiplinlerden ve unvanlardan uzmanların bu alanda aktif olarak çalışmalar yürüttüğü ve yazma becerisi üzerine yapılan araştırmaların çeşitliliğinin ve miktarının zaman içinde arttığı belirlenmiştir (Bawer, 2022; Bilge, 2022; şeker, 2022).

5.5. Anlama Becerisi

Bu araştırma sonucunda Türkiye'deki üniversitelerin anlama becerisi üzerine toplamda 55 adet tez çalışması yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda katılım çeşitli üniversitelerden olmakla beraber, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin en aktif katkısı sağlamakta olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, bazı üniversitelerin bu alana birden çok tezle katkı sağlamakta olduğu belirlenmektedir. Bu bulgular, Türkiye'deki üniversitelerin anlama becerisi konusundaki ilgiyi ve çeşitli araştırma faaliyetlerini göstermektedir. Konu ile ilgili yürütülen makalelerde de benzer şekilde anlama becerisi üzerine ilginin olduğu görülmektedir (Başaran ve Akar, 2022; Gürsoy ve Çeliköz, 2022; Özenç ve Epçaçan, 2022).

2006-2022 arasında gerçekleştirilen anlama becerisi tezlerinin niteliği ve zamanlaması, akademik ilginin çeşitlilik ve yoğunluk göstermekte olduğunu açığa çıkarmaktadır. Tezlerin çoğunluğunu 43 yüksek lisans tezi oluştururken, 12 doktora tezi bilimsel çalışmaların derinlemesine var olduğunu belgelemektedir. 2019 yılının en fazla tez sayısına sahip olmakla birlikte, 2017 ve 2020 yılları da dikkate değer tez sayılarıyla öne çıkmaktadır. Son yıllarda yürütülen çalışmalarda da bu yıllarda makale sayılarında da artışların olduğu ifade edilebilir (Aktaş ve Bayram, 2018; Tiryaki ve Karakuş, 2019).

Anlama becerisi üzerine tez çalışmalarının farklı disiplinler tarafından yapılmakta olduğu görülmektedir. Bu durum, geniş kapsamlı bir bilimsel etkileşimin mevcut olduğunu ve farklı perspektiflerin ve metodolojilerin daha geniş bir perspektif sunduğunu belirtmektedir. Tezlerin araştırma desenleri ve metodolojileri üzerinde gerçekleştirilen analizler, çoğunlukla nicel yaklaşımların ve deneysel tasarımların kullanılmakta olduğunu göstermektedir. Araştırmaların çoğunluğu nicel yöntemlerle yapılırken, nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Karma metodolojiler ise belirli bir oranda kullanılmaktadır.

Anlama becerisi üzerine tez çalışmaları çeşitli araştırma yöntemleri ve metodolojileri kullanarak konuyu geniş bir perspektiften ele almaktadır. Deneysel tasarımlar ve nicel veri analiz yöntemleri, bu alandaki tez çalışmalarında en sık başvurulan yaklaşımlar olmuştur. Anlama becerisi üzerindeki tez çalışmaları incelendiğinde, örneklem

gruplarının genellikle çeşitli yaş ve eğitim seviyelerinden bireylerle oluşturulmakta olduğu görülmektedir. Ortaokul ve ilkokul öğrencileri öncelikli hedef gruplar olup, zihinsel engelli öğrenciler ve öğretmenler de bu gruplara dahil edilmektedir. Örneklem büyüklükleri genellikle 50 ila 100 arasında yoğunlaşırken, coğrafi dağılıma bakıldığında Marmara ve İç Anadolu bölgelerinde yoğun bir akademik faaliyet olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmaların Türkiye'nin genelinde de yayıldığı ifade edilebilir (Karacaoğlu ve Karakuş, 2022; Sevimli ve Ünal, 2020). Farklı bölgelerin sosyo-kültürel ve eğitimsel farklılıklarının çalışmalardaki metodoloji ve bulguları etkileyebileceği söylenebilir. Veri toplama araçları, makalelerdekilere benzer şekilde (Başaran ve Akar, 2022; Gürsoy ve Çeliköz, 2022; Karacaoğlu ve Karakuş, 2022; Özenç ve Epçaçan, 202; Sevimli ve Ünal, 2020) anlama becerisini ölçmek için genellikle başarı testleri, tutum ölçekleri ve gözlem formları gibi standartlaşmış araçları içermekte ve bazı tezler daha özgün araçlara başvurmaktadır. Ayrıca, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ölçekler ve çeşitli hikayelerin de bazı tezlerde kullanıldığı görülmektedir.

