

İLKOKUL TÜRKÇE DERSİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GRAFİK DÜZENLEYİCİLERİ KULLANIMI ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA*

A QUALITATIVE STUDY ON THE USE OF GRAPHIC ORGANISERS IN ELEMENTARY TURKISH CLASSES BY CLASSROOM TEACHERS

Elif Gülcan YILMAZ¹, Özlem BAŞ²

ÖZ: İlkokulda okuduğunu anlama çok önemli bir yer tutmaktadır. Okuduğunu anlamada ve anlamlandırmada sorun yaşayan öğrenciler, eğitimin diğer kademelerinde de bu sorunla yüz yüze gelmektedirler. Bu sorun ilkökulda okuma yazma sürecinin başladığı andan itibaren ele alınmalı ve erken dönemde gerekli uygulamalarla düzeltilmelidir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulup nitel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerin grafik düzenleyiciler stratejisini kullanma düzeylerini ve stratejiyi sınıflarında kullanmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örneklem yoluyla seçilen 63 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini elde etmek için demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini şemalar ve tablolar olarak nitelendirdikleri, bu stratejiyi en çok okuma sonrasında ve hikaye haritası şeklinde kullandıkları, stratejideki en önemli hususu açıklık, anlaşılabilirlik olarak belirttikleri, sınıf seviyesine göre daha ayrıntılı/karmaşık grafikler kullanma eğiliminde oldukları, stratejinin güçlü yönünü akılda kalıcılık ve sınırlılığını da her konuya uyarlanmama olarak belirttikleri tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Okuma anlama stratejileri, grafik düzenleyiciler stratejisi, ilkökul, öğretmen görüşleri

ABSTRACT: The students who have difficulty in reading comprehending and in making sense of what they read also face the problem at the stages of education. One way to get around this is with a graphic organizer strategy. This is a qualitative study which was conducted by consulting classroom teachers' views. It aims to display classroom teachers' levels of using graphic organiser strategies and their views on using the strategies in their classes. The study group was composed of 63 classroom teachers chosen in purposeful sampling method. Demographic information form and a semi-structured interview form were used in collecting the research data. The data collected were then put to content analysis. It was found as a result that classroom teachers described graphic organising (GO) strategies as charts and tables, that they used the strategies mostly after reading and in the form of storymaps, that they mentioned clarity and intelligibility as the most important elements in the strategies, that they tended to use more detailed/complex graphs according to grade levels and that the strength of the strategies was retention in mind whereas the limitation was impossibility to adapt them into every subject.

Keywords: Reading comprehension strategies, graphic organising strategies, elementary school, teachers' views

Bu makaleye atf vermek için:

Yılmaz, Gülcan Elif ve Baş, Özlem (2022). İlkokul Türkçe dersinde sınıf öğretmenlerinin grafik düzenleyicileri kullanımı üzerine nitel bir araştırma, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 576-592.

Cite this article as:

Yılmaz, Gülcan Elif ve Baş, Özlem (2022). A qualitative study on the use of graphic organisers in elementary turkish classes by classroom teachers .. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 576-592.

* Bu makale, Elif Gülcan YILMAZ'ın Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Özlem BAŞ yönetiminde, 2022 yılında tamamladığı, "İlkokul Türkçe Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Grafik Düzenleyicileri Kullanımı Üzerine Nitel Bir Araştırma" adlı tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir. Bu çalışma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 29.11.2021 tarihli ve E-35853172-300-00001891774 sayılı kararıyla etik kurul açısından çalışmaya uygun olduğu kararı verilmiştir

¹. Sınıf Öğretmeni, Ankara, Türkiye, elifglcn@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-7009-5688

² Unvan., Kurum, Fakülte, Şehir, Ülke, Email., Orcid: Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, ozlembas@hacettepe.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0716-103X

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The foreign studies as well as the studies conducted in Turkey in relation to the use of GO strategies were reviewed for this paper. As a result of the review of literature in Turkey, it was firstly found that studies concerning concept maps/story maps- which were the most common forms of graphic organisers- (Akça and Akyol, 2002; Işıkdoğan, 2009; Baydık, 2011; Şahin, 2012; Şahin, Kurudayıoğlu and Öztürk, 2013)- were conducted. Secondly, it was found that studies on the use of and competence in reading comprehension strategies (Susar, 2006; Belet and Yaşar, 2007, Piten, 2007; Temizkan, 2007, Epçaçan, 2009; Beydoğan, 2010; Topuzkanamış and Maltepe, 2010; İnce and Duran, 2013; Toksun and Toprak, 2016) Doğan, 2017; Batmaz, 2017; Kurnaz, 2018; Sidekli and Çetin, 2018; Ergen and Batmaz, 2019; Yıldız, Sural and Boz, 2019) were conducted. The third group of studies found through the literature review included the studies on using graphic organisers (Dönmez, Yazıcı and Sabancı, 2007; Nakipoğlu and Duran, 2020). On reviewing the foreign literature, on the other hand, studies concerning in particular the paper-based and computer-based use of GO strategies (Brennan, 2006; Wagner, 2008) and the use of the strategies in special education (Good, 2019; Kang, 2002) were found. The Study by McKenize (1998) which aims to reveal teachers views on GO strategies. This current study aims to display classroom teachers levels of using the graphic organising strategies and their thoughts on using the strategies in their classes. Steps may be taken with this study to find solutions to the problem of reading comprehension which is quite problematic at the following stages of education. In the light of all this explanation, this paper aims to analyse classroom teachers levels of using the GO strategies and their views on the use of the strategies.

Three sub-problems were formulated in line with the purpose of this study. They are as in the following:

- 1) How often and for what purposes do classroom teachers use the GO strategies in elementary Turkish classes?
- 2) How do classroom teachers' levels of using the GO strategies in elementary Turkish classes change as grade levels change?
- 3) What are the limitations and benefits of using the GO strategies in Turkish classes in elementary schools according to classroom teachers?

Method

This is a case study and it aims to describe classroom teachers' views on their current practices. The classroom teachers included in the study were interviewed by using the qualitative study method so as to reveal their levels of using the GO strategies in their classes and their thoughts on the strategies. The study group was composed of 63 classroom teachers chosen in purposeful sampling. A two-part semi-structured interview form was used in collecting the research data. The interview form was analysed by using the method of content analysis. According to Yıldırım and Şimşek (2021, 243), themes are distinguished, all the factors are studied as a whole and in-depth analyses are done in content analysis.

Findings

It was found that the classroom teachers mentioned "charts/concept maps" in relation to the GO strategies and in relation to the concept. Thus, they said that they mostly used the strategies in the form of "story maps". They found "clarity" and "intelligibility" as the most important elements in using the strategies. They explained their purpose in using the strategies as "story activities". They stated their frequency of using them as "occasionally". Their preparation for the strategies was in the form of using charts and tables. The participants said that they used the strategies "after reading" in their classes. They said that their use of the GO strategies in Turkish classes changed in "detail/complexity" according to

grade levels. The strength of the strategies in their opinion was “retention in mind”. The limitations stated by the teachers was “suitability to subjects”.

Discussion and Conclusion

The studies which reached the conclusion that classroom teachers used the GO strategies mostly in the form of “story maps”- in parallel to the conclusion reached in this current study- are as in the following. Baydık (2011) concluded that 76.9% of the teachers created story maps. Ince and Duran (2013) found the rate of teachers who used story maps as 26%.

