# ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

## Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Temmuz / July
Cilt / Volume: 9
Sayı / Issue: 3

2021

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**ADED – JOMTE**
**www.anadiliegitimi.com**
**ISSN:2147-6020**

*2021 Yaz, Cilt:9 Sayı:3*
*2021 Summer, Volume:9 Issue:3*

**Baş Editör**
**Editor in Chief**
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

**Editörler**
**Editors**
Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Bilginer ONAN
Prof. Dr. Özay KARADAĞ

**Editör Yardımcısı**
**Assistant Editor**
Arş. Gör. Osman TURHAN

**İngilizce Dil Editörleri**
**English Language Editor**
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM
Doç. Dr. Filiz METE
Dr. Öğr. Üyesi. Kadir Vefa TEZEL
Öğr. Gör. Fatma KARACA TURHAN

**Redaktör**
**Redactor**
Arş. Gör. Günçe GÜNDUĞDU
Arş. Gör. Kürşat KAYA

**Indexed in,**

**Dergimiz Tübitak Ulakbim (TR DİZİN), EBSCO Education Source, Modern Language Association (MLA), ERIHPLUS ve Directory of Open Access Journals (DOAJ) tarafından dizinlemektedir.**

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**ADED – JOMTE**
**www.anadiliegitimi.com**
**ISSN:2147-6020**

2021 Yaz, Cilt:9 Sayı:3 / 2021 Summer, Volume:9 Issue:3

**Yayın Danışma Kurulu**
**Editorial Advisory Board**

| | |
|---|---|
| Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL | Başkent Üniversitesi |
| Prof. Dr. Alemdar YALÇIN | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Alpaslan OKUR | Sakarya Üniversitesi |
| Prof. Dr. Bayram BAŞ | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Prof. Dr. Bilginer ONAN | Mustafa Kemal Üniversitesi |
| Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi |
| Prof. Dr. Celal DEMİR | Afyon Kocatepe Üniversitesi |
| Prof. Dr. Duygu UÇGUN | Pamukkale Üniversitesi |
| Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. Gökhan ARI | Bursa Uludağ Üniversitesi |
| Prof. Dr. Halit KARATAY | Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hayati AKYOL | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Musa ÇİFCİ | Uşak Üniversitesi |
| Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ | Mersin Üniversitesi |
| Prof. Dr. Özay KARADAĞ | Hacettepe Üniversitesi |
| Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN | İstanbul Üniversitesi |
| Prof. Dr. Yusuf DOĞAN | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. Kemalettin DENİZ | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mehmet KURUDAYOĞLU | Hacettepe Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL | Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi S. Kürşad DOLUNAY | Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi |

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**ADED – JOMTE**
**www.anadiliegitimi.com**
**ISSN:2147-6020**

2021 Yaz, Cilt:9 Sayı:3 / 2021 Summer, Volume:9 Issue:3

## Bu Sayının Hakemleri
## Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN (İki makale hakemi)
Prof. Dr. Bayram BAŞ (Üç makale hakemi)
Prof. Dr. Bilginer ONAN
Prof. Dr. Cevriye ERGÜL
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM (İki makale hakemi)
Prof. Dr. Keziban TEKŞAN
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ
Prof. Dr. Nezir TEMUR
Prof. Dr. Özay KARADAĞ
Prof. Dr. Özgür AYDIN
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN
Doç. Dr. Ahmet BALCI (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Banu MÜJDECİ
Doç. Dr. Elif AKTAŞ
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ
Doç. Dr. Mesut GÜN
Doç. Dr. Mustafa Onur KAN
Doç. Dr. Nihat BAYAT (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Pınar ŞAFAK
Doç. Dr. Tuncay TÜRKBEN
Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK (iki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Berfu KIZILASLAN TUNÇER
Dr. Öğr. Üyesi Derya GİRGİN
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA
Dr. Öğr. Üyesi Halil Erdem ÇOCUK
Dr. Öğr. Üyesi Nilay KAYHAN
Dr. Öğr. Üyesi Serdar ARCAGÖK
Dr. Öğr. Üyesi Serkan ASLAN
Dr. Öğr. Üyesi Şaziye SEÇKİN YILMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Taşkır SOYSAL
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN
Dr. Aliye İlkay YEMENİCİ (İki makale hakemi)
Dr. Fidan GEÇİCİ
Dr. Onur DOLEK
Dr. Özlem DAĞ TARCAN
Dr. Özlem KANAT

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**ADED – JOMTE**
**www.anadiliegitimi.com**
**ISSN:2147-6020**

2021 Yaz, Cilt:9 Sayı:3 / 2021 Summer, Volume:9 Issue:3

**İÇİNDEKİLER**
***CONTENTS***

**Araştırma Makalesi**
***Research Paper***

**1-8 Seviyeleri Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları'ndaki Etkinliklerin Milli Eğitim Bakanlığı Programındaki Kazanımlara Göre Değerlendirilmesi** 655-669
***Evaluation of the Activities in Turkish Language and Turkish Culture Textbooks for Grades 1-8 according to the Achievements in the Ministry of National Educationn Program***
***K. Kaan BÜYÜKİKİZ, Ayşegül GÜLER YILDIZ, Fatma KIZDIRICI***

**Ana Dilde İletişim Yetkinliğine Yönelik Ölçek Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Yetkinlik Düzeyleri** 670-685
***Developing a Scale for Communication Competency in Mother Tongue and Competency Levels of Prospective Teachers***
***Neslihan ER, Ersin KARADEMİR, Özden TEZEL***

**"İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)"nın Geliştirilmesi ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması** 686-707
***Development, Validity and Reliability Study of the "Turkish Assessment Tool for Bilingual Children (TAT-BC)"***
***Fulya TEMEL, Hilal GENÇ ÇOPUR, Ümmühan AKPINAR, Mehmet Akif İNCİ, Ebru KARAKUŞ ÖZDEMİR, Aslı BALCI … Zafer ERTÜRK***

**Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri** 708-725
***Turkish Language Teachers' Views on Supporting and Training Courses***
***Hasan KURNAZ, Dilek KASIRGA***

**İlkokul Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerine Yönelik Soru Sorma Becerileri** 726-739
***Primary School Students' Questioning Skills for Different Text Types***
***Ayşe Dilek YEKELER GÖKMEN, Nurhan AKTAŞ***

**İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenirlik çalışması** 740-770
***A Study on Validity and Reliability of the Literacy Assessment Battery (LAB) Developed for Primary School Children***
***Cevriye ERGÜL, Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ, Gözde AKOĞLU, Burcu KILIÇ TÜLÜ, Ergül DEMİR***

**Total Düzeyde Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bilgi Veren Metinlerde Dinlediğini Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi** 771-786
***Determining Listening Comprehension Levels of Blind Students in Informational Texts***
***Gülistan YALÇIN, Banu ALTUNAY***

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**ADED – JOMTE**
**www.anadiliegitimi.com**
**ISSN:2147-6020**

2021 Yaz, Cilt:9 Sayı:3 / 2021 Summer, Volume:9 Issue:3

**İÇİNDEKİLER**
***CONTENTS***

**Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli ile Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ile Yazma Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi** 787-803
***The Effect of Teaching Planning and Writing Strategies Structured with Self Regulation Strategy Model on Planning and Writing Achievement and Retention***
***Eylem Ezgi AHISKALI, Nevin AKKAYA***

**Yetkin ve Zayıf Okurların Sıklığı Yüksek Olan Sözcüklere İlk Sabitleme Sürelerinin İncelenmesi** 804-819
***An Investigation of High-skilled and Low-skilled Readers' First Fixation Durations on Words with High Frequency***
***Esmehan ÖZER, Selda ÖZDEMİR***

**Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması'na Göre İncelenmesi** 820-832
***Examination of Activities in Turkish Textbooks According to the Revised Bloom's Taxonomy***
***Utku ORYAŞIN***

**İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi** 833-853
***A Review on the Writing Activities Included in the Turkish Course Textbook for the 4th Grade in Primary Schools***
***Başak KASA AYTEN, Murat ERCAN***

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuryazar Pratiklerinin Sosyal Bağlamda İncelenmesi** 854-870
***Examining Literacy Practices of Primary School Prospective Teachers in a Social Context***
***Ömer Faruk TAVŞANLI***

**Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki** 871-888
***The Relation Between Reading Comprehension, Reading Motivation, and Attitudes of Fifth Grade Students towards Turkish Course***
***Tuncay TÜRKBEN, Ceylan GÜNDEĞER***

**Türkçe Öğretmenlerinin Yazımı Karıştırılan Kelimelere Yönelik Görüşleri: Çanakkale İli Örneği** 889-910
***The Opinions of Turkish Language Teachers Regarding Misspelled Words: A Sample From Çanakkale Province***
***Funda ÖRGE YAŞAR, Burcu ÇİFTÇİ***

**Türkçe Almanca İki Dilli ve Türkçe Tek Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Metinlerinde Üstsöylem Belirleyicileri** 911-930
***Metadiscourse Markers in Writing of Turkish-German Bilingual and Turkish Monolingual Turkish Prospective Teachers***
***Yasemin KARAPINAR, Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR***

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**ADED – JOMTE**
**www.anadiliegitimi.com**
**ISSN:2147-6020**

2021 Yaz, Cilt:9 Sayı:3 / 2021 Summer, Volume:9 Issue:3

**İÇİNDEKİLER**
***CONTENTS***

**Okuma Alışkanlığı ve Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalığının Yazma Başarımı Üzerindeki Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi** 931-946
*The Effect of Reading Habits and Metacognitive Writing Strategies Awareness on Writing Success: A Structural Equation Modeling*
***Onur DÖLEK***