Anahtar kelimelerden yola çıkılarak, anlama becerisi üzerinde çeşitli faktörlerin etkili olduğunu ve bu becerinin hem yerel hem de yabancı dil öğreniminde önemli bir rol oynadığı belirtilebilir. Alan yazındaki diğer çalışmalar, anlama becerisi üzerine yapılan araştırmaların Türk ve yabancı öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir (Altunkaya ve Erdem, 2017; Üstten ve Pilav, 2016; Yalçın ve Kocaöz, 2022). Tezler, anlama becerileri üzerine yapılan araştırmaların geniş bir yelpazeyi kapsadığını göstermekte ve öğrenci yaş grupları, öğrenme engelleri, çevresel etkenler ve pedagojik stratejiler gibi konuların incelendiğini ifade etmektedir. Ayrıca, anlama becerilerinin diğer akademik alanlarla olan ilişkisini inceleyen tezler de mevcuttur. Bu çalışmalar, anlama becerilerinin geniş bir eğitim bağlamında nasıl uygulandığını ve etkisinin ne olduğunun anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

5.6. Türkçe Öğretim Programı

Türkçe Öğretim Programı üzerinde çalışmalara öncülük eden tezler, geniş bir inceleme alanı oluşturmaktadır. Çalışmaların farklı üniversitelerden kaynaklanması, bu programın tüm üniversitelerde etkin bir konumu olduğunu belirtmektedir. Türkçe Öğretim Programı üzerinde gerçekleştirilen tezlerin yıllık dağılımı ve türlerinin incelenmesi, 2006-

2022 yılları arasında toplamda 40 tezin tamamlandığını ve bu dönem içerisinde en yoğun tez tamamlama oranının 2019 yılında gerçekleştiğini göstermektedir. Tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans seviyesinde yapıldığı belirlenmektedir.