The studies which found that classroom teachers used the GO strategies “occasionally” in Turkish classes (Toksun and Toprak ,2016); Topuzkanamış and Maltepe , 2010); Altunbay , 2018) ; Batmaz , 2017) are quoted. Aktaş and Bayram (2018) found that the number of Turkish teachers and classroom teachers who used the GO strategies after reading in their Turkish classes was greater than those who used them before reading- a finding in parallel to the one obtained in this paper. Kang (2002), in a study which demonstrated that the effects of graphic organisers were great, pointed out that the use of the strategies prior to and after reading was effective.

In parallel to the finding that the strength of the GO strategies was “retention in mind”, Akça and Akyol (2002) found that the method of story maps had positive effects on the 4th graders’ competence in reading comprehension and Işıkdoğan (2009) demonstrated in the study conducted with the inclusion of students with slight mental disabilities that using story maps was influential in reading comprehension. Şahin (2012), in a study conducted with the participation of the 5th graders, demonstrated that the story maps method improved students’ skills of finding the main idea and summarising. Öztürk and Şahin (2013), in a similar vein, pointed out that using concept maps in Turkish classes was influential in the oral and written expression of feelings and thoughts, in developing listening skills and in reading comprehension. In addition to that- in a study concerning the use of graphic organisers by the 3rd, 4th and 5th graders- Popp (2001) suggested that the pre-test and post-test results for comprehension and grammar were different in especially in language teaching.

GİRİŞ

Akyol’a (2021,33) göre okuma, okuyucu ile yazar arasında geçen, canlı ve hareketli bir süreçtir. Çocuğa okuma öğretmedeki amaç, iletişim kurarken yazı ve çizim dilini etkili kullanılmayı sağlamaktır. Okuma süreci zihinsel bir süreç olup, doğrudan gözlenmez. Anlama, çeşitli yollarla elde edilen bilginin nedenlerini araştırma, bu bilgiyi yorumlama, bu bilgiden yeni bilgilere ulaşma ve bilgiyi objektif ve sistematik olarak inceleme işlemidir (Tokgöz S, Işık S.2019,59).

Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe’ye (2021,5) göre okuma ve okuduğunu anlama iki farklı beceridir. Okuma daha mekanik olan bir beceri olarak metni seslere ve konuşma sözcüklerine çevirmeyi ve deşifre etmeyi içerirken; okuduğunu anlama, okunanları almayı ve bu sözcüklerden anlam çıkarmayı içerir. Okuma anlama stratejilerinin bilinip uygulanması ve öğrencilere öğretilmesi önem arz etmektedir. Epçaçan’a (2009,213) göre okuduğunu anlama stratejileri; bireyin kendi kendini geliştirmesini ve bilinçli okumasını sağlayan, herkes tarafından öğrenilip kullanılacak olan yöntemlerdir. Kurnaz’a (2018,66) göre öğrencilere etkili okuma stratejilerinin öğretilmesi, çocukların anlama ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Hartman, Akyol ve Baş’a (2021,1) göre, okuma stratejileri bireylerin okuma sürecinde kullandıkları, metni anlamayı kolaylaştıran yöntemlerdir. Okuma stratejileri; okuyucuların neyi nasıl anladıklarına, anlamadıklarında ne gibi yöntemler denediklerine dair ipucu verir. Bu stratejiler okuduğunu anlamayı geliştirmek için kullanılır. Bireye katkı sağlayan, performansını artıran bu bilişsel araçlar yapılan çalışmalara göre öğrenilebilir ve öğretilebilirdir. Okuma anlama stratejilerinden biri de Grafik Düzenleyiciler [GD] stratejisidir.

Tavşanlı ve Kaldırım’a (2020,841) göre GD Türkçe dersinde dört temel dil alanında kullanılabilir. Okunan ya da dinlenen metinlerin grafik düzenleyiciler yoluyla öğrencilere iletilmesi öğrencilerin okuma ile dinleme becerilerini geliştirir. Yazma alanında da konu ile ilgili planlama yaparken GD stratejisi kullanılır. Herhangi bir karışıklık olmadan konuların ana hatları bu strateji sayesinde planlı bir şekilde aktarılır.GD stratejisi, bilgilerin çok iyi düzenlenmiş olmasını temel alır ve bu strateji öğrencinin bilgiyi daha uzun süre hafızasında saklamasına olanak sağlar. Öne çıkan bu özellikleri sayesinde eğitimin tüm kademelerinde kullanılması önerilmektedir.

Dönmez, Yazıcı ve Sabancı'ya (2007,439- 440) göre öğrenme-öğretme etkinliklerinde önemli bir yere sahip olan GD stratejisi; öğrencilere bilgi aktarımında ve öğrencilerce bilginin hatırlanmasında kullanılır; yazılı materyallerdeki konular arası ilişkileri gösterir. Öğrenciler GD stratejisini metin öncesinde bilgiyi yapılandırmak için kullanırlar. Metin sonrasında özet yapmak amacıyla da kullanabilirler. Araştırmacılar okuma öncesi ve sonrası kullanılan grafik düzenleyicilerin kalıcı öğrenmede etkin olduğunu söylemektedirler (Kang, 2002). Grafik düzenleyicilerin farklı sınıflandırmaları vardır (McKenzie, 1998).

Bu çalışmada; ilkökul Türkçe derslerinde bu stratejininsınıf öğretmenleri tarafından kullanım düzeyleri ve stratejinin bilinirliği araştırmanın odak noktasını oluşturmuştur. Bununla ilgilisınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanımları üzerine yapılan yurtiçi çalışmalar taranmıştır. Elde edilen bulgulara göre üç başlıkta yapılan çalışmalar sınıflandırılabilir. İlk olarak grafik düzenleyicilerin en yaygın şekliolan kavram haritaları/hikaye haritaları üzerine çalışmalar (Akça ve Akyol,2002; Işıkdöğün,2009; Baydık,2011;Şahin, 2012; Şahin,Kurudayıoğlu ve Öztürk,2013) yapıldığı görölmüştür.İkinci olarak okuma anlama stratejilerinin kullanımı ve etkililiğine dair (Susar,2006;Belet ve Yaşar, 2007, Piten,2007; Temizkan,2007, Epçaçan,2009; Beydoğün,2010; Topuzkanamış ve Maltepe,2010; İnce ve Duran,2013; Toksun ve Toprak,2016) Doğün,2017; Batmaz,2017; Kurnaz,2018;Sidekli ve Çetin,2018; Ergen ve Batmaz,2019; Yıldız, Sural ve Boz,2019)çalışmaların yapıldığı görölmüştür. Üçüncü olarak grafik düzenleyicilerin farklı derslerde kullanımı ve etkililiğı üzerine (Dönmez, Yazıcı ve Sabancı,2007; Nakipoğlu ve Çamurcu,2014; Tavşanlı ve Seban,2015; Altunbay,2018; Kaldırım ve Tavşanlı,2020; Yüzgeç ve Duran,2020) çalışmaların yapıldığı görölmüştür. Yurtdışı alan yazın taraması sonucunda ise GD'lerin özellikle kağıt üzerinde ve bilgisayar tabanlı kullanımı ile ilgili araştırmalar (Brennan, 2006; Wagner, 2008) ve özel eğitimde kullanımına ilişkin çalışmalara (Good, 2019; Kang, 2002) rastlanmıştır. McKenize (1998) araştırmasında öğretmenlerin GD ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma öğretmenlerin GD hazırlamak hususunda çok zaman harcadıklarını ve bu hazırlıklarını paylaşmak istemediklerini Türkiye'de öğretmenlerin GD uygulamalarındaki deneyimleri ve bu konudaki görüşlerinin nitel yolla betimlenmesi, uygulamaların örneklerini anlamak açısından eğitimcilere yol gösterecektir. Bu bağlamda ilkökulda bu stratejileri kullanan öğretmenlerin görüşlerinin çok önemli olduğu düşünölmüştür. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerin grafik düzenleyiciler stratejisini kullanma düzeylerini ve stratejiyi sınıflarında kullanmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu nedenle GD stratejisi ile ilgili öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ne olduğu ve bu stratejiyi öğrencilerine ne derecede kullanmayı öğrettikleri önemli bir husus haline gelmektedir. Bu çalışmayla öğretmenlerin GD stratejisiyle ilgili eksik yönleri farkedilip öğretmenlerin eksikliklerini gidermeleri ve sınıflarında öğrencilerine öğretmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanım düzeylerinin ve stratejiyi kullanmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu temel amaç doğrultusunda 3 alt problem belirlenmiştir.