**6-8 Yaş Arası Çocukların Dil Becerilerinin Öyküleme Yoluyla Değerlendirilmesi** 947-965
*Evaluation of Language Skills of Children Between the Ages of 6-8 Through Narrative*
***Pelin PİŞTAV AKMEŞE, Cansu BAŞKAN ÇELİKLİ***

**Türkçe Öğretmenlerinin/Öğreticilerinin Eğitimi ve Pedagojik Yeterlikleri Üzerine Bir Değerlendirme** 966-977
*An Evaluation on the Education and Pedagogical Competencies of Turkish Teachers/Instructors*
***Tarık DEMİR***

**Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğinin (TDTÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması** 978-992
*Developing Attitudes Scale Towards Turkish Grammar (ASTG): A Validity and Reliability Study*
***Ali Ferhat ÖMEROĞLU, Bilginer ONAN***

**Türkçe Dersleri Özelinde Uzaktan Eğitim Hakkında Veli Görüşleri** 993-1011
*Distance Education from Parents' Perspectives : A Study on Turkish Lessons*
***Neslihan Karakuş, Nurullah ESENDEMİR, Nil UCUZSATAR, Mehmet Önder KARACAOĞLU***

**Üniversiteye Giriş Sınavlarında Yer Alan Türkçe Testlerindeki Paragraf Sorularının Çeşitli Açılardan İncelenmesi** 1012-1021
*Examination of Paragraph Questions in Turkish Tests of University Entrance Exams from Various Aspects*
***Mustafa Onur KAN, Seyran DUMAN***

**Türkçe Ders Kitaplarında Modernizm Eleştirisi** 1022-1038
*Criticism of Modernism in Turkish Textbooks*
***Ramazan ŞİMŞEK***

Büyükikiz, K. K., Güler Yıldız, A. ve Kızdırıcı, F. (2020). 1-8 seviyeleri Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları'ndaki etkinliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı programındaki kazanımlara göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(3), 655-669.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 30.05.2020 Kabul/Accepted: 22.05.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# 1-8 Seviyeleri Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları'ndaki Etkinliklerin Milli Eğitim Bakanlığı Programındaki Kazanımlara Göre Değerlendirilmesi

*K. Kaan BÜYÜKİKİZ*[*]
*Ayşegül GÜLER YILDIZ*[**]
*Fatma KIZDIRICI*[***]

**Öz**

Öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz yönde şekillendirebilecek birçok etken vardır. Sürecin sağlıklı işleyebilmesi ve öğretim programlarının hedeflediği kazanımların öğrencilere kazandırılması noktasında dersin öğretmeni, ders kitapları ve öğrenme ortamının şartları büyük önem taşımaktadır. Dersin öğretmenlerinin hedef dile ve kültüre yönelik donanımlarının yanı sıra ders materyallerinin niteliği yurt dışında yaşayan Türklerin ana dillerinden ve milli kültürlerinden oluşan zihin haritalarının sınırlarını çizmesi açısından özenle üzerinde durulması gereken konulardandır. Yapılan araştırma yurt dışında yaşayan, ana dilini ve milli kültürünü içinde yaşadığı coğrafyada öğrenmeye çalışan Türk çocukları için 2019 yılında yayımlanan 1-4 ve 5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları'nda yer alan etkinliklerin, 2018 yılında hazırlanan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programındaki kazanımları karşılama durumunu değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığının söz konusu ders kitapları doküman incelemesi yoluyla incelenerek içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Nitel hüviyetteki araştırmanın sonucuna göre ders kitapları ve bu kitaplarda bulunan etkinliklerin kazanımlarla uyumu konusuna ilişkin belirleyici sonuçlara ve çözüm önerilerine yer verilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Türkçe öğretimi, iki dillilik, ders kitabı, etkinlik, kazanım

## Evaluation of the Activities in Turkish Language and Turkish Culture Textbooks for Grades 1-8 according to the Achievements in the Ministry of National Educationn Program

**Abstract**

There are many factors that can shape the learning process positively or negatively. The conditions of the teacher, the textbooks and the learning environment are of great importance in order for the process to function properly and to bring the gains targeted by the curriculum to the students. The quality of the course materials, as well as the equipment of the course teachers for the target language and culture, is one of the issues that should be emphasized carefully in terms of drawing the boundaries of mind maps consisting of the mother tongue and national cultures of Turks living abroad. This study was carried out to evaluate the status of Turkish Language and Turkish Culture Textbooks published in 2019 in terms of meeting the gains in the program which prepared by Turkish National Education Ministry in 2018 for Turkish children at levels 1-4 and 5-8 who are living abroad, trying to learn their native language and national culture

[*] Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Gaziantep, kbuyukikiz@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6727-0273

[**] Öğr. Gör., Gaziantep Üniversitesi TÖMER, Gaziantep, aysegulguler27@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-7149-463X

[***] Öğr. Gör., Gaziantep Üniversitesi TÖMER, Gaziantep, ftmkzdrc@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-7922- 0553

in their geography. Within the scope of the study, the books of the Ministry were investigated by document analysis and analyzed by content analysis methods. According to the result of the qualitative research, the definitive results and solution suggestions regarding the compatibility of the textbooks and the activities in these books with the achievements are included.
**Keywords**: Turkish language teaching, bilingualism, textbook, activity, gain

## Giriş

Eğitim konusu ulusal ve evrensel düzlemde tarih boyunca insanlığın önem verdiği konuların başında gelmektedir. Zaman zaman çeşitli nedenlerden dolayı engellerle karşılaşmış olsa da herkese eşit şartlarda sunulması gereken bir fırsat olarak insanları eğitimle buluşturmak adına birçok yola başvurulmuş ve insanlara farklı seçeneklerde eğitim olanağı sağlanmaya çalışılmıştır. Eğitim, formel veya informel şekilde, süreklilik gösteren zamana, mekâna ve kişilere göre farklı politikalarla uygulanabilen bir kavram olması nedeniyle dinamik bir özelliğe sahiptir. Bu yönüyle eğitim kavramı tarihsel süreç içinde siyasi, dini, ekonomik, turistik sebeplere bağlı olarak birtakım değişiklikler göstermiştir. Bunlardan biri de İkinci Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan iş gücü açığı ve buna bağlı olarak gelişen iş göçü ve sonrasında oluşan eğitim meselesidir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra aralarında Almanya'nın da olduğu birçok Avrupa ülkesi, ortaya çıkan iş gücü açığını karşılama yoluna gitmiş ve 1960'lı yıllardaki bu iş göçüne Türkiye de katılmıştır. Yurt dışına giden ve burada çalışmaya başlayan vatandaşlarımızın, zamanla, yanlarına Türkiye'deki ailelerini de almasıyla hem Türkler açısından hem de ev sahibi ülke açısından bazı sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır ki bunlardan biri de eğitim sorunudur (Demirbaş, 2014).

Yabancı ülkelere göç eden insanların, iş sebebiyle gittikleri ülkelere zamanla ailelerini de götürmüş olmaları, eğitim sorununun artmasına neden olmuştur.

Özellikle Almanya'ya yapılan göçlerin yanı sıra çoğunluğu Batı Avrupa ülkelerinde olmak üzere yurt dışında yaşayan Türklerin sayısının dünya üzerindeki birçok devletin nüfusundan fazla olduğu istatistiklerde yer almaktadır. Türkler farklı nedenlerle göç ettikleri ülkelerde insan gücünün yanı sıra kültüre katkıda bulunup gittikleri yerlerin kültürünü zenginleştirmede de önemli rol oynamışlardır. Avrupa topraklarında varlığını hissettiren en büyük yabancı insan gücüne sahip ülkenin Türkiye olduğuna kaynaklarda yer verilmiştir (Güzel, 2014).

Çalışma amaçlı başlayan göçlerin yoğunluğunun artması, göç eden insanların gittikleri yere uyum sağlamalarını ve bireysel anlamda da gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmeleri için eğitim başta olmak üzere yabancılara alan açılması gerekliliğini beraberinde getirmiştir.

İnsanlar arası iletişime aracılık eden, anlaşmayı sağlayan, duygu, düşünce ve isteklerimizin dışavurumunu sözcüklere dökerek kendimizi ifade etmememize yarayan; dinamik ve değişken bir araç olan dilin yaşanılan ülke ile olan farklılığı birçok alanda (terminoloji, kültür, eğitim-öğretim, sosyal, aile, yerleşim, fizyolojik-bilişsel vb.) problemlere neden olmuştur. Yurt dışında yaşayan Türkler de kendi ana dilinde eğitim konusunda birtakım sıkıntılarla karşı karşıya kalmıştır.

Türkçe adına olumlu bir tutumun yerleşmesi birçok ülkedeki Türk çocukları için mümkün görünmemekle beraber ders süreci şöyle dursun ders arası bile öğrencilerin kendi aralarında Türkçe konuşmalarının yasaklandığı ülkeler (Hollanda) bulunmaktadır. Türkçe konuştuğu zaman çevresi (öğretmenleri ve arkadaşları) tarafından olumsuz algılanıp dışlanacağını düşünen Türk çocukları, Türkçe konuşmaktan sürekli kaçınacak ve zaman içinde gelişen bu tutumları davranışa dönüşerek kalıcı hale gelecektir. Bu da süreci olumsuz etkileyen unsurların en önemlilerinden sayılabilir (Demir, 2010).

Ana dilini kullanmada baskıya maruz kalan birey zamanla kendi kültürüne de yabancılaşır. Çünkü kültür ve kültürel ögelerin aktarımında en etkin şekliyle yararlandığımız dil ve milli hafıza olan kültür birbirinden beslenen, birbirini bütünleyen, daima birbiriyle iç içe olan iki kavramdır. Bir dili öğrenen insan, aynı zamanda o dilin ait olduğu kültüre de bir kapı aralamış olur. Bu nedenledir ki ana dilini öğrenen bireyler, ait oldukları kültürü ve kültürel değerleri de öğrenip benimser.