Tez danışmanlarının akademik unvanları ve anabilim dallarının dağılımı ayrıntılı bir analiz geçirmektedir. Bu inceleme, tezlerin çeşitli akademik unvanlara sahip danışmanlarca yönlendirildiğini ve farklı anabilim dallarından oluştuğunu ortaya çıkarmaktadır. Türkçe Öğretim Programı üzerine yapılan tezlerin araştırma tasarımları ve metodolojik yaklaşımları, çalışmaların geniş bir metodolojik çeşitlilik ve farklı araştırma tasarımlarını kapsadığını gözler önüne sermektedir. Bununla beraber doküman analizi üzerine yapılan çalışmaların daha sıklıkla olduğu görülmektedir. Bu durum literatürdeki diğer makale çalışmaları ile de benzer özellikleri taşıdığı söylenebilir (Şimşek, 2022). Örneğin, doküman analizinin kullanıldığı ve Kayhan, vd., (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada 2018'de yenilenen Türkçe öğretim programının 8. sınıf kazanımları, ders metinleri ve etkinliklerini 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirmeyi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, dil becerileri kazanımlarında 21. yüzyıl becerilerine yer verildiği, ancak kazanımların yarısının bu becerilerle ilişkili olmadığı bulunmuştur. Ders metinlerinde ve etkinliklerinde 21. yüzyıl becerilerine geniş yer verilmiş, ancak dağılımın dengeli olmadığı görülmüştür. Özellikle bilgi, medya ve teknoloji beceri alanlarına az yer verilirken, öğrenme ve yenileme becerileri ile yaşam ve meslek becerilerine daha çok yer verilmiştir. Özetle, Türkçe öğretim programında 21. yüzyıl becerilerine yer verilmiş, ancak dengeli bir dağılım sağlanamamış ve kazanımlarda bu becerilere yeterince yer verilmediği belirlenmiştir. Bu metodolojinin kullanıldığı bir diğer çalışma olan Uzun, Aytan ve Urgan (2022) tarafından yürütülen çalışmada dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda göre, özellikle dinleme becerisinin diğer dil becerilerinin gelişimine katkısı büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında beşinci ve sekizinci sınıf düzeyinde Türkçe dersinde kullanılan ders kitaplarının, programın kazanımlarını ne ölçüde yansıttığı incelenmiştir. Anıttepe Yayıncılık ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitapları üzerinde durulan çalışmada, aynı zamanda ilgili dersi veren öğretmenlerin görüşleri de alınmıştır. Analizler, ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin programdaki kazanımları yeterince yansıtmadığını ve dinleme/izleme araçlarının niteliğinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Türkçe Öğretim Programı üzerine gerçekleştirilen tezlerin örneklemleri, çeşitli gruplardan alınmaktadır. Bu durum, çalışmaların çeşitli örneklem grupları üzerinden yürütüldüğünü ve bu grupların farklı bakış açılarını içerdiğini belirtmektedir. Tezlerin coğrafi dağılımının incelenmesi, özellikle Doğu Anadolu ve İç Anadolu bölgelerindeki örneklere odaklanıldığını göstermektedir. Bu, Türkçe Öğretim Programı üzerinde yapılan tez çalışmalarının farklı coğrafi alanları ve örneklem büyüklüklerini kapsadığını ifade etmektedir.

Türkçe Öğretim Programı üzerinde yapılan tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının çeşitlilik göstermektedir. Araçlar, okuma metinleri, resimler, geçmiş sınav metinleri, ders kitapları, anketler, özel yayınevlerinin hazırladığı öğretim setleri gibi genel ve özgün elementleri içermektedir. Tezlerin geniş bir metodolojik çeşitliliği kapsadığını ve Türkçe Öğretim Programı üzerinde detaylı ve çok yönlü analizlerin gerçekleştirildiğini belirtmektedir.

Türkçe Öğretim Programı üzerinde gerçekleştirilen tezlerin anahtar kelimeleri, akademik çalışmaların genel eğilimlerini yansıtmaktadır. Bu anahtar kelimeler, "Eğitim", "Öğretim", "Türkçe Öğretim Programı", "Eğlendirici Yazınsal Türler", "Okuduğunu Anlama", "Cinsiyet" gibi çeşitli kategorileri içermektedir. Ayrıca, Türkçe Öğretim Programı üzerinde yapılan çalışmalarda dil öğretiminde kullanılan metotlar ve yaklaşımların incelendiği belirtilmektedir. Bu durum alan yazındaki diğer çalışmalar ile benzer özellikleri taşıdığı söylenebilir (Altunkaynak, vd., 2023; Karacaoğlu ve Karakuş, 2022; Özenç ve Epçaçan, 2022).

Türkçe Öğretim Programı üzerine yapılan tezler, programın çeşitli yönlerini analiz ederek, genel uygulamalar ve sonuçlar hakkında önemli bulgular sunmaktadır. Tezler, materyallerin ve yaklaşımların öğrenme sürecine olan etkilerini, programın uygulanabilirliği ve etkililiğini, belirli bir hedef kitlesi üzerindeki etkisini ve genel yapısını ve uygulanmasını değerlendirmektedir. Bu analizler, Türkçe öğretim programının daha etkili hale getirilmesi için öneriler sunmakta ve eğitimcilerin öğrencilere sunulan materyalleri daha iyi anlamalarını ve kullanmalarını sağlamaktadır.