Alt problemler:

- 1) Sınıf öğretmenleri ilkökul Türkçe derslerinde GD stratejisini hangi sıklıkla ve hangi amaçla kullanmaktadırlar?
- 2)Sınıf seviyesi değıştikçe sınıf öğretmenlerin ilkökul Türkçe dersinde GD stratejisi kullanma düzeyleri nasıl değışmektedir?
- 3)Sınıf öğretmenlerine göre ilkökulda Türkçe derslerinde GD stratejisini kullanmanın sınırlılıkları ve faydaları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında GD stratejisini kullanma düzeyleri ve stratejiye dair görüşleri mevcut durumdur. Yıldırım ve Şimşek (2021,70)'e göre durum çalışması; belirli bir durumla ilgili sonuçları ortaya koymaya yarayan ve bu duruma ilişkin etkenlerin (bireyler, olaylar, süreçler, ortam) bütüncül bir yaklaşımla araştırıldığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 63 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çevikbaş'a (2018,97) göre bu stratejide sorular ve amaçlarla özellikle ilişkili ve diğer seçeneklerden elde edilemeyecek bilgileri sağlamak için belirli ortam, kişi ve etkinlikler kasten seçilir. Bütün ve Demir'e (2018,46) göre amaçlı örneklemede derinlemesine anlam vurgulanır ve zengin bilgi verebilecek durumlar seçilir. Bu doğrultuda araştırmada amaçlı örnekleme yöntem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021,120)'e göre ölçüt örnekleme yöntemi; ölçüt veya ölçütlerin araştırmacı tarafından belirlenip, bu ölçütleri karşılayan durumların çalışıldığı bir yöntemdir. Katılımcılar ölçüt örnekleme yönteminden yola çıkarak;

- Sınıf öğretmeni olma
- MEB veya özel okulda görev yapıyor olma
- Grafik düzenleyici kullanıyor veya kullanmış olma kriterlerine göre gönüllülük esasıyla Türkiye'nin farklı illerinden çevrimiçi katılımı belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında tüm öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile onam formu sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma grubuna ait demografik özellikler

	Cinsiyet	Yaş	Okudukları sınıf seviyesi	Kıdem	Eğitim Durumu
Katılımcıların	57'si kadın	4'ü 22-29 yaş	12'si 1.sınıf	2'si 1-5 yıl	51'i lisans
		36'sı 30-39 yaş	15'i 2.sınıf	8'i 5-10 yıl	4'ü yüksek okul
		12'si 40-49 yaş	16'sı 3.sınıf	17'si 10-15 yıl	8'i yüksek lisans mezunu
	6'sı erkektir	11'i 50 yaş ve üzeridir	20'si 4.sınıf	18'i 15-20 yıl	
				11'i 20-30 yıl	
			7'si 30 yıl ve üstü kıdeme		

Tablo 1'e göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin 57'si kadın, 6'sı erkektir. Öğretmenlerin 4'ü 22-29 yaş, 36'sı 30-39 yaş, 12'si 40-49 yaş ve 11'i 50 yaş ve üzeridir. Öğretmenlerin 2'si 1-5 yıl, 8'i 5-10 yıl, 17'si 10-15 yıl, 18'i 15-20 yıl, 11'i 20-30 yıl, 7'si 30 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 51'i lisans, 4'ü yüksek okul ve 8'i yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 12'si 1.sınıf, 15'i 2.sınıf,

16'sı 3.sınıf ve 20'si 4.sınıf okutmaktadır. Öğretmenlerden 2'sinin 10-15, 6'sının 15-20, 18'inin 20-25, 22'sinin 25-30, 8'inin 30-35 ve 7'sinin 35 ve üstü öğrencisi vardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma öncesinde katılımcılara araştırma ile ilgili bilgi verilmiş, formda bulunan sorulara verecekleri cevapların tarafımızca saklı tutulacağı, kişi ve kurumlarla ilişkilendirilmeden bilimsel amaçlı kullanılacağı söylenmiş ve kendilerine onam formu sunulmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Birinci bölümde, “öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem gibi demografik özellikleri; mezun oldukları okul türü; sınıf mevcutları; ikinci bölümde GD stratejisini ne sıklıkla ve hangi amaçla kullandıkları; sınıf seviyesine göre stratejiyi kullanma biçimleri, GD kullanmanın gerekliliği konusundaki düşünceleri; GD kullanırken yaşadıkları sınırlılıklar ve güçlü yönlerin neler olduğu” belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 2

Veri Toplama Aracı

İlk Bölüm:

Cinsiyetiniz:

Kıdeminiz:

Mezun olduğunuz okul türü:

Sınıf mevcudunuz:

Görüşme Soruları	İlişkili Olduğu Araştırma Problemi
1- Grafik düzenleyiciler stratejisi deyince ne anlıyorsunuz? Bu kavramı daha önce duydunuz mu?	
2-Grafik düzenleyiciler stratejisini Türkçe dersinde kullanmakla ilgili görüşleriniz nelerdir? Bu konuda uygulamalarınızdan örnek verir misiniz?	
3-Sizce bu stratejiyi kullanırken dikkat edilmesi gereken en önemli husus nedir?	Sınıf öğretmenleri ilkökul Türkçe derslerinde grafik düzenleyicileri hangi sıklıkla ve hangi amaçla kullanmaktadırlar?
4-Grafik düzenleyiciler stratejisini Türkçe derslerinde hangi sıklıkla ve hangi amaçla kullanıyorsunuz? Buna nasıl karar veriyorsunuz? Ders için nasıl bir hazırlık yapıyorsunuz?	
5-Grafik düzenleyiciler stratejisini ders sürecinde ne zaman kullanıyorsunuz? Okuma öncesi-sırası ve sonrasında ilgili örnekler vererek açıklama yapınız.	
6-Sınıf seviyesi değiştikçe stratejiyi kullanma deneyiminiz nasıl değişmektedir?	Sınıf seviyesi değiştikçe sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe derslerinde GD stratejisini kullanma düzeyleri nasıl değişmektedir?
7-Size göre grafik düzenleyiciler stratejisini kullanmanın sınırlılıkları ve güçlü yönleri nelerdir?	Sınıf öğretmenlerine göre ilkökul Türkçe derslerinde GD stratejisini kullanmanın sınırlılıkları ve faydaları nelerdir?
8-Ekleme istediğiniz bir husus var mı?	