Dillerin en büyük işlevlerinden biri kültür taşıyıcılığıdır. Binlerce yıldır gelişerek günümüze kadar gelen Türkçemiz, atalarımızın kültürel mirasının da bizlere ulaşmasını sağlamıştır. Kültürel birikimin tümü dil aracılığıyla geçmişten geleceğe taşınmaktadır. Bu bakımdan ana dilde eğitim her

coğrafyada her millet için hayati önem taşımaktadır. Özellikle Avrupa'da yaşayan Türklerin milli kültürlerine yabancılaşmalarının önlenmesi açısından Türkçe öğretimi yadsınamaz bir gerekliliktir. Ana dil, insanoğlunun dünyayı anlamlandırmadaki en önemli aracıdır. Başka bir dil öğrenmek gerektiğinde de ilk hareket noktası yine ana dili olmakta; kavramlar, anadildeki karşılığına göre anlamlandırılmaktadır (Yıldız, 2012).

Ana diline yeterince hâkim olamayan insanların yabancı bir dilde düşünme ve öğrenme faaliyetlerine maruz bırakılması etkin öğrenme sürecini olumsuz etkileyip süreç sonu değerlendirmelerde de öğrencilerin başarısız olarak nitelendirilmesine zemin hazırlamıştır.

Yaşamını sürdürebilmek, eğitim alabilmek ve iletişim kurabilmek için ana dili dışında ikinci bir dili öğrenmek zorunda kalan insanlar iki dili de eşzamanlı olarak bilişsel ve davranışsal düzeyde kullanmak zorunda kalmışlardır.

Ana dilin, bilişsel ve sosyal alanda kişiye rehberlik eden ana kaynak olduğunu düşündüğümüzde, ana dil eğitimindeki bir aksaklığın ya da ilerlemenin yaşam boyu tüm alanlardaki öğrenmeleri doğrudan etkileyeceği gerçeği kaçınılmazdır. Bu yüzdendir ki ana dilden kopuk bir akademik ya da sosyal başarıdan söz etmek zayıf bir sav olarak kalacaktır.

Kişinin bildiği ikinci dil ve ana dilindeki başarısı doğrultusunda "kazançlı" ve "kayıplı" olmak üzere iki zıt yönde değerlendirilebilir bir kavram olan iki dillilik; öğrenilen ikinci dil tarafından ana dilin dışlanmadığı ve değerini koruduğu; ikinci dille ana dilin birlikte, eş düzeyde başarılı ve etkin biçimde kullanıldığı duruma, ikinci bir dil kayıpsız kazanıldığından dolayı, "kazançlı iki dillilik" olarak adlandırılmaktadır. Diğer yandan ise prestijli olan ikinci dilin, ana dilin yerini alması ve ana dilin, yerini zamanla ikinci dile bırakmasıyla unutulması durumunda, eş düzeyde bir kazanç gerçekleşmediği için, kayıplı iki dillilik ifadesi kullanılmaktadır (Güzel, 2014).

Bu bilgilerden hareketle, iki dillilerin öğrenme sürecini etkili kılmada ana dili eğitiminin önemi kaynaklarda da açıkça belirtilmiştir.

Danimarka, Hollanda, Norveç vb. Avrupa ülkelerinde ana dilde eğitimle ilgili bir uygulamanın bulunmamasıyla birlikte; Almanya, Avusturya, Fransa, İsviçre, Lüksemburg ve Belçika ülkelerinin eğitim politikasına göre ise, ana dili eğitimi göçmenlerin geldikleri ülkelerin sorumluluğu altındadır (Yağmur, 2010).

Her ülke, kendi vatandaşının dilsel ve kültürel anlamda öz benliklerine yabancılaşmaması için bu alanda çeşitli eğitim politikaları geliştirmiştir. Türkiye de bu anlamda yurt dışında yaşayan vatandaşlarını mağdur etmemek, kendi kültürüne yabancılaşmanın önüne geçmek adına bu alanda çalışmalar yürütmüştür.

İkinci Dünya Savaşı sonrası başlayan bu iş göçü, ekonomiyi öncelikli hale getirmiş eğitimin ise ikinci plana atılmasına neden olmuştur. Ekonominin öncelikli olması durumu, yurt dışına yerleşen Türk insanının henüz ana dili eğitiminim önemi ve gerekliliği konusunda farkındalık oluşturamaması, hazırlanmış olan ders materyallerinin birleştirilmiş sınıflardaki hedef kitle için ayrı ayrı seviyelendirilmiş olmaması, bu okullarda eğitim gören Türk öğrencilerin isteğe bağlı, not kaygısı olmadan aldıkları Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılımı, ana dilde eğitimi olumsuz etkilemiştir (Karadağ ve Baş, 2019).

Yurt dışında yaşayan Türklerin ana dilini öğrenmesi ve bu bağlamda kendi kültürüne dair farkındalık oluşturması önemlidir. Çünkü çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda ana dili öğrenme süreci, dile maruz kalınmaması nedeniyle zorlaşmaktadır. Bu farkındalık ve bilinci oluşturmak, Milli Eğitim Bakanlığının yurt dışında yaşayan vatandaşlarımız için üstlendiği öncelikli bir sorumluluktur. Milli Eğitim Bakanlığı 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra ekonomik sebeplerle yurt dışına giden vatandaşlarımız için öğretim programları tasarlamıştır.

İlk program, Talim Terbiye Kurulunun 01.09.1969 tarih ve 508 sayılı kararı ile kabul edilip Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu'nca "Dış Ülkelerde Bulunan Türk İşçilerin İlkokul Çağındaki Çocukları İçin Devam Ettikleri Yabancı İlkokullarda, Ayrılabilen Zaman İçinde, Türkiye'den Gönderilen Öğretmenler Tarafından Yapılacak Türkçe, Din Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Program Taslağı" başlığı altında tasarlanmıştır.

1986 yılında "Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları"; 2000'de "Yut Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe (1-10. sınıflar), Türk Kültürü

(4-10. sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. sınıflar) Dersleri Öğretim Programları; 2006'da da "Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Taslak Öğretim Programı (1-10. sınıflar); 2009 yılında ise "Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. sınıflar)" adlarıyla yayınlanmıştır (Şen, 2010).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü 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,*
- *söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,*
- *millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlerimizi tanıyıp severek benimsemelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir* (MEB, 2018: 2).

İki dilli Türk çocuklarının söz konusu programa katılımı için genel kabul şartları ve programın uygulanış biçimi çok büyük değişiklikler göstermemektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi adını taşıyan program, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Bu derse öğrencilerin katılımı için ailelerin okullara dilekçe vermeleri ve derse katılmak isteyen öğrenci sayısının en az 12 olması koşullarında ilgili okullarda program açılmaktadır. Yabancı ülkelerin eğitim bakanlıkları, genellikle Türkçe ve Türk Kültürü dersine, kendi ders programlarının bitmesinin ardından öğleden sonraları haftada sadece iki ders saati yapılmasına izin vermektedirler (Arıcı ve Kırkkılıç, 2017).

İki dillilere ana dillerini ve kültürlerini öğretme sürecinde ilk aşama olan programların hazırlanması ve ardından programda kullanılacak materyallerin tasarlanması ihtiyacı doğmuştur.

Uzun yıllar boyunca ders materyali (kitap) olmaksızın devam eden öğretim sürecindeki sorunlara çözüm bulmak adına atılan adımlardan biri de kitap hazırlanmasıdır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 16.11.2009 tarih ve 201 sayılı kararıyla T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ders kitapları, daha önce yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin oluşturduğu bir öğretmen kurulu tarafından hazırlanmıştır (Çelik ve Gülcü, 2016).

1986, 2000, 2006, 2009 yıllarında uygulamaya konulan programlardan ilki dışında son programlar öğrencinin aktif olduğu, bilginin öğrenci tarafından keşfedilerek yapılandırıldığı, kalıcı öğrenmenin sağlandığı bilişsel ve duyuşsal nitelikteki kazanımlara yer veren programlar olmuştur (Demirbaş, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı, 2018 yılında yurt dışındaki Türkler için oluşturduğu öğretim programını güncellemiş ve 2019 yılında uygulamaya başlamıştır.

Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amacı yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde edinmesini sağlamak ve onların Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Ana dili Türkçeyi daha etkin kullanmanın yanı sıra yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak, Türk kültürü ile bulundukları ülkenin kültürel ögelerini ilişkilendirerek kültürlerarasılık özelliklerini geliştirmek dersin bir diğer amacıdır.

Türkçe dil becerisinin gelişmesi, Türk diliyle yazılmış sanatsal, bilimsel ve güncel eserlerin doğru şekilde anlamlandırılması, yorumlanması, değerlendirilmesi ve bireyin ait olduğu kültürde kendisine yer bulması açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda Türkçe dersi öğretim programlarının hepsinde kültür unsurları ve aktarımı konusunda izlenecek yol açık ve net bir şekilde gösterilmelidir (Melanlıoğlu, 2008).

Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçenin ve Türk kültürünün aktarılmasına yönelik olarak 1960'lı yıllardan günümüze kadar Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Bilgisi, Türkçe ve Türk kültürü gibi çeşitli derslere yer verilmiş ve bu derslerin öğretim programları hazırlanmıştır. 2018 yılında güncellenerek 2019 yılında uygulanmaya başlayan bu program dinleme, okuma, konuşma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisi üzerine kuruludur.

Buna göre oluşturulan sekiz ders kitabı bulunmaktadır. Kitaplar öğretim programındaki kazanımlara ve öğrenme alanlarına göre şekillendirilmiş ve her bir kitap bir sınıfa göre hazırlanmıştır.