5.7. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, aşağıdaki öneriler sunulmuştur. Öneriler, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olarak ayrı ayrı belirtilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

1. Konuşma Becerileri: Konuşma becerisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki önemini daha iyi anlamak için, hangi tekniklerin ve öğretim metotlarının konuşma becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Dil Yeterliliği: Türkçe öğretiminde dil yeterliliği üzerinde daha fazla vurgu yapılmasını gerektiren çalışmalar yapılabilir. Dil yeterliliği, öğrencinin akademik başarısı ve dil öğrenme sürecindeki genel deneyimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olabilir.
3. Bireysel Farklılıklar: Öğrencilerin bireysel farklılıklarının Türkçe öğrenme süreci üzerindeki etkisi ve bu farklılıkların dikkate alınmasının dil öğretiminde nasıl bir rol oynayabileceği üzerine çalışmalar yapılabilir.
4. Sosyo-Kültürel Faktörler: Sosyo-kültürel faktörlerin Türkçe öğrenme süreci üzerindeki etkisi ve bu faktörlerin dikkate alınmasının dil öğretiminde nasıl bir rol oynayabileceği üzerine araştırmalar yapılabilir.
5. Öğretim Materyalleri: Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim materyallerinin etkililiği, öğrencinin dil becerilerini geliştirmedeki rolü ve daha etkili öğretim materyallerinin nasıl tasarlanabileceği üzerine çalışmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler;

1. Öğretmen Eğitimi: Öğretmen eğitiminin dil öğretimindeki rolü, öğretmen eğitiminin dil becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi ve daha etkin öğretmen eğitimi stratejilerinin nasıl geliştirilebileceği üzerine düşünülmesi ve uygulamaların bu yönde geliştirilmesi önerilir.
2. Teknoloji ve Motivasyon: Teknoloji ve motivasyonun öğretim sürecinde nasıl kullanılabilirliği ve dil yeterliliğini nasıl etkileyebileceği üzerine daha fazla düşünülmesi ve bu konularda yeni stratejiler geliştirilmesi önerilir.



KAYNAKÇA

- Ak, B. A. (2022). Ortaokul Türkçe Öğretim Programının ve Ders Kitaplarının Düşünme ve İletişim Becerileri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Akınoğlu, O. (2005). "Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31–45.
- Aktaş, E., ve Bayram, B. (2018). "Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Aktaş, Y. (2022). "Türkçe’nin Yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi için dijital yazma asistanları önerisi". *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(2), 119-132.
- Aküzüm, C., Aküzüm, L., Erdem, M., Tekin, T., ve Aküzüm, Z. (2023). "Ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi". *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(1), 110-132.
- Akyol, H. (2014). "Okuma". In A. Kırkılıç ve H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (pp. 15–48). Pegem Akademi: Ankara.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Altunkaya, H., ve Erdem, İ. (2017). "Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri Reading Anxiety and Reading Comprehension Skills of Learners of Turkish as a Foreign Language". *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Altunkaynak, M., Gül, U., Canatan, L., Daşkın, İ., ve Kütük, G. (2023). "İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan mesleklerin cinsiyet açısından incelenmesi". *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 317-329.

- Arıcı, A. F. (2008). "Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91–100.
- Arıcı, A. F. (2017). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Arslan, A. (2021). Türkçe öğretim Programında İşbirlikli Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya, Öğrenme Motivasyonuna, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aslan, M., ve Atik, U. (2018). "İlkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528–547. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/443384>
- Atik, S., ve Aykaç, N. (2017). "2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(3), 586–607.
- Aydeniz, S., ve Haydaroğlu, M. (2021). "Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi". *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Aydın, E. (2022). "Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12-26.
- Bağcıoğlu, G. (2019). 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının CIPP Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Baltacı, A. (2019). "Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?" *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). "Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.