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formu içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021,243) göre; içerik analizinde temalar belirlenir, bütün olarak tüm boyutlar çalışılır ve derinlemesine analiz yapılır. Bütün ve Demir'e (2018,453) göre içerik analizinde tekrar eden kelimeler taranır ve temalar belirlenir. İçerik analizi yöntemiyle bulunan anlamlara temalar veya örüntüler denir. Şimşek ve Yıldırım'a (2021,249) göre toplanan veriler kodlanır ve belli bir düzende sıralanır. Kodlanan verilere göre daha genel örüntü ve temalar belirlenir.

Kodlar, bir çalışmada yoruma dayalı bilgileri belirtmek için kullanılan tanımlamalardır. Kümeleme ile oluşturulan söz öbeklerinin ortaya konulması daha sonra sonuçların elde edilmesine ortam hazırlar (Altun,2019,56-57). Buna göre katılımcıların ifade ettikleri görüşler kelime ve tümceler göz önünde

bulundurulmuş anlamlı bir şekilde kodlanır. Araştırmada bulunan kodlar, tema ve kategoriler de belirtilerek araştırmanın alt problemlerine göre tablolar halinde gösterilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 29.11.2021 tarihli ve E-35853172-300-00001891774 sayılı kararıyla etik kurul açısından çalışmaya uygun olduğu kararı verilmiştir

BULGULAR

Araştırmada toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular alt problemler başlık alınarak aşağıda açıklanmıştır.

Birinci alt problem ve probleme ilişkin bulgular

Araştırmada öncelikli olarak “Sınıf öğretmenleri ilkököl Türkçe derslerinde Grafik Düzenleyicileri [GD] hangi sıklıkla ve hangi amaçla kullanılmaktadırlar?” sorusuna ilişkin bulgulara tablo 3-4-5-6 ve 7’de yer verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisinden haberdar olma durumları ve stratejiden ne anladıkları

Tema	Kategori	Kod	n
Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanım amacı ve sıklığı	Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisinden haberdar olma durumları ve ne anladıkları	Şemalar/ haritalar	14
		Duymadım/kullanmadım	11
		Bilgi aktarma ve saklama becerisi	10
		Görselleştirme	10
		Tablo ve grafik	9
		Amaç ve hedefler	7
		Kalıcı öğrenme	6
		Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	5
		Özetleme	2
		Öğrenmeyi kolaylaştırıcı, pratiklik	1

Tablo 3’e göre sınıf öğretmenlerinin GD stratejisinden haberdar olma durumları ve bu kavramdan ne anladıkları incelenmiştir. Tabloya göre katılımcılardan 14’ü kavramdan ne anladıklarıyla ilgili “şemalar/kavram haritaları” ifadesini kullanmışlardır. Tablo 3’e göre katılımcıların 1’i GD’yi “öğrenmeyi kolaylaştırıcı, pratiklik” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların bu söylemleri kendi cümleleri ile aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö13: “Kavramların akılda kalmasını kolaylaştıran şemalar.”

Ö28: “Öğrenmeyi kolaylaştırıcı haritalar, evet.”

Ö29: “Şema ve kavram haritası.”

Ö34: “Dersi daha anlaşılır anlatmaya yarayan şema.”

Ö39: “Evet.Bilgileri şematik olarak sınıflandırmak.”

Ö40: “Öğrenciye o ders içinde verilmek istene bilgilerin kavramlar üzerinde gidilerek somutlaştırılmış şema hali.

Ö42: “Öğrenmeyi kolaylaştırmadan ve pratikleştirmede çok etkili. Özellikle fotoğrafik hafızası kuvvetli çocuklar üzerinde daha etkili olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 4

Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini Türkçe dersinde kullanımı

Tema	Kategori	Kod	n
Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanım amacı ve sıklığı	Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini uygulama örnekleri	Hikaye haritası	21
		Bilmiyorum/kullanmadım	11
		Kavram haritası	7
		Dilbilgisi	6
		Metin çalışmaları	6
		Okuduğunu anlama	5
		Sınıflandırma	5
		Somutlaştırma	5
		Kavram öğretimi	3
		Konu-ana fikir bulma	3
		Görsel okuma	3
		Çağırışım	2
		Özetleme	2
		Okuma-yazma etkinlikleri	1

Tablo 4'e göre katılımcıların 21'i Türkçe dersinde GD stratejisini en çok "hikaye haritaları" şeklinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. 1 katılımcı ise GD stratejisini "okuma yazma etkinliklerinde" kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu söylemleri kendi cümleleri ile aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö6: "Kavram öğretiminde kullanmak etkili oluyor. Zihin haritaları, Hikaye haritalarını sık sık kullanıyorum."

Ö8: "Hikaye haritası oluştururken dil bilgisi konularını işlerken sıklıkla grafik düzenleyicilerden faydalanıyorum."

Ö18: "Grafik düzenleyicilerinin Türkçe dersinde kullanımında öğrenciler için olumlu öğrenme ortamı oluşturması ve kalıcı bilgi oluşumuna katkı sağladığı görüşümdedir. Zihin haritası ve hikaye haritası çoğunlukla kullandığım grafik düzenleyiciler arasında yerini almakta. Metin işleme sürecinde yeni kavramların öğrenilmesinde ve kavramların düzenlenmesinde etkili olmaktadır."

Ö43: "Okunan hikayenin hikaye haritasını çıkararak okuduklarını daha kalıcı hale getirip anlama sorularına daha doğru cevap vermesini sağlar. Kavram haritası soyut kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Görsel okumada etkili olabilir. Hikaye haritası, balık kılçığı ve kelime tanımlayıcı sık sık kullanırım."

Ö58: "Özellikle okuma anlama metinlerinde,5n1k sorularına cevap ararken ve hikaye haritası çıkarmada oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum. Ben önceki sınıflarımda genellikle hikaye haritalarında ve dilbilgisi konularını öğretirken kavram haritası oluşturarak kullanıyordum. Şu an 1. sınıf okuttuğum için çok fazla faydalanmıyorum."

Ö3: "Kullanılabilir. Örneğin okuma yazma etkinliklerinde etkinlik çoğaltılması sağlanır."