Sınıf ortamının homojen bir yapıda olup sınıfların farklılığı açısından heterojen bir yapı göstermesi öğretimin birleştirilmiş sınıflarda yapılmasını gerektirmiştir.

Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki tüm üniteler aynı tema üzerine kurulu alt temalardan oluşmaktadır. İçerik olarak temalar kendi aralarında birbirini kapsayan sarmal bir yapıda ve zorluk olarak kademeli şekilde artan bir hiyerarşiye sahiptir. Kitaplardan 1-4. seviyeler iletişim odaklı olması bakımından temel seviye merkezlidir, 5-8. seviyeler; bilişsel ve duyuşsal öğrenme ağırlıklı akademik düzeyde kitaplardır. Kitaplarda müstakil bir dil bilgisi konusu olmayıp bu konular üniteler içinde öğrenciye sezdirilerek verilmiştir. Temel becerilerin dışında öğrencinin psikomotor becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlik örnekleri de verilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde, ders kitaplarının dayandırıldığı yaklaşımdan hareketle, bir sınavın yer almaması öğrencilerin sınav kaygısından uzakta keyifli, gönüllü ve daha rahat hissedebilecekleri bir süreç olduğunu göstermektedir. Burada en önemli görev öğretmenlere ve öğretim materyallerine düşmektedir. Öğrenme sürecinin ilgi çekici kılınmaması durumunda olumsuz sonuçların (ilginin azalması ve değer verilmemesi vb. durumların) ortaya çıkabileceği olasılığı göz önünde bulundurulmalıdır. Ölçme ve değerlendirmenin süreç değerlendirmesi şeklinde yapılması bu olası sorunu önleyici niteliktedir. Yapılandırılmış gözlem formu, akran değerlendirme, öz değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, öğrenci günlükleri gibi uygulamaların sadece bilişsel değil psikomotor gelişimi de izlemek amacıyla da kullanılması planlanmıştır (MEB, 2018).

Hedef kitlenin özellikleri ve ihtiyaçlarının yanı sıra olanaklar dâhilinde öğretim görevlilerinin ve öğretim materyallerinin sürece etkin katılımıyla yurt dışında yaşayan Türklerin hem dillerine hem de kültürlerine yabancılaşmadan hatta yakınlaşarak, tanıyıp severek yaşamdaki yerlerini belirlemeleri ulusal ve evrensel düzlemde büyük önem taşımaktadır.

## Yöntem

Amacı doğrultusunda nitel hüviyet taşıyan bu çalışmada, araştırma verilerinin çözümlenmesi için doküman incelemesi ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmaların en temel özelliği, üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırılan olay, olgu, norm ve değerleri incelemeye çalışmasıdır (Ekiz, 2017). Araştırma kapsamında başvurulan doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesinde araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi gözlem ve görüşmeye gerek kalmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi ise, betimsel bir yaklaşımla sunulan verilerin ve buna ek olarak belirlenen bazı temalar ve söz konusu temalar arası ilişkilerin analizini bir araya getirerek okuyucuya yardımcı olacak şekilde aktarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Çalışmanın Amacı

Araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı"nın 1- 4. ve 5- 8. seviye Türkçe Ders Kitaplarındaki etkinliklerinin incelenmesi ve bu etkinliklerin programda belirtilen kazanımlara göre değerlendirilmesidir. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. 1-4. seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'ndaki etkinliklerin programdaki öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
2. 1-4. seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'ndaki etkinliklerin ve programdaki kazanımların seviyelere göre dağılımı nasıldır?
3. 5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'ndaki etkinliklerin programdaki öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
4. 5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'ndaki etkinliklerin ve programdaki kazanımların seviyelere göre dağılımı nasıldır?

### Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2018 yılında hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Programı ve bu programdaki kazanımlar ile program doğrultusunda 2019 yılında yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü Ders

Kitaplarıyla sınırlandırılmıştır. Ders kitaplarında sadece simge ve yönergeye sahip etkinlikler göz önünde bulundurulup tekrar eden kazanımlar farklılık esasına dayalı olarak değerlendirmeye alınmamıştır.

**Veri Seti**

Çalışmada yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenimine yönelik olarak MEB tarafından 2019 yılında hazırlanan ilk basamak 1-4. ve ikinci basamak olan 5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları ile bu derse ait 2018 yılında yürürlüğe girmiş olan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. seviyeler) kullanılmıştır.

**Verilerin Analizi**

Çalışma kapsamında ele alınan veri setini teşkil eden ders kitaplarındaki etkinlikler, bu etkinliklerin öğrenme alanlarına göre incelenmesi ve etkinliklerin programdaki kazanımlara göre sınıflandırılması gerçekleştirilmiştir. Öğrenme alanındaki kazanımların bazı etkinliklerde birden fazla beceriye hitap ettiği görüldüğü için etkinlik ve kazanımlar incelenirken farklılık esas alınmış ve tekrarlayan kazanımlar elde edilen sayının dışında tutulmuştur. Böylece veriler, nitel araştırma yöntemi mantığı çerçevesinde içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışmanın ana materyali olan 1-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki etkinlikler, bu etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımı ile etkinliklerin programda verilen kazanımlara dağılımıyla ilgili tablolara yer verilmiştir.

Çalışmanın 1. sorusu olan "1-4. seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'ndaki etkinliklerin programdaki öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 1.
*1-4. Seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'ndaki Etkinliklerin Programdaki Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı*

| Seviye | Dinleme/İzleme | Okuma | Konuşma | Yazma | Etkinlik Sayısı |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 47 | __ | 41 | __ | 77 |
| 2 | 17 | 97 | 35 | 260 | 88 |
| 3 | 14 | 13 | 22 | 58 | 29 |
| 4 | 15 | 4 | 17 | 60 | 20 |
| Toplam | 93 | 114 | 115 | 378 | 214 |
| Genel Toplam | 914 | | | | |

Tablo 1'e göre 1- 4. seviye için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'nda psikomotor becerilere yönelik etkinlikler dışında toplam 700 etkinlik bulunmaktadır. Bunlardan 77'si ilk seviyeye ait etkinliklerdir ve bu seviyede dinleme/izleme alanına yönelik 47 etkinlik olup bunların hepsi dinlemedir. 1. seviye ders kitabı, Türkçe öğrenmenin ilk basamağını oluşturduğu için okuma öğrenme alanıyla ilgili etkinlik sayısı daha az olduğu gibi yönergesi ve simgesi olmayan metinler de sayısal olarak tabloda belirtilmemiştir. Yazma becerisi özellikle 1. seviyede sayılar, renkler, şekiller gibi temel konuları öğrenmeye yöneliktir, bunun dışında 1. seviyede harfleri öğrenmeye ve yazmaya yönelik bir

etkinlik yoktur. 1. seviye, ilk okuma ve yazmaya hazırlık aşaması özelliği göstermektedir. Bu nedenle okuma ve yazma öğrenme alanlarıyla ilgili müstakil bir etkinlik yoktur. Öğrenme alanları dışında öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirmek ve dersi daha eğlenceli hale getirmek için her seviye ve ünitede bulunmak üzere toplamda 214 boya, eşleştir, kes-yapıştır, çiz, aradaki farkı bul, labirent gibi etkinliklere de yer verilmiştir.

İkinci seviye ders kitabında 409 etkinlik bulunmakla birlikte bunlardan dinleme/izleme becerilerindeki tüm etkinlikler 1. seviyede olduğu gibi dinleme alanına ait olup izlemeyle ilgili bir etkinlik yoktur. Okuma öğrenme alanıyla ilgili ilk dört ünitede müstakil bir metin bulunmamakla birlikte yazma alanındaki etkinliklerin bazıları "oku/yaz" olarak verilmiştir. Yazma etkinlikleri 6. üniteye kadar harfleri tanıma, heceleme ve basit cümleler kurmaya yönelik tamamlama, eşleştirme, harflerin altını çizme, heceleri birleştirme, işaretleme gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Özellikle bu seviyede yazma alanına yönelik etkinliklerin yoğun olmasının okuma yazmaya hazırlık aşaması olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Okuma öğrenme alanındaki ilk metin 5. ünitedeki "Minik Kuş" isimli şiirle başlar yine aynı ünitenin sonunda yönerge belirtilmeden serbest okuma adıyla "Komşu Komşu" tekerlemesiyle devam eder.

Üçüncü seviye ders kitabında toplam 107 etkinlik bulunmaktadır. Bu seviyedeki 14 dinleme etkinliğinin 8'i dinleme 6'sı izleme alanına yöneliktir. Tablo 1'de okuma öğrenme alanıyla ilgili sayının düşük olması bir yönerge ya da simgeye sahip olmayan metinlerin araştırmada yer verilmemesinden kaynaklanmaktadır. 3. seviye ders kitabının 3. ünitesi sayfa 51'deki metnin yönergesi olmadığı gibi metin altı sorularında da yazma yönergesi ya da simge yoktur. 4. ünitede "Bayrak" şiiri dışındaki dört metinde okuma yönergesi ya da simgesi bulunmamaktadır. 5. ünitede "Kurtuluş Savaşı Müzesi" ve "Kız Kulesi" isimli metinler dışında kalan parçalar yönergesizdir. 6. ünitede "Üzümün Parası" isimli metin dışındaki parçalarda yönerge ya da okuma simgesi olmayıp 7. ve 8. ünitelerdeki metinlerde de okuma yönergesi ya da simgesi yoktur.