- Başaran, M., ve Akar, A. (2022). "Uzaktan eğitimde masalların 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi". *Temel Eğitim Dergisi*, (14), 30-40.
- Bawer, A. (2022). "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin yazma becerisindeki hataların tespiti". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 13-22.
- Belet, Ş. D. (2011). "Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: Öğretim deneyi uygulaması". *Bilig Dergisi*, 59, 67–96.
- Bilge, H. (2022). "2006-2019 Yılları arasında kullanılan türkçe öğretim programlarının akıcı yazma becerisi açısından karşılaştırılması". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 199-215.
- Bostancı, E. B., ve Doğan, Y. (2023). "Ortaokul Öğrencilerinin cümle ve paragraf yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir öneri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 453-477.
- Bucak, F. (2020). Tam Öğrenme Modelinin Çoklu Bütüncül Yaklaşımla Analizi Bağlamında Türkçe Öğretim Programında Kullanılmasının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç., E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.
- Can, U. (2023). "Yabancı Dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi". *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 263-290.
- Canbolater, C. (2022). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının (5-8. Seviyeler)Yazma Becerisi Kazanımlarını Karşılama Durumu.Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ceran, D., Aydın, M., ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). "Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392.
- Collins, F., Cremin, T., Mottram, M., Powell, S., and Safford, K. (2009). Developing teachers' knowledge of children's literature: teachers as readers, phase II. *Books for Keeps*, 179, 80-99.
- Coşgun, B. (2022). Ortaokul Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Coşkun, E. (2014). "Geçmişten günümüze Türkçe öğretimi." In A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (pp. 1–12). Pegem Akademi: Ankara.
- Çakmak, G. (2010). İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Tokat İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi . Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çelenk, S., ve Baycan, D. (2013). "İlkokuma yazma öğretiminin tarihçesi, hedefleri, önemi ve ilkeleri". In S. Çelenk (Ed.), *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* (pp. 1–11). Eğiten.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, M., Batur, Z., ve Duru, K. (2017). "Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının konuşma becerisi açısından incelenmesi". *Turkish Studies*, 12(6), 215–234.
- Çokyaman, M., ve Beydoğan, H. Ö. (2022). "Yabancı Dil Öğretiminde Drama Etkinliklerinin Konuşma Becerisi Üzerine Etkisi". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 845-871.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi: Ankara.

- Demirel, Ö. (2011). *Öğretme Sanatı: Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.
- Demirhan Bal, F. (2019). 2018 Türkçe Öğretim Programı Kazanımları İle 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Örtüşmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demiriz, H. N., ve Okur, A. (2019). "Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 436-449.
- Dilek, Ö. Z. (2022). 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Doğan, V., Güneş, G., ve Demir, M. K. (2022). Türkiye'de "Eleştirel Okuma" Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 216-235.
- Doğan, Y., ve Özçakmak, H. (2014). "Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Doğan, Y. (2007). *Dinleme Eğitimi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Doğan, Y. (2013). "Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme." In A. Güzel ve H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (pp. 151–180). Pegem Akademi: Ankara.
- Doğan, Y. (2019). "Dinleme/izleme becerisi ile Türkçe dersi öğretim programı'nda bu becerinin geliştirilmesi için önerilen yöntemlere yönelik bir analiz". *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 31–56.
- Dündar, Ş. N., ve Kaya, M. (2019). "Yabancı dil olarak türkçenin öğretiminde dijital platformların kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri". *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(24), 557-579.