Tablo 5

GD stratejisini kullanırken dikkat edilen en önemli husus

Tema	Kategori	Kod	n
		Açıklık ve anlaşılabilirlik	12
		Bilmiyorum/kullanmıyorum	11
		Amaca uygunluk	8
		Öğrenci seviyesine uygunluk	7
		Kısa olması	6
Sınıf öğretmenlerinin	Sınıf öğretmenlerinin	Doğru ve yerinde kullanım	5
GD stratejisini kullanım	GD stratejisini	Verilerin doğru yorumlanması	5
amacı ve sıklığı	kullanımlarında dikkat	Bütünlük	5
	ettikleri en önemli husus	Dikkat çekicilik	3
		Uyumlu olması	2
		Öğrenmeyi kolaylaştırma,	1
		hatırlanabilirlik	

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanırken dikkat ettikleri en önemli husus 12 katılımcının cevabı ile "açıklık ve anlaşılabilirlik" olmuştur. Tablo 5'e göre katılımcılardan 1 kişi en önemli hususu "hatırlanabilirlik ve öğrenmeyi kolaylaştırma" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların bu söylemleri kendi cümleleri ile aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö1: "Açık ve anlaşılır olması"

Ö17: "Anlaşılır olmasını, karışık olmamasını sağlamak."

Ö29: "Aşırıya kaçmayacak şekilde karmaşıklıktan uzak anlaşılır olmalı."

Ö33: "İlkokul düzeyinde çok karmaşık olmamalı."

Ö62: "Kısa, net ve anlaşılır ifadeler kullanılması diye düşünüyorum."

Ö14: "İlk olarak öğrenmeyi kolaylaştırmalı. İkinci hatırlamaya yardımcı olmalı. Üçüncü olarak amaca uygun olmalı (hangi konu üzerinde duruyorsa o konu görselleştirilmeli). Tablo, grafik, şema okumayı ve anlam çıkarmayı öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir."

Tablo 6

Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanım amaçları, kullanım sıklıkları ve stratejiye uygun hazırlıkları

Tema	Kategori	Kod	n
	K1:Sınıf öğretmenlerinin	Hikaye çalışmaları	12
	GD stratejisini kullanım	Kullanmadım/bilmiyorum	11
	amaçları	Metin çalışmaları	11
		Okuma anlama çalışmaları	10
		Dilbilgisi	5
		Özet ve değerlendirme	4
		Konu-ana fikir bulma	2
	K2:Sınıf öğretmenlerinin	Ara sıra	10
	GD stratejisini kullanım	İhtiyaç durumunda	8
	sıklıkları	Her temada	6
		2-3 haftada bir	5
		Sıklıkla	5
		Yeni metine geçişte	3
		Ayda bir	2
		Her metinde	2
	K3:Sınıf öğretmenlerinin	Şema ve tablo	12
	GD stratejisini kullanıma	Çizelgeler	6
	yönelik hazırlıkları	Çizim	3
		Web2 araçları	1
		Harf ve kelime kartları	1

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanım amaçlarının; 12 katılımcının cevabı ile "hikaye çalışmaları" olduğu görülmektedir. 2 katılımcı kullanım amacını "konu-ana fikir bulma" olarak ifade etmiştir.

Tablo 6'ya göre katılımcılardan 10 kişi kullanım sıklıklarını "ara sıra" olarak ifade etmiştir. İki katılımcı kullanım sıklığını "her metin" olarak ifade etmiştir.

Tablo 6'ya göre katılımcılardan 12 kişi hazırlıklarla ilgili olarak "şema ve tablo" kullandıklarını belirtmişlerdir. Birer katılımcı da stratejiye uygun hazırlıklarını "Web 2 araçları kullanımı" ve "harf/kelime kartları" kullanımını olarak belirtmiştir. Katılımcıların bu söylemleri kendi cümleleri ile aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö8: "Kullanıyorum. Özellikle metni okuduktan sonra kavrama aşamasında zihin haritası ve hikaye haritası uygulamalarını yapıyoruz. Dersin öncesinde şemalar ve tablolar oluşturuyoruz."

Ö21: "2-3 haftada bir kez kullanıyorum. Özellikle hikaye için kullanmaya çalışıyorum."

Ö53: "Hikaye haritasını okunan her kitaba uygulayabiliyorum. Standart kalıp yeterli oluyor. Bazı ders kitabı metinlerini de buna uyarlayabiliyorum."

Ö51: "Yeni bir konuyu öğretirken mutlaka kullanıyorum. En çok da konu ve ana düşünceyi buldururken kullanıyorum."

Ö43: "Aralıklarla"

Ö58: "Ara ara kullanıyorum. Zihinde ana hatlarıyla belirlemek için kullanıyorum."

Ö59: "Her metin çalışmasında kullanılıyor."

Ö8: "Genellikle kullanıyorum. Özellikle metni okuduktan sonra kavrama aşamasında zihin haritası veya hikaye haritası uygulamasını yapıyoruz. Dersin öncesinde şemalar ve tablolar oluşturuyoruz."

Ö11: "Belli bir başlık altında toplanan konularda kullanıyorum. Noktalama işaretleri örneğin.

Yapılan şema sınıfa asılarak görsel hafıza ile akıllarda kalıyor.

Ö47: "Kelime tanımlayıcı kullanıyorum. Görselli harf ve kelime kartları hazırlıyorum. İhtiyaca göre doğaçlama ders esnasında da hazırlıyorum."

Ö15: "Nasıl daha iyi anlatabilirim dediğimde görselleştirmem ve şemalaştırmam bana daha anlamlı geldiğinde kullanıyorum. Bilgisayar üzerinde oluşturmak daha kolay olduğu için Word ya da web2 araçlarıyla hazırlıyorum."

Tablo 7

Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini ders sürecinde kullanım zamanları

Tema	Kategori	Kod	n
Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini kullanım amacı ve sıklığı	Sınıf öğretmenlerinin	Okuma sonrası	24
	GD stratejisini ders	Okuma öncesi	18
	sürecinde kullanım	Bilmiyorum/kullanmadım	11
	zamanları	Okuma sırası	7

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini ders sürecinde kullanım zamanları ile ilgili katılımcılardan 24 kişi "okuma sonrası" diye cevap vermişlerdir. 7 katılımcı derste kullanım zamanlarını "okuma sırası" olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların bu söylemleri kendi cümleleri ile aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö6: "Okuma sonrası kavramlar arasındaki ilişkiyi kurarken daha çok kullanırım. Mesela her hafta sonu bir araştırma konumuz olur. Örneğin Türkiye'deki en yaşlı ağaç. Pazartesi herkes öğrendiklerini paylaşır. Her öğrencinin söylediklerinden tahtaya özetleyici kelimeler yazarım. Ortada en yaşlı ağaç etrafında şu ilde, şu yaşta şu türden bir ağaç şu boyda şu hayvanlara ev sahipliği yapıyor gibi. Böylece görsel hafızamızı kullanır ve bilgileri uzun süre hatırlarız."

Ö13: "Okuma sonrasında özet çıkarırken daha çok kullanıyorum."

Ö17: "Ben daha çok sonrasında kullanıyorum. Konuyu anlatıyorum, deftere özet geçiyoruz. En son tahtada şemalandırıyoruz. Pekiştirme amaçlı kullanıyorum. Elimdeki hazır şemaları dağıtıp defterlerine yapıştırmalarını istiyorum."

Ö18: “Okuma sonrasında kavram haritası ya da hikaye haritası oluştururken kullanıyorum.”

Ö32: “Okuma sırasında kullanıyorum. Okuma yaparak bulduğumuz tüm verileri öğrencilerden grafikteki yerlerine yerleştirmelerini istiyorum.”