4. seviye ders kitabında toplam 96 etkinlik bulunmaktadır. Dinleme-izleme etkinlikleri 4.ve 6. ünitelerde birer dinleme, geri kalan etkinlikler ise izleme olarak verilmiştir. Okuma öğrenme alanına yönelik etkinlikler 1, 3, 5 ve 6. ünitelerde yönergesiz ve okuma simgesi olmadan verildiği için araştırmada belirtilmemiştir. Aynı öğrenme alanına yönelik etkinlikler 2. ünitede "Karanlıktaki Fil" 4. ünitede "Dünya Çocuk Bayramı", 7. ünitede "Kız Kulesi" ve 8. ünitede "Yağmur" isimli metinlerle ve yönergeli verilmiş bu ünitelerdeki diğer metinlerde yönerge ya da okuma simgesi kullanılmamıştır. Konuşma becerisiyle ilgili etkinlik sayısı ve psikomotor becerilere yönelik etkinlik sayısı diğer seviyelere göre 4. seviye ders kitabında daha az yer almaktadır. Yazma öğrenme alanında toplamda 60 etkinlik tespit edilmiş, bunlardan yönergesi ya da yazma simgesi olmayanlar araştırmaya alınmamıştır. 3.ünitede sayfa 40 "Parktaki çocukların oynadığı oyunlar nelerdir?" ve sayfa 41'deki "Sizce yukarıdaki park neden boş?" sorularının bir yönergesi ya da simgesi bulunmadığı için araştırmadaki değerlendirmede yer verilmemiştir.

Çalışmanın 2. sorusu olan "1-4. seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'ndaki etkinliklerin ve Program'daki kazanımların ünitelere göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 2.
*1-4. Seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'ndaki Etkinliklerin ve Programdaki Kazanımların Seviyelere Göre Dağılımı*

| Seviye | Etkinlik Sayısı | Programdaki Toplam Kazanım Sayısı | Kitaplardaki Kazanım Sayısı |
|---|---|---|---|
| 1. seviye ders kitabı | 88 | 17 | 17 |
| 2. seviye ders kitabı | 409 | 29 | 27 |
| 3. seviye ders kitabı | 107 | 28 | 27 |
| 4. seviye ders kitabı | 96 | 28 | 28 |

Tablo 2'ye göre 1. seviyedeki etkinliklerde 6'sı dinleme/izleme, 3'ü okuma, 3'ü yazma ve 5'i konuşma alanıyla ilgili olmak üzere 17 farklı kazanım hedeflenmiştir. 2. seviyedeki etkinliklerde 8'i

dinleme/izleme, 10'u okuma, 5'i yazma ve 6'sı konuşma alanına yönelik 29 farklı kazanım, 3. seviyedeki etkinliklerde 7'si dinleme/izleme, 9'u okuma, 6'sı yazma ve 6'sı konuşma alanıyla ilgili 28 farklı kazanım ve 4. seviyedeki etkinliklerde 7'si dinleme/izleme, 9'u okuma, 6'sı yazma ve 6'sı konuşma alanına yönelik olmak üzere 28 farklı kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 2. seviyede dinleme/izleme öğrenme alanına yönelik 1.7. numaralı "Türkçedeki sesleri ayırt eder." kazanımı ve konuşma öğrenme alanına yönelik 2.6. numaralı "Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirir." kazanımı, 3. seviyede 1.2. numaralı "Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler." kazanımlarına yönelik bir etkinliğe rastlanmamıştır.

1-4. seviye ders kitaplarında tüm üniteler ortak tema başlığıyla verilmiş, alt metinlerden oluşan bu ünitelerdeki metinler, kazanımların verilmesinde bir araç görevi görmüştür. 1. seviye, 1. ünite "Ben ve Ailem" başlığını taşımaktadır. Bu ünitede "Aybike"/ "Aybike ve Ailesi"/ "Aybike'nin Şiiri"/ "Aybike Parkta" dinleme öğrenme alanına yönelik yönergeli ya da simgeli olan 4 araç metin, "Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama" ismini taşıyan 2. ünitede, "Ali"/ "Ali ve Sınıf Arkadaşları"/ "Ali'nin Öğretmeninin Sürprizi/ "Ali'nin Şiiri"/ "Ali ve Rei" isimli metinler ile 5 araç metin kullanılmıştır. 3. ünite, "Oyun ve Eğlence" ismiyle verilmiştir. "Ayşe"/ "Ayşe ve Sınıf Arkadaşları"/ "Ayşe Piknikte"/ " Ayşe ile Arkadaşları İstop Oynuyor"/ "Ayşe ile Eğlenceli Bir Oyun"/ "Ayşe ile Mete Zeka Oyunu Oynuyor" metinleriyle simgeli ya da yönergeli 6 araç metin, "Bayramlar ve Kutlamalar" isimli 4. ünite başlığı altında "Kerem"/ "Doğum Günü Hazırlıkları"/ "Kerem'in Doğum Günü"/ "Berna'nın Kerem'e Şiir Hediyesi" metinleriyle simgesi ya da yönergesi olan 4 araç metin, 5. ünite "Gezelim Görelim" başlığıyla verilmiş olup " Zehra"/ "Haydi Başlasın Hazırlıklar"/ "Türkiye Yolculuğu Başlasın"/ "Zehra ve Ailesinin Yol Macerası"/ "Zehra ve Ailesi Fethiye'de"/ "Tatil Bitti" metinleriyle simgesi ya da yönergesi olan 6 araç metin kullanılmıştır. 6. ünite "Geçmişe Açılan Kapı" adını taşımaktadır. "Oğuzhan"/ "Oğuzhan'ın Gizemli Dolabı"/ "Oğuzhan ile Geçmişe Yolculuk"/ "Oğuzhan ile Nasrettin Hoca"/ "Ben Nasrettin Hoca" metinleriyle 5 araç metin, "Sanat ve Edebiyat" isimli 7. ünitede, "Rüya ile Kırmızı Rengi Tanıyalım"/ "Rüya ile Dikdörtgen Şeklini Tanıyalım"/ "Rüya ile Mavi Rengi Tanıyalım"/ "Rüya ile Üçgen Şeklini Tanıyalım"/ "Rüya ile Sarı Rengi Tanıyalım"/ "Rüya ile Kare Şeklini Tanıyalım"/ "Rüya ile Turuncu Rengi Tanıyalım"/ "Rüya ile Daire Şeklini Tanıyalım" metinleriyle 8 araç metin, "İnsan ve Doğa" isimli 8. ünitede, "Mustafa"/ "Mustafa'nın Bir Günü" metinleriyle simgesi ya da yönergesi olan 2 araç metin kullanılarak toplamda 40 metin kullanılmıştır.

2. seviye ders kitabında 1. Ünite "Ben ve Ailem" temasında "Efe ve Ailesi"/ "Türkçe'miz" metinleriyle simgeli ya da yönergeli olan 2 araç metin, "Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama" ismini taşıyan 2. ünitede, "Efe'nin Sınıf Arkadaşları"/ "Buğday, Un, Ekmek" dinleme etkinlikleri ile 2 araç metin kullanılmıştır. 3. ünite, "Oyun ve Eğlence" ismiyle verilmiştir. "Oyun Zamanı"/ "Saklambaç" metinleriyle 2 araç metin, "Bayramlar ve Kutlamalar" isimli 4. ünite başlığı altında "23 Nisan"/ "Bayram Şarkısı" ile simgeli ya da yönergeli olan 2 araç metin kullanılmıştır. 5. ünite "Gezelim Görelim" başlığıyla verilmiş olup "Akşam Yemeğinde Misafir Var"/ "Menemen Tarifi" dinleme metinleri ile 2 araç metin verilmiştir. 6. ünite "Geçmişe Açılan Kapı" adını taşımaktadır. "Keloğlan"/ "Padişah ve Tuz" metinleriyle 2 araç metin, "Sanat ve Edebiyat" isimli 7. ünitede, "Bez Bebekler" ile 1 araç metin ve "İnsan ve Doğa" isimli 8. ünitede, Vitaminlerin Ziyareti", "Vücudumuz" metinleriyle 2 araç metin verilmiş olup toplamda 15 metin kullanılmıştır.

3. seviye ders kitabına 1. ünite olan "Ben ve Ailem" temasında "Ailemiz"/ "Ahmet'in Günlüğü" isimli okuma etkinlikleri ile yönergesi ya da simgesi olan 2 araç metin, "Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama" ismini taşıyan 2. ünitede, "Gülme Komşuna Gelir Başına"/ "Dostluk" ile 2 araç metin, 3. ünite olan "Oyun ve Eğlence" temasında "Oyun Günlüğü" dinleme metni ve "Yağ Satarım Bal Satarım"/ "Zeynep'in Kalemi"/ "Bülbül Kafeste" isimli okuma etkinlikleriyle 4 araç metin, "Bayramlar ve Kutlamalar" isimli 4. ünite başlığı altında "Bayrak" okuma metni ile 1 araç metin verilmiştir. 5. ünite "Gezelim Görelim" başlığıyla verilmiş olup "Kız Kulesi"/ "Kurtuluş Savaşı Müzesi" okuma alanlarına ait yönergesi veya simgesi olan 2 araç metin kullanılmıştır. 6. ünite "Geçmişe Açılan Kapı" adını taşımaktadır. "Boğaç Han" dinleme metni ile "Üzümün Parası" okuma metniyle 2 araç metin, "Sanat ve Edebiyat" isimli 7. ünitede, "Kopuz"/ "Bağlama"/ "Kabak Kemane"/ "Karadeniz Kemençesi"/ "Zurna" dinleme metinleri 5 araç metin kullanılmış olup "İnsan ve Doğa" isimli 8. ünitede, yönergesi ya da simgesi olan bir araç metin kullanılmayıp toplamda 18 metin kullanılmıştır.