- Emrullah, E. T., ve Dilber, N. Ç. (2022). "Karikatürle yazma çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma başarısına etkisi". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 291-308.
- Esemen, A. (2020). 2019Türkçe Öğretim Programı ve İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Eleştirel Okuma Becerisi Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Eyüp, B. (2013). "Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları". *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 95–113.
- Filiz, S. B., ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550–1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Girgin, Y. (2011). "Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi". *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11–26.
- Güleryüz, H. (2002). *En son değişiklikleriyle ilköğretim okulu programı*. Pegem Akademi: Ankara.
- Gündüz, O. (2014). "Konuşma eğitimi." In A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (pp. 93–134). Pegem Akademi: Ankara..
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Pegem Akademi: Ankara..
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımı ve modeller*. Pegem Akademi: Ankara..
- Güneş, F. (2021). *Türkçe Öğretimi - Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Akademi: Ankara..
- Gürsoy, S. E., ve Çeliköz, N. (2022). "İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerilerinin matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (17), 58-76.

- Güven, S. (2007). Birinci kademe türkçe öğretim programında öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Harmankaya, M. Ö., Sallabaş, M. E., ve Toker, T. (2022). "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve öğrenenler için a2 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması". *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 511-524.
- Hayran, Z., ve Beydoğan, H. Ö. (2016). "Dinleme/izleme türlerinin öğrenmeye etkisi." In S. Dilidüzgün (Ed.), *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Karacaoğlu, M. Ö., ve Karakuş, N. (2022). "Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde metin kullanımı: Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine bir inceleme". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 50-78.
- Karadağ, B. F., ve Göçer, A. (2022). "Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Görev Temelli Öğretim Yöntemi ile Geliştirilmesi". *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 469-482.
- Kavum, K. (2021). Dinleme/İzleme Becerisi Alanında Yapılan Lisansüstü Araştırmalar Üzerine Bir Meta Sentez Çalışması.Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kayatürk, N. (2022). "Öğrenme teorileri ile ilgili dinleme ve okuma eğitimi alanında yapılmış tezler üzerine bir araştırma". *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(49), 318-339.
- Kayhan, E., Altun, S., ve Gürol, M. (2019). "Sekizinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı (2018)'nın 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Değerlendirilmesi". *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20–35.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/51093/607971>

- Kayhan, E., ve Gürol, M. (2019). "Türkçe Öğretim Programı (2017)'nın Stufflebeam'in (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi". *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 48–67. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/741784>
- Kayırmaz, Y. Ö. (2019). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Türlerinin 2018 Türkçe Öğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kesici, S. (2021). Konuşma Becerisini Geliştirmek İçin Kullanılan Öğretim Yöntem Ve Teknikleri İle İlgili Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kırcı, A., ve Ceylan, M. (2023). "Türkçe Eğitimi Alanında Üstün Yetenekli Öğrencilerle Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi". *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 150-179.
- Kırmızı, F. S., ve Yurdakal, I. H. (2019). "Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim Programı'na ilişkin görüşleri". *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 64–76.
- Kolaç, E., Demir, T., ve Karadağ, R. (2012). "Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 195.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). "Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler". *Türklük Bilimi Araştırmaları – Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 287–309.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*.
- MEB. (2017). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. Sınıflar)*.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*.

MEB. (2023). *Öğretim programları*.

Menteşe, H. (2014). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi(Aydın İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Mutlu, G. (2019). Yenilenen Türkçe Öğretim Programına Göre Hazırlanan (2018) Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin/ Etkinliklerin Duygusal Ve Sosyal Zekâ Açısından İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Nazike, A. İ. (2018). Türkçe Öğretim Programı (2018) Bağlamında 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretimine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Özatalay, H. (2007). İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması. Doktora Tezi Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özenç, E., ve Epçaçan, C. (2022). "Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi". *EKEV Akademi Dergisi*, (90), 147-168.

Özşavlı, M. (2023). "Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(1), 253-273.

Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. ASCD.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi: Ankara.

Potur, Ö., ve Yıldız, N. (2016). "Konuşma Becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri". *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 5(18).