Ö54: “Okuma öncesi metnin konusunu tahmin etme amaçlı balık kılçığı tarzı, okuma sırasında metnin devamını tahmin etme, okuma sonrası hikaye haritası çıkarırken kullanıyordum. Eğer vereceğim bir dilbilgisi kazanımı varsa kavram haritası olarak da kullandığım olmuştur.”

İkinci alt problem ve probleme ilişkin bulgular

Araştırmada ikinci olarak “Sınıf seviyesi değiştikçe sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe dersinde Grafik Düzenleyiciler stratejisini kullanma düzeyleri nasıl değişmektedir?” sorusuna yanıt aranmış ve bu soruya ilişkin bulgularla tablo 8 oluşturulmuştur.

Tablo 8

Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini sınıf seviyesine göre kullanma deneyimleri

Tema	Kategori	Kod	n
Sınıf öğretmenlerinin sınıf seviyesine göre stratejiyi kullanma deneyimleri	Sınıf seviyesi faktörü	Daha ayrıntılı/karmaşık	12
		Daha verimli	11
		Bilmiyorum/kullanmadım	11
		Daha kolay	10
		Daha çok	9

Tablo 8’e göre sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini Türkçe derslerinde sınıf seviyesine göre kullanma deneyimleri ile ilgili katılımcılardan 12’si “daha ayrıntılı/karmaşık” diye cevap vermişlerdir. Sınıf seviyesine göre stratejiyi kullanma deneyimlerini “daha çok” olarak ifade eden 9 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların bu söylemleri kendi cümleleri ile aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö5: “Sınıf seviyesi arttıkça daha karmaşık grafikler kullanırız.”

Ö6: “Öğrenciler daha karmaşık ilişkili grafikler oluşturabilir.”

Ö12: “Alt sınıflarda daha basit, üst sınıflarda daha karmaşık grafikler kullanabiliyorum.”

Ö14: “Sınıf seviyesi büyüdükçe daha ayrıntılı olabiliyor.”

Ö31: “Sınıf seviyesi yükseldikçe daha detaylı, zengin içerikli haritalar hazırlıyorum ya da birlikte hazırlıyoruz. Yaş grubu küçüldükçe daha somut,basit ve görsel içerikli haritalar kullanıyorum.”

Ö57: “İleri sınıf seviyesinde daha çok kullanırım.”

Ö58: “Sınıf seviyesi arttıkça daha fazla kullanıyorum.”

Ö60: “Büyük sınıflarda daha sık kullanılıyor.”

Üçüncü alt problem ve probleme ilişkin bulgular

Araştırmada üçüncü olarak “Sınıf öğretmenlerine göre ilkökul Türkçe derslerinde GD stratejisini kullanmanın sınırlılıkları ve faydaları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmış ve bu soruya ilişkin bulgularla tablo 9 oluşturulmuştur.

Tablo 9

Sınıf öğretmenlerine göre GD stratejisinin sınırlılıkları ve güçlü yönleri

Tema	Kategori	Kod	n
Sınıf öğretmenlerine göre GD stratejisinin sınırlılıkları ve güçlü yönleri	Stratejinin güçlü yönleri	Akılda kalıcılık	16
		Bilmiyorum/kullanmadım	11
		Kolay öğrenme	7
		Bağlantıları görme	5
		Somutlaştırma	5
		Dikkat çekicilik	4
	Stratejinin sınırlılıkları	Görsel zekayı destekleme	3
		Konuya uygunluk	9
		Zaman alması	8
		Katılım	5
		Küçük sınıflarda kullanım zorluğu	3
		Etkililik	3
		Kalabalık sınıflar	3
		Hayal gücünü sınırlama	1

Tablo 9'a göre sınıf öğretmenlerinin GD stratejisi ile ilgili belirttikleri güçlü yön 16 katılımcının verdiği cevaba göre "akılda kalıcılık" olmuştur. 3 katılımcı da güçlü yön olarak "görsel zekayı destekleme" özelliğini belirtmiştir. Tablo 9'a göre sınıf öğretmenlerinin GD stratejisinin kullanımı ile ilgili belirttikleri sınırlılık 9 katılımcının verdiği cevaba göre "konuya uygunluk" olmuştur. 1 katılımcı sınırlılık olarak "hayal gücünü sınırlama" diyerek görüş belirtmiştir. Katılımcıların bu söylemleri kendi cümleleri ile aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö9: "Bence grafik düzenleyiciler stratejisinin sınırlılıkları zaman ve öğrenci etkileşimi olabilir. Güçlü yönü ise bilginin kalıcılığını arttırmasıdır."

Ö13: "Şema oluşturarak kalıcı öğrenme sağlanabilir, hazırlık yapmak uzun süreceği için sık sık kullanılmayabilir."

Ö18: "Öğrenci konunun ya da kavramın geneline hakim değilse bu bizi sınırlayabilir. Güçlü yönleri kalıcı bilgi sağlamakta, öğrendiklerini anlamlandırmakta ve bilgi transferini kolaylaştırmaktadır."

Ö26: "Görsel anlama kabiliyetini desteklemesi en güçlü yönü bence. Sınırlılıkları da tabiki konu bütünlüğüne ve öğrenci seviyesine hizmet edebilir olması diye düşünüyorum."

Ö30: "Güçlü yönleri öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi, hatırlatıcı görevi üstlenmesidir. Sınırlılıkları her kavrama uygun olamayabilmektedir."

Ö31: "Her konuda yapılamadığını düşünüyorum, anlatımda kolaylık sağlıyor."

Ö58: "Hayal gücünü sınırlıyor."

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkökulda Türkçe dersinde GD stratejisini nasıl kullandıklarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlardan hareketle tartışma bütüncül olarak yürütülecektir.

Araştırmanın birinci alt amacı "Sınıf öğretmenleri ilkökul Türkçe derslerinde grafik düzenleyicileri hangi sıklıkla ve hangi amaçla kullanmaktadırlar?" sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini "şemalar/haritalar" olarak niteledikleri sonucuna ulaşılmıştır. GD stratejisini Türkçe derslerinde en çok "hikâye haritası" şeklinde kullandıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde GD stratejisini kullanırken dikkat ettikleri en önemli hususu "açıklık/anlaşılabilirlik" olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin GD stratejisine kullanım amaçlarına yönelik olarak en çok "hikâye çalışmaları" nda yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe derslerinde kullanımına yönelik yapılan çalışmalarda da etkililik yönünden benzer sonuçlar elde edilmiştir. Tavşanlı ve Seban (2015). 4.sınıf öğrencilerinde GD stratejisi kullanmanın bilgilendirici metin türünde işlevsel olduğunu, özet çıkarma ile çözümleme başarıları üzerinde de olumlu bir etkisinin bulunduğunu