4. seviye ders kitabının "Ben ve Ailem" isimli 1. ünitesinde yönergesi ya da simgesi olan bir araç metne rastlanmamıştır. "Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama" ismini taşıyan 2. ünitede, "Karanlıktaki Fil" isimli okuma etkinliği ile "Elif ve Arkadaşları" isimli izleme etkinliği ile 2 araç metin, 3. ünite olan "Oyun ve Eğlence" temasında "Rafadan Tayfa" isimli dinleme/izleme etkinliği ile yönergesi veya simgesi bulunan 1 araç metin kullanılmıştır. "Bayramlar ve Kutlamalar" isimli 4. ünite başlığı altında "Gençlik Marşı"/ "23 Nisan Halk Oyunları Gösterisi" dinleme alanları ile "Dünya Çocuk Bayramı" okuma etkinliğiyle yönergesi ya da simgesi olan 3 araç metin kullanılmıştır. 5. ünite "Gezelim Görelim" başlığıyla verilmiş simgesi ya da yönergesi olan bir araç metin kullanılmamıştır. 6. ünite "Geçmişe Açılan Kapı" adını taşımaktadır ve yönergesi ya da simgesi olan herhangi bir uygulamaya alanına yönelik bir araç metin kullanılmamıştır. "Sanat ve Edebiyat" isimli 7. ünitede, "Kız Kulesi" okuma alanına yönelik 1 araç metin vardır. "İnsan ve Doğa" isimli 8. ünitede, "Yağmur" isimli okuma alanına ait 1 araç metin bulunmakta olup toplamda 8 araç metin kullanılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlamış olduğu öğretim programına göre 1-4. seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarında okumaya yönelik 31, yazmaya yönelik 20, dinlemeye yönelik 28 ve konuşma alanına yönelik 23 kazanımla toplamda 102 kazanım hedeflenmiştir. Kazanımlarla ilgili değerlendirme yapılırken psikomotor becerilere yönelik etkinlikler öğrenme alanlarının dışında tutulmuş ve tabloya alınmamıştır.

Çalışmanın 3. sorusu olan "5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'ndaki etkinliklerin programdaki öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3.
*5-8. Seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'ndaki Etkinliklerin Programdaki Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı*

| Seviye | Dinleme/İzleme | Okuma | Konuşma | Yazma | Etkinlik Sayısı |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 20 | 3 | 32 | 70 | 9 |
| 6 | 37 | 20 | 56 | 54 | 148 |
| 7 | 23 | 11 | 31 | 83 | 157 |
| 8 | 35 | 26 | 40 | 106 | 203 |
| Toplam | 115 | 60 | 159 | 313 | 517 |
| Genel Toplam | 1.164 | | | | |

Tablo 3'e göre 5-8. seviye için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'nda toplam 1.164 etkinlik bulunmaktadır. Büyük çoğunluğu yazma alanında yoğunlaşmış olan etkinliklerin okuma becerisinde az olmasının yönerge ve simge belirleyicileri ile ilgili olduğu söylenebilir. Beceri alanlarına hizmet eden etkinliklerin dışında yer alan ve 6-7. seviyeler için hazırlanmış kitaplarda "araştırma yapabilirim/etkinlik yapabilirim"; 8. seviye için hazırlanmış kitapta ise, "etkinlik yapabilirim, araştırma yapabilirim, boyama/çizim yapabilirim" simgeleri etkinlikler başlığı altında toplanmıştır. Bu etkinliklerin 115'i dinleme/izleme; 60'ı okuma; 159'u konuşma ve 313'ü yazma alanına yöneliktir. Genellikle dinleme/izleme becerisini işaret eden kare kod simgesi bazı etkinliklerde öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla Türk Dil Kurumu sayfasını incelemelerine ya da haber metinlerine elektronik ortamda ulaşmalarına aracılık etmiştir.

5. seviye için hazırlanmış ders kitabının 1. ünitesinde yer alan "On Parmağında On Marifet" adlı metin bir okuma metni olmasına rağmen buna yönelik bir simgeye ve yönergeye yer verilmemiştir. 5. seviye ders kitabının "Ben ve Ailem" isimli 1. ünitesinde "Yine Yol Göründü Gurbete" ve "Sevgili Günlük" adlarında, dinleme/izleme alanında, iki araç metne rastlanmıştır. "Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama" ismini taşıyan 2. ünitede, "İnsanlık Ailesi", "Mevlâna Celaleddin Rumi" ve Çocuklar Kardeş Oldu mu?" isimli dinleme/izleme alanında 2 araç metin; 3. ünite olan "Oyun ve Eğlence" temasında "Çayda Çıra" ve "Ata Barı" isimli dinleme/izleme etkinliği ile 2 araç metin kullanılmıştır. "Bayramlar ve Kutlamalar" isimli 4. ünite başlığı altında "Anıtkabir'e Doğru" ve "Bayrak Direğinin Hikâyesi" dinleme/izleme alanında 2 araç metin yer almaktadır.

5. ünite "Gezelim Görelim" temasında “Türkiye” ve “Üsküdar’a Gider İken” adlı dinleme/izleme alanında iki araç metin kullanılmıştır. 6. ünite "Geçmişe Açılan Kapı" adını taşımaktadır ve dinleme/izleme alanına yönelik “Fransa” adlı bir araç metin kullanılmıştır. "Sanat ve Edebiyat" isimli 7. ünitede, "Kilim" adında dinleme/izleme alanına yönelik 1 araç metin vardır. "İnsan ve Doğa" isimli 8. ünitede ise herhangi bir alanda araç metne yer verilmemiş olup; “Atlar ve Türkler”, “Güvercinler Her Yerdeler”, “Turnalar ve İnsanlar” ve “Türk Kültüründe Kartal” adlı okuma metinlerinde yönlendirici bir simgeye ya da yönergeye yer verilmemiştir.

Aynı seviyeye ait kitapta yer alan bir yazma etkinliğinde ise yönergeye yer verilmiş ama simgeyle beceri alanı belirtilmemiştir. Dil bilgisi konularının sezdirilerek verilmesinin örneği de yine aynı kitapta görülmektedir. Eş anlamlı sözcüklerin öğretimi için metin içi kullanımlarla örneklendirme ve sorularla konuya dikkat çekmenin amaçlandığı düşünülebilir. Ayrıca örneklerle desteklenmiş başka dil bilgisi etkinlikleri de kitapta yer almaktadır. 5. seviye için hazırlanmış kitapta sık rastlanmamakla birlikte yönerge, simge uyumsuzluklarından söz edilebilir. Bir etkinliğin yönergesi yazmayı hedeflerken; simge, konuşmanın hedeflendiğini göstermektedir (s. 32-34). Konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış etkinliklerde, söz konusu kitapta, yönergelerin yanında simgeler yer almamaktadır. Kitabın 4. ünitesinde kare kod simgesi birçok beceri alanına hitap edecek şekilde kullanılabileceğinden yanında beceri alanını işaret eden simgenin olmamasından dolayı yönerge doğrultusunda ölçmesi düşünülen beceri alanına eklenmiştir.

Etkinliklerde yer alan “eşleştirme” ifadesi yer yer yazma simgesi ile ifade edilirken bazı etkinliklerde sadece yönerge olarak verilmiştir. 6. seviye için hazırlanmış ders kitabının ilk ünitesinde yer alan “Burası Berlin”; ikinci ünitesinde “İnsanlara Değer Vermek” ve “Dünyamız”; üçüncü ünitesinde “Diş Ağrısı” ve “Karagöz ve Hacivat”; dördüncü ünitesinde “Arife Günü”, “Kurban Bayramına Özel Yemekler”, “Kurban Eti”, “Kurbanın Dini ve Sosyal Yönü”, “Adak Kurbanı” ve “Akika Kurbanı”; altıncı ünitesinde “Asya Hun Devleti (MÖ 220-MS 216)”, “Avrupa Hun Devleti”, “Göktürk Devleti”, “Türklerin Dünya Kültür Mirasına Kattıkları”, “Orhun Abideleri (Göktürk Yazıtları)”, “Uygurlar”, “Osmanlı Devleti’nden Türkiye’ye”, “Fransız General Guro’nun Bir Anısı”, “Osmanlı Devleti”, Türklerin İslamiyet’i Kabulü”, Türkler Anadolu’da”; yedinci ünitesinde “Sanat Nedir?”, “Mehmet Akif Ersoy”; sekizinci ünitede ise “Yürüyen Köşk”, “Osmanlı’nın Çiçekleri” ve “Türklerin Çiçekleri” adlı metinler kitapta okuma becerisine hizmet ederken bu durum yönergeyle ya da simgeyle belirtilmemiştir.

6. seviye için hazırlanmış ders kitabının ilk ünitesinde 5-8. seviye için hazırlanmış kitaplarda yer alan okuma metinlerinin genelinde aynı durumla karşılaşılmaktadır. Bu şekilde yönerge ve simge olmadan verilmiş etkinlikler beceri alanlarına ait etkinler arasında sayılmamıştır. Simgeyle belirtilmiş ama yönergesi olmayan; yönergesi olan ama simgeyle belirtilmeyen etkinlikler ise simgenin ya da yönergenin işaret ettiği beceri alanına eklenmiştir. Sadece okuma metinlerinde değil konuşma etkinliklerinde de okuma kadar sık olmasa da benzer örneklere rastlanmıştır. 7. seviye için hazırlanmış kitapta yer alan ve yönergesiyle konuşma becerisini işaret eden etkinlikte konuşma simgesine yer verilmediği belirlenmiştir. Birkaç etkinlikte ise yönergenin ve simgenin farklı beceri alanlarına yönelik olduğu görülmüştür. Bu durumda yönerge dikkate alınıp etkinlik, hitap ettiği beceri alanına dâhil edilmiştir.