- Sarıbaşı, M. (2022). "İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının konuşma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi". *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 14(2), 21-40.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Sevil, A. A. (1999). İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının, Türkçe Öğretim Programında Amaçlanan Davranış Ve Açıklamalara Uygunluk Derecesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sevimli, F., ve Ünal, F. T. (2020). "Katılımlı Dinleme Türünün Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi". *Electronic Turkish Studies*, 15(2).
- Soyuçok, M. (2022). "Dinleme becerisi üzerine hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik analizi". *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(1), 66-80.
- Şahin, E. (2019). 2017 İlköğretim Türkçe Öğretim Programına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri (Erzurum İli Örneği).Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Eğitim.
- Şeker, Z. C. (2020). "Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme: Betimsel analiz". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 128-140.
- Şeker, Z. C. (2022). "Türkçe derslerinde metinlerle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi bağlamında işlevsel bir yaklaşım önerisi: çocuklar için felsefe (P4C)". *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 98-122.
- Şengül, K., ve Yılmaz, B. (2022). "Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin değerlendirilmesi". *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-83.

- Şimşek, T. (2022). "Türkçe dersi yazma becerisinin öğretim programları çerçevesinde karşılaştırmalı değerlendirmesi". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 19-36.
- Şimşek, T. (2022). "Türkçe dersi yazma becerisinin öğretim programları çerçevesinde karşılaştırmalı değerlendirmesi". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 19-36.
- Tab, M. R. (2022). *Yabancı Dil Olarak Arapça Konuşma Becerisi Öğretim Metot ve Teknikleri-Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taşer, S. (2020). *Konuşma eğitimi*. Pegasus Yayınları: İstanbul.
- TDK. (2023). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*.
- Temizkan, M. (2010). "Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk Dili 2 dersinin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisi". *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 86–103.
- Temizyürek, F., ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Nobel Akademik Yayıncılık : Ankara.
- Tiryaki, E. N., ve Karakuş, O. (2019). "Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi". *Journal of Advanced Education Studies*, 1(1), 1-11.
- Uçgun, D. (2013). "Tarihi süreç içerisinde Türkçe öğretim programları ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi." In A. Güzel ve H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (pp. 89–104). Pegem Akademi: Ankara.
- Ulus, B., ve Aytan, T. (2018). "Cumhuriyet'in İlk çeyreğinde türkçe öğretimi üzerine yazılan iki çalışma üzerine bir değerlendirme". *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 47–65.
- Uzun, O., Aytan, T. ve Ungan, S. (2022). "Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme etkinliklerinin Türkçe öğretim programı doğrultusunda incelenmesi". *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 366-401.

- Üstten, A. U., ve Pilav, S. (2016). "Temel seviyede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi romanların öğrenme düzeyine etkisi". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 599-606.
- Vandergrift, L., ve Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. NY: Routledge : New York.
- Vatansever Bayraktar, H., ve Girgin, S. (2021). "İlkokul döneminde Türkçe öğretimi." In K. A. Kırkıç ve H. Vatansever Bayraktar (Eds.), *Kuramdan Uygulamaya İlkokul Eğitiminde Yenilikçi Öğrenme ve Öğretim*. Efe Akademi: İzmir.
- Wilson, V. (2011). Research Methods: Content Analysis. *Evidence Based Library and Information Practice*, 6(4), 177–179. <https://doi.org/10.18438/B86P6S>
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ Yayınevi: Ankara.
- Yalçın, G., ve Kocaöz, O. E. (2022). "Özet yazma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi: Braille okuyan bir öğrenci ile vaka çalışması". *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 91-110.
- Yılmaz, G., ve Özden, M. (2022). "Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 197-208.
- Yılmaz, Ö. A., ve Özdemir, C. (2022). "Çok dilli eğitim sistemindeki öğrencilerin yabancı dil olarak türkçe konuşma becerisinin gelişiminde yaşadıkları zorluklar: Irak Örneği". *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 8(15), 170-197.
- Yılmaz, F. (2014). "Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 2 ders kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme". *Ulaslar Arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. (2), 37–48.