çalışmalarında göstermişlerdir. Yüzgeç ve Duran (2020) çalışmalarında, grafik düzenleyicilerle okuduğunu anlama çalışması yapmanın, anlama becerilerine katkı yaptığını, bunu da deney grubunun puanını düşük düzeyden iyi düzeye çıkardıklarını göstererek bulmuşlardır. Baydık (2011) öğretmenlerin %76.9'unun öykü haritası oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. İnce ve Duran (2013) yaptıkları çalışmada hikaye haritası oluşturma oranını %26 olarak bulmuşlardır. Öğretmenlerce bilinirliği en yüksek GD stratejisi hikaye haritasıdır ve bu alanla ve etkililiğiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı "*Sınıf seviyesi değiştikçe sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe derslerinde GD stratejisini kullanma düzeyleri nasıl değişmektedir?*" sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf seviyesi büyüdükçe daha detaylı ve bağlantılı grafik, şema ya da tablo kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki sonuçlar bu sonucu desteklememekle beraber şu şekildedir: Alan yazında Türkçe dersinde bu stratejinin kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalarda bu stratejiyi hiç duymamış ya da kullanmamış öğretmenlerin olduğu görülmüştür. İnce ve Duran (2013) da yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin belli başlı stratejileri kullandıkları, strateji kullanımı açısından farklı stratejiler denemedikleri ve çeşitlilik sağlamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Toksun ve Toprak (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okuma stratejilerini okuma-anlama etkinliklerinde etkin bir şekilde kullanmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerle yapılan deneysel çalışmalarda da GD stratejisi gibi görselleştirmeye ve daha derin düşünmeye yarayan stratejilerin çok az kullanıldığı görülmektedir. Batmaz (2017) öğrenciler için kavramlar arası ilişkileri gösteren bağ kurma ve görselleştirme stratejilerini, tekrar etme ile yorum yapma stratejilerini ve genel okuduğunu anlama stratejilerini daha fazla kullanmaya yönelik etkinliklerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Topuzkanamış ve Maltepe (2010) öğretmen adaylarının okuma anlama stratejileri kullanmaları bakımından orta seviyede olduklarını, bu doğrultuda öğrencilerin de stratejilere göre farkındalıklarının da orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Altunbay (2018) yaptığı çalışmada öğrencilerin metne ya da konuya uygun grafik oluşturabilme ve verilen grafiği okuyup yorumlayabilme becerilerinde eksiklikler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu da derslerde bu stratejiye yeteri kadar zaman ayrılmadığı ve stratejinin sıklıkla kullanılmadığı sonucunu desteklemektedir. GD stratejisi kullanımı araştırma sonucuna göre "ara sıra" olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu destekleyen alan yazında başka çalışmalar da vardır. Batmaz (2017) yaptığı çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin genel okuduğu anlama stratejileri kullanımının "bazen" olduğu sonucuna varmıştır. İnce ve Duran (2013) yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin strateji kullanımına dair bilgilerinin olduğunu ancak; stratejiyi kullanmaya ayrılacak süre, ders vakitleri ve mevcudu fazla olan sınıflardan dolayı kullanmadıklarını bulmuşlardır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının kendilerini bu konuda yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmışlardır McKenzie(1998) K-5 düzeyinde 290 ilkökul öğretmeni ile yaptığı görüşmede, öğretmenlere göre grafik düzenleyici hazırlamanın çok zaman aldığını, öğretmenlerin kendi grafik düzenleyicilerini paylaşmak istemediklerini belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Daha çok anlamaya dayalı, karşılaştırmaya dayalı, yönlendirmeli veya temsil edici türleri tercih ettiklerini bulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisini daha çok "okuma sonrası" nda kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bunu destekleyen çalışmalar vardır. Aktaş ve Bayram (2018) Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejileri kullanımının okuma öncesi çalışmalarda daha az, okuma sonrası çalışmalarda daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Kang (2002), metin çalışmalarında grafik düzenleyici etkisinin yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmasında, özellikle okuma öncesi ve okuma sonrası kullanımının etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı "*Sınıf öğretmenlerine göre ilkökul Türkçe derslerinde GD stratejisini kullanmanın sınırlılıkları ve faydaları nelerdir?*" sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin GD stratejisinin güçlü yönünü "akılda kalıcılık" olarak belirttikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre stratejiyi kullanmak öğrencide bilginin kalıcılığını ve daha uzun süre hatırlanmasını sağlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin GD stratejisinin sınırlılığını "konuya uygunluk" olarak belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler stratejinin her konuya uygun şekilde uyarlanmadığını ve her konuda kullanılmadığını belirtmektedirler. Dönmez, Yazıcı ve Sabancı (2007) yaptıkları deneysel çalışmada; GD'nin derslerde kullanıldığı deney grubu ve GD'nin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerini karşılaştırmışlardır. İki grubun akademik bilgi son test puanları karşılaştırıldığı zaman, deney grubundaki öğrencilerin akademik bilgiyi daha fazla edindikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, GD'nin akademik bilgiyi edinmede yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Brennan (2006) öğrencilerin

yazma becerisini geliştirme üzerine yapılan çalışmada Inspiration™ grafik düzenleyici ve Elluminate Live!® sanal sınıf olarak kullanılmıştır. Eylem araştırması olan çalışmada öğrencilerin yazma becerisinde gelişim olmuştur. Wagner (2008) çalışmada bilgisayar tabanlı grafik düzenleyici “Kidspiration™” nin öğrencilerin yazma becerisini nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışmanın sonucu bu programın öğrencilerin yazma becerisinde organizasyonel becerilerini geliştirmesini sağladığını ve yazmadaki gerekliliklere ilişkin farkındalık sağladığı yönündedir. Berhardt (2010) 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada GD kullanmanın öğrencilerin okuduğunu anlama, çıkarım yapma, karşılaştırma gibi becerileri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Phan (2010) üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde GD stratejisi kullanımını incelemiş, GD stratejisi kullanımı ile okuduğunu anlamının ilişkili olduğunu, stratejinin düşük düzeyli okuyucuların okuma performansını artırdığını ortaya koymuştur. Good (2019) yazmaya dayalı GD ile bilgisayar tabanlı GD kullandığı yazma becerisindeki etkisini otizmlili öğrenciler üzerinde incelediği çalışmada birçok öğrenci bilgisayar tabanlı GD’nin daha etkili olduğunu dile getirmiştir.

Yapılan çalışmada öğretmen görüşlerine göre stratejinin güçlü yönü “akılda kalıcılık”tır. Öğrenci öğrenmelerinde etkili olduğu düşünülen bu stratejiyle ilgili alan yazında da benzer sonuçlar bulunmuştur. Hikaye haritasının etkililiği ile ilgili yapılan çalışmalarda bu stratejiyi kullanmanın olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akça ve Akyol (2002) hikaye haritası yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama yetisi üzerinde pozitif etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Işıkdoğan (2009) hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerle yaptığı çalışmada hikaye haritası kullanımının okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Şahin (2012) 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada hikaye haritası yönteminin, metin türlerinden hikaye edici metinlerde ana fikir bulma ve özet çıkarma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Benzer bir çalışma olarak GD stratejisinden biri olan kavram haritaları ve etkililiği yönünde Kurudayıoğlu, Öztürk ve Şahin (2013) Türkçe derslerinde; kavram haritası kullanımının; duygu ve düşünceleri sözlü ve yazılı olarak ifade etme, dinleme becerilerini geliştirme ve okuduğunu anlama konularında etkili olduğunu söylemektedirler. Popp (2001), 3.4.5. sınıf öğrencilerinin grafik düzenleyici kullanımına ilişkin yaptığı araştırmasında özellikle dil öğretiminde anlama ve dilbilgisi konularında, ön test ve son test sonuçlarının farklı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın önemli bir bulgusu da katılımcıların çoğunlukla göçmen ve iki dili olmasıdır. Kang (2002) çalışmada; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde grafik düzenleyicilerin kullanımına ilişkin 1971-2000 yılları arası yayınları incelemiştir. Bu araştırma grafik düzenleyicilerin yurtdışında 1970’li yıllarda kullanılmaya başlandığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları nitel araştırmanın doğası gereği yalnızca bu çalışmada elde edilen verilerle sınırlı olup genellenemez. Araştırmada hikaye haritası grafik düzenleyicisinin en çok kullanılan GD olması Türkçe Programının bu düzenleyicinin öğretmenler tarafından bilinirliğini artırmış olmasıyla yorumlanabilir. Sınıf öğretmenleri sınıf seviyesi büyüdükçe daha detaylı ve bağlantılı grafik, şema ya da tablo kullandıklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin GD’leri okuma sonrası kullanmaları da dersin işleniş hakkında öngörü geliştirmeyi sağlamaktadır. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç da GD’lerin akılda kalıcılığı artırdığı yönündedir.