7. seviye için hazırlanmış ders kitabının ilk ünitesinde yer alan “Annem”, “Diş Hediği”, “Türkçemiz”, “Aile”; ikinci ünitesinde “Zebra ile At”, “Toko”, “Atalarımızdan Zarif Bir Esinti: Kuş Evleri”, “Tarihimizden İlginç Vakıflar” ve “Bir Dünya Düşünürüm”; üçüncü ünitesinde “Eski Oyunlar Yeni Oyunsuzluklar”, “Gönlüm Çocukluğumda Kaldı”, “Şapka Oyunu”, “İl İl Türkiye”, “Yedi Kiremit”, “Neredesin Buradayım Oyunu”, “Sandalye Kapmaca Oyunu”, “Eşini Bul Oyunu”, “Heykel Oyunu” ve “Çocukluk”; dördüncü ünitesinde “Arife Günü”, “Kurban Bayramına Özel Yemekler”, “Kurban Eti”, “Kurbanın Dini ve Sosyal Yönü”, “Adak Kurbanı” ve “Akika Kurbanı” adlı okuma metinleri, yönlendirici bir simgenin ya da yönergenin bulunmadığı bölümlerdendir. Diğer yandan altıncı ünitede “Osmanlılarda Yardımlaşma ve Dayanışma” ve “Günümüzde Türk Toplumunda Yardımlaşma” ; yedinci ünitesinde “İşte Zaman Makinemiz”; sekizinci ünitede ise “Burada Hiçbir Şey Boşa Gitmiyor” adlı başlıklara ait ve alt başlıklarında yer alan metinler temanın genelini kapsamakta olup kitapta okuma becerisine hizmet ederken bu durum yönergeyle ya da simgeyle belirtilmemiştir.

8. seviye için hazırlanmış ders kitabının birinci, ikinci, dördüncü, beşinci, altıncı ve sekizinci üniteleri diyaloglarla örülü bir okuma metni çerçevesinde planlanmış etkinliklerden oluşmasına rağmen okuma becerisine işaret eden bir simgeye ya da yönergeye yer verilmemiştir. Üçüncü ünitede yer alan "Oyunun Geçmişi ve Etkileri" ve "Mendil Kapmaca Oynayalım"; yedinci ünitede yer alan "Türkiye'de Televizyonculuğun Doğuşu ve Gelişimi", "TRT Kanalları", "TRT Yayıncılık Tarihi Müzesi", "Çocuk Dergileri", "Eğitim Bilişim Ağı (EBA)", "Gazete Okumanın Yararları" adlı metinler okuma becerisine hizmet etmekte ama bu durum ne yönergeyle ne de simgeyle belirtilmiştir.

Çalışmanın 4. sorusu olan "5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'ndaki etkinliklerin ve Program'daki kazanımların ünitelere göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4.
*5-8. Seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'ndaki Etkinliklerin ve Programdaki Kazanımların Seviyelere Göre Dağılımı*

| Seviye | Etkinlik Sayısı | Programdaki Kazanım Sayısı | Toplam Kitaplardaki Kazanım Sayısı |
|---|---|---|---|
| 5. seviye ders kitabı | 125 | 32 | 32 |
| 6. seviye ders kitabı | 167 | 32 | 29 |
| 7. seviye ders kitabı | 148 | 42 | 42 |
| 8. seviye ders kitabı | 207 | 43 | 43 |

Tablo 4'e göre 5. seviyedeki etkinliklerde 6'sı dinleme/izleme, 11'i okuma, 8'i yazma ve 7'si konuşma alanıyla ilgili olmak üzere 32; 6. seviyedeki etkinliklerde 7'si dinleme/izleme, 10'u okuma, 8'i yazma ve 7'si konuşma alanına yönelik 32; 7. seviyedeki etkinliklerde 9'u dinleme/izleme, 14'ü okuma, 11'i yazma ve 8'i konuşma alanıyla ilgili 42 farklı kazanım ve 8. seviyedeki etkinliklerde 9'u dinleme/izleme, 15'i okuma, 11'i yazma ve 8'i konuşma alanına yönelik olmak üzere 43 farklı kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 6. seviyede okuma öğrenme alanına yönelik 3.12. numaralı "Okuduğu metnin konusunu belirler." ve yazma öğrenme alanına yönelik 4.13. "Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler." ile 4.16. "Yazılarını bir ana fikir etrafında oluşturur." kazanımlarına yönelik etkinliklere rastlanmamıştır. Bunların dışında tüm öğrenme alanlarında hedeflenen kazanımlara yönelik etkinliklere incelenen ders kitaplarında yer verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığının yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlamış olduğu öğretim programına göre 5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarında okumaya yönelik 50, yazmaya yönelik 38, dinlemeye yönelik 31 ve konuşma alanına yönelik 30 kazanımla toplamda 149 kazanım hedeflenmiştir. Kazanımlarla ilgili değerlendirme yapılırken sadece temel dil beceri alanlarına yönelik etkinlikler incelemeye alınmış olup bunların dışındaki uygulamalar değerlendirmemiş ve tabloya alınmamıştır.

## Sonuç ve Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığının yurt dışında yaşayan Türklerin eğitimi için hazırladığı ve uyguladığı Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde çalışma kitaplarının dışında kullanılan 1-8. seviye ders kitapları bulunmaktadır. Ders kitaplarındaki etkinliklerin ve etkinlikler aracılığı ile karşılanmak istenen kazanımların incelendiği bu çalışmada öncelikle etkinler incelenmiş, etkinliklerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme öğrenme alanlarına seviyelere göre farklı şekilde ağırlık verildiği tespit edilmiştir. 1. seviye okuma ve yazmaya hazırlık olduğu için bu öğrenme alanlarına bu seviyede yer verilmemiş ve 2. seviye okuma yazmaya hazırlık olduğu için bu öğrenme alanları en çok bu seviyede kullanılmıştır. Etkinlikler bazı ünitelerde yönergeli ya da simgeli kullanılmış, bazı ünitelerde ise hiçbir yönerge ya da simge kullanmadan verilerek hangi beceri alanına yönelik olduğu konusunda biçimsel anlamda bir belirsizliğe sebep olmuştur.

Bunun yanında programda verilen kazanımlar büyük ölçüde araç metinler sadece dinleme öğrenme alanında verildiği ve birkaç kazanımın da etkinliklerde karşılanmadığı görülmüştür (1.4. seviyede 1.2., 1.7.,2.6.; 5-8. seviyede 3.12., 4.13., 4.16.).

Ders kitaplarının "içindekiler" kısmında verilen alt metinlerin bazılarında "okuma", bazılarında ise "dinleme/izleme" öğrenme alanlarına ait olduğu belirtilmişken (2, 4 ve 5. seviye), bazılarında ise hiçbir açıklayıcı bilgiye yer verilmemiştir (1, 3, 6, 7 ve 8.seviye).

Ders kitaplarındaki her bir tema alt temalarla uyumlu olup hedeflenen amaçlar doğrultusunda aile, çevre, eğlence, tarih, kültür, sanat ve doğayla ilgili tüm bilgi ve farkındalıklar öğreniciye az ve öz bilgilerle, sıkmadan, yormadan, eğlenceli hale getirilerek öğrencinin bilgiye aktif şekilde ulaşacağı şekilde tasarlanmıştır.

Ders kitaplarında öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler dışında öğrencinin psikomotor becerilerini geliştirmeye yönelik azımsanmayacak oranda çeşitli etkinlikler kullanılarak renkli bir ders materyali oluşturulmuştur. Bu durum öğrencinin, öğrenme ortamında daha aktif olmasının amaçlandığı göstermektedir.

1-8. seviyede hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları genel anlamda değerlendirildiğinde programla uyumlu olduğu ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verildiği ancak bu etkinliklerin becerilere göre dağılım oranlarının farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Anlama ve anlatma becerileri çerçevesinde şekillendirilen ders kitaplarında yer yer değinilen dil bilgisi konuları çok olmamakla birlikte birkaç örnekle verilmiş ve bu alandaki temel bilgilere çok fazla değinilmemiştir.

Araştırma sonucuna göre elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Türkçe Türk Kültürü dersinin yurt dışında yaşayan Türklerin gereksinimlerini ve beklentilerini tam olarak karşılayabilmeleri ve dil becerilerini bütünüyle geliştirebilmeleri açısından dil bilgisinin temel konularına (sözcük yapısı, sözcük üretme, cümle yapısı, cümle oluşturma, anlam çeşitlilikleri, noktalama ve yazım vb.) programda ve ders kitaplarında az da olsa yer verilebilir.
2. 1-8. seviyesinde hazırlanan ders kitaplarının geneline bakıldığında “içindekiler” kısmı ortak bir biçime sahip olup öğrenciyi ve öğretmeni doğru yönlendirecek şekilde bütüncül planlanabilir.
3. 1, 3, 6, 7, ve 8. seviyeler için hazırlanan kitapların içindekiler kısmında araç metinlerin öğrenme alanlarına göre belirtilmemesi biçimsel anlamda bir farklılık oluşturmuştur. Ortak bir bütünlüğün sağlanması anlamında tüm kitaplarda okuma ve dinleme öğrenme alanlarına yönelik araç metinlerin belirtilmesi daha açıklayıcı ve anlaşılır olabilir.
4. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerdeki, çoğunluğu okuma öğrenme alanında olmak üzere, yönerge ya da simge eksiklikleri giderilebilir.
5. Hem yönergesi hem de simgesi bulunan bir etkinliğin yönergesi ve simgesi aynı öğrenme alanına yönelik olacak şekilde düzeltilebilir.
6. Ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenme alanlarına göre genel dağılımına bakıldığında bazı öğrenme alanlarındaki (yazma) etkinliklerin fazla, bazı öğrenme alanlarındaki (dinleme/okuma) etkinliklerin ise daha az olduğu gözlemlenmiş, buna göre orantılı bir dağılımın olmasının süreci olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Yazarların Katkı Oranı**

Bu çalışmaya K. K. BÜYÜKİKİZ %50, A. G. YILDIZ %25, F. KIZDIRICI %25 düzeyinde katkı sunmuştur.