Öneriler

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Ders kitaplarında GD stratejisini kullanmaya yönelik etkinliklere yer verilebilir.
- Sınıf seviyelerine göre GD stratejisinin kullanım örnekleri ve sıklıkları araştırılıp stratejinin etkililiği ölçülebilir.
- GD stratejisini Türkçe derslerinde kullanmaya yönelik öğrenci görüşlerine başvurulabilir. Stratejiyi kullanmanın öğrenci bazında sosyal, duygusal, akademik yönleri araştırılabilir.
- Öğretmenlerin GD stratejisini bilip uygulamaları için hizmet içi eğitimler verilebilir.
- GD stratejisinin okuma-yazma-dinleme-konuşma alanlarına yönelik kullanım örnekleri incelenebilir.
- Tüm sınıf düzeylerine uygun GD stratejileri öğrencilere öğretilir.

KAYNAKÇA

- Akça, G. (2002). *Hikaye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akyol, H. (2021). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem A Yay. (11. Baskı).
- Altunbay, M. (2018). Evaluation of graphic-table reading and creating skills of primary school students in visual reading. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5),1-19.
- Asıkcın, M., Pilten, G. & Kuralbayeva, A. (2018). Investigation of reflecting reading comprehension strategies on teaching environment among pre-service classroom teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(4), 397-405. DOI: 10.26822/iejee.2018438129
- Aktaş, E. & Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3),1401-1414
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162),301-315.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. & Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme*. Pegem A Yay.
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Belet, D. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1),69-86.
- Bernhardt, M.T. (2010). *Using graphic organizers to enhance reading comprehension* [Unpublished Master Dissertation]. University of California.
- Beydoğan, Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185),8-21.
- Brennan, K.M. (2006). *Mind wapping, graphic organizers and student writing* [Unpublished Master Dissertation]. Royal Roads University Canada.
- Çevikbaş, M. (Ed.). (2018). *Nitel araştırma tasarımı*. Nobel Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: bir meta analiz çalışması* [Yüksek Lisans Tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Dönmez, C., Yazıcı, K. & Sabancı, O. (2007). Sosyal bilgiler derslerinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmesine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3),437-459.
- Duran, E. & Yüzgeç, K. (2020). Grafik düzenleyicilerin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine katkısı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(79),21-30.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6),210-217.
- Ergen, Y. & Batmaz, O. (2019). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49,130-147.
- Good, E. K. (2019). *The pen or the cursor: A single subject comparison of a paper based graphic organizer and computer-based graphic organizer to support the persuasive writing of students with emotional and behavioral disorders of wild autism* [Unpublished Doctoral Dissertation]. George Mason University
- Hartman, D., Akyol, H. & Baş, Ö. (2021). *Anlama stratejileri dijital etkinliklerle dört temel dil becerisi*. Pegem A. Yay.
- Işıkdogan, N. (2009). *Hikaye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi
- İnce, Y. & Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşlerinin ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1),9-19.
- Jo, I. H. (2001). *The Effects of Concept Mapping on College Students' Comprehension of Expository Text*. [Doctoral Dissertation.] The Florida State University.

- Kang, O. R. (2002). *A meta-analysis of graphic organizer intervention for students with learning disabilities*. [Doctoral Dissertation]. University of Oregon.
- Kıroğlu, K. (Ed.).(2020).*Okuduğunu anlama stratejileri*.PegemA Yay.
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler* [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kuşdemir, Y. (2016). Okuduğunu anlamada tahmin etme stratejisinin rolü. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1),47-63.
- MEB. (2019). Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- McKenzie, A. B. (1998). *Elementary teachers ponions of the use of a content enhancement strategy: Graphic organizers* [Doctoral Dissertation]. University of Kansas.
- Miles, B. M. & Huberman, M.A. (2019). *Nitel veri analizi. (Çeviri Editör, Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy)*.PegemA Yay.
- Nakipoğlu, C. & Çamurcu, M. (2014). Grafik düzenleyiciler ve ortaöğretim fizik ders kitaplarında kullanımının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,14(1), 52-74
- Patton, Q.M. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çeviri Editör, Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir)*. PegemA Yay.
- Phan, T. (2010). *Effects of graphic organizers on reading comprehension* [Master Dissertation]. University of Texas_Pan American.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Popp, T. (2001). *The effects of advance graphic organizers on student achievement in 3rd,4th,5th, grade language arts classes:a six month study of low socioeconomic students*[Doctoral Dissertation].M.S.University of South Florida.
- Sidekli, S. & Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi:bir meta analiz çalışması.*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,8(2),285-303.
- Susar, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şahin,İ.(2012).*İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin hikaye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikaye haritalarının etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Şahin, Ç., Kurdayıoğlu, M. & Öztürk, Y. (2013). Türkçe öğretiminde kavram haritalarının kullanılması üzerine kuramsal bir çalışma.*Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*,2(7),13-34.
- Tavşanlı, Ö. & Seban, D. (2015). Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi.*Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,43,85-93.
- Tavşanlı, Ö. & Kaldırım, A. (2020). Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen araştırmaların incelenmesi: Bir tematik analiz. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 839-873.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim 2.kademe türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* [Doktora Tezi].Gazi Üniversitesi.
- Tokgöz, S. & Işık, A. (2019). KWL stratejisinin ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1),57-84.
- Toksun, S. & Toparak, F. (2016). Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları okuma stratejileri. *International Journal of Languages Education and Teaching*,4(3), 276-292.
- Topuzkanamış, E. & Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII*, 27,655-677.
- Tuncer, T. & Kahveci, G. (2009). Az gören 8.sınıf öğrencilerine kavram haritası ile özet çıkarma becerisinin akran aracılığıyla öğretimi.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,7(4),853-87.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*.Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Sural, Ü. & Boz, İ. (2019). Türkiyede okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilkökul düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi.*GEFAD*,39(2),1049-1086.
- Yüzgaç, K. & Duran, E. (2020). Grafik düzenleyicilerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine katkısı. *The Journal of Academic Social Science Studies*,13(79),21-30.

Wagner, E. (2008). *Using Kidspration™ computerized graphic organizers to assist students writing organizational skills* [Master Dissertation]. Caldwell College.