**Çıkar Çatışması**

Bu çalışmada çıkar çatışması yaratabilecek herhangi bir durum ya da ilişki söz konusu değildir.

## Kaynaklar


Arı, G. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 4 (Ders kitabı)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Arıcı, B. ve Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(41), 480-500.

Çelik, Y. ve Gülcü, İ. (2016). Yurt dışında kullanılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 287-296.

Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(3), 913-937.

Demirbaş, H. (2014). *Eğitim-kültür açısından Avrupa'daki Türk çocukları sorunlar ve çözümler.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Deniz, K. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 5 (Ders kitabı).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Doğan, Y. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 6 (Ders kitabı).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri (5. Baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği).* Ankara: Akçağ Yayınları.

Karadağ, Ö. ve Baş, B. (2019). Türkçe ve Türk Kültürü dersine dair ihtiyaç analizi. *Sakarya University Journal of Education,* 9(3), 434-454DOI: 10.19126/suje.644826.

Karatay, H. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 8 (Ders kitabı).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Keskin, H. K. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 3 (Ders kitabı).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 7 (Ders kitabı)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2018). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1-8. sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *33*(150), 64-73.

Sidekli, S. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü 1 (Ders kitabı).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *Journal Of World Of Turks/ Zeitschrift Für Die Welt Der Türken, 2*(3), 239-253.

Şen, Ü. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 2 (Ders kitabı)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa'da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig Dergisi*, 55, 221-242.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.


## Extended Abstract

### Introduction

The aim of the Turkish Language and Turkish Culture course is to enable Turkish children abroad to acquire Turkish effectively and to improve their Turkish listening, speaking, reading and writing skills. In addition to using Turkish as a mother tongue more effectively, another aim of the course is to convey the basic elements of Turkish culture to Turkish children living abroad, to develop intercultural characteristics by associating Turkish culture with the cultural elements of the country in which they are located.

In order to transfer Turkish language and Turkish culture to Turkish children abroad, various courses such as Turkish, social studies, religious knowledge, Turkish language and Turkish culture have been included and their curriculum has been prepared since the 1960s until today. This program, which was updated in 2018 and started to be implemented in 2019, is based on four basic language skills consisting of listening, reading, speaking and writing.

There are eight textbooks created accordingly. The books are shaped according to the achievements and learning areas in the curriculum and each book is prepared according to a level. The fact that the classroom environment has a homogeneous structure and that it shows a heterogeneous structure in terms of the difference of the levels required the teaching to be done in the combined classes.

All units in Turkish Language and Turkish Culture Textbooks consist of sub-themes based on the same theme. Themes in content have a spiral structure covering each other and gradually increasing hierarchy as difficulty. The level of 1-4 books is centered in terms of communication focus. Levels 5-8 are academic-level books with cognitive and affective learning. In the books, there is not a separate grammar subject, these issues are given to the student in the units. Apart from the basic skills, various examples of activities are given to develop the student's psycho-motor skills.

In the measurement and evaluation process, the absence of an exam based on the approach on which the textbooks are based, shows that the students can feel pleasant, voluntary and more comfortable away from the anxiety of the exam. The most important task here falls to teachers and teaching materials. If the learning process is not made interesting, the possibility of negative consequences (decreasing interest and lack of value, etc.) should be taken into consideration. Measurement and evaluation in the form of process evaluation prevents this potential problem. Structured observation form, peer evaluation, self-evaluation, graded scoring key, checklist, student diaries are planned to be used to monitor not only cognitive but also psycho-motor development (MEB, 2018).

In addition to the characteristics and needs of the target audience, it is of great importance for the Turks living abroad to determine their place in life by becoming familiar with their languages and cultures without becoming alienated with the active participation of instructors and teaching materials.

**Method**

In this study, which has a qualitative character in line with its purpose, document analysis and content analysis methods were used to analyze the research data. The most basic feature of qualitative research is that it tries to examine the events, facts, norms and values investigated from the perspectives of the people who are researched (Ekiz, 2017). The document analysis applied within the scope of the study includes the analysis of written materials that contain information about the event or facts intended to be investigated. In document analysis, the researcher can obtain the data he needs without the need for observation and interview (Yıldırım and Şimşek, 2018). On the other hand, content analysis is to convey the analysis of the data presented in a descriptive approach, the themes determined and the relations between them, in a way that helps the reader (Yıldırım and Şimşek, 2018).

**Result and Discussion**

There are 1-8 level textbooks used in Turkish language and Turkish Culture courses prepared by the Ministry of National Education for the education of Turks living abroad. In this study, which examines the activities in the textbooks and the gains to be met through activities, primarily the activities were examined. It has been determined that the activities are emphasized differently according to the levels of reading, writing, speaking and listening learning areas. As learning level 1 is preparation for reading and writing, these learning areas are not included at this level. At level 2, these learning areas were used most often at this level. The activities were used in some units with instructions or symbols, and in some units, they were given without any instructions or symbols and caused a formal uncertainty about which skill area they were related to.

In addition, it is seen that the gains given in the program are mostly given only in the field of listening learning in the vehicle texts and a few gains are not met in the activities (1.4. level 1.2., 1.7.,2.6.; 5-8. level 3.12., 4.13., 4.16.).

While in some of the sub-texts given in the "Contents" section of the textbooks belong to the "reading" and "listening / watching" learning areas (2nd, 4th and 5th levels), some of them did not contain any explanatory information (1,3, 6,7 and 8 level)

Each theme in the textbooks is compatible with the sub-themes, and all information and awareness related to family, environment, entertainment, history, culture, art and nature are designed to reach the student actively, with little and concise information, without getting tired for the intended purposes.

Apart from activities for learning areas in the textbooks, a colorful course material was created by using a considerable amount of activities to improve the student's psycho-motor skills. This shows that the student is intended to be more active in the learning environment.

When the Turkish Language and Turkish Culture Textbooks prepared at 1-8 levels are evaluated in general terms, it is concluded that they are compatible with the program and there are activities for developing language skills, but the distribution rates of these activities differ according to the skills. Grammar topics mentioned in the textbooks shaped within the framework of comprehension and expression skills are given with a few examples, although they are not many, and the basic information in this field is not mentioned too much.

Based on the findings obtained according to the research results, the following suggestions are presented.

1. In order for the Turkish language and Turkish Culture course to fully meet the needs and expectations of Turks living abroad and to fully develop their language skills, the main topics of grammar (word structure, word production, sentence structure, sentence formation, diversity of meanings, punctuation and writing etc.) can be included with a small amount in the textbooks.
2. The "contents" part of the textbooks prepared at the level of 1-8 can be planned in a holistic way in terms of directing the student and the teacher correctly.
3. The fact that the texts in the contents of the books prepared for the 1st, 3rd, 6th, 7th and 8th levels are not specified according to the learning areas has created a difference in a formal sense. In terms of ensuring a common integrity, it may be more explanatory and understandable to specify the tool texts for reading and listening learning areas in all books.
4. Instruction or symbol deficiencies can be eliminated in activities in textbooks, mostly in the area of reading and learning.
5. An event with both its instruction and its icon can be corrected so that its instruction and icon are directed towards the same learning area.
6. When the general distribution of the activities in the textbooks according to the learning areas is analyzed, it is observed that the activities in some learning areas (writing) are much and the activities in some learning areas (listening/reading) are less. It is thought that having a proportional distribution will affect the process positively.

Er, N., Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2021). Ana dilde iletişim yetkinliğine yönelik ölçek geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının yetkinlik düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 670-685.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 28.11.2020 Kabul/Accepted: 21.04.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Ana Dilde İletişim Yetkinliğine Yönelik Ölçek Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Yetkinlik Düzeyleri*

*Neslihan ER*[**]
*Ersin KARADEMİR*[***]
*Özden TEZEL*[****]

**Öz**

Ana dilde iletişim yetkinliğinin kazandırılmasına yönelik çalışmalara, ilkokuldan üniversiteye kadar öğretimin her kademesinde yer verilmelidir. Buradan yola çıkarak bu çalışmada ana dilde iletişim yetkinliğini ölçmeye yarayacak ölçme aracı geliştirmek ve öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinde Fen Bilimleri Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan 390 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada 22 maddelik "Ana Dilde İletişim Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçeğin bütününe ilişkin hesaplanan Cronbach's Alpha değeri 0,857 bulunmuştur. Yapılan analiz sonuçları dikkate alındığında, ölçeğin öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliklerini belirlemek amacıyla kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliği cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Öğretmen adaylarının STEM eğitimi, argümantasyon eğitimi, okudukları bölüm ve bölümlerinden memnuniyet değişkenlerine göre ana dilde iletişim yetkinliklerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonucunda "Ana Dilde İletişim Yetkinliği Ölçeği"nin ana dilde iletişim yetkinlik düzeyinin belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** yetkinlik, ana dilde iletişim yetkinliği, ölçek geliştirme

## Developing a Scale for Communication Competency in Mother Tongue and Competency Levels of Prospective Teachers

**Abstract**

Studies aimed at gaining communication competence in the mother tongue should be included in all levels of education from primary school to university. Based on this, this study aims to develop a tool to measure communication competence in mother tongue and to determine the communication competence of teacher candidates in mother tongue. The study group consists of 390 teacher candidates who are studying in a state university in the fall semester of the 2019-2020 academic year, at the Faculty of Education, Science Education, Mathematics Teaching and Elementary Education departments. In this study, a 22-item "Communication in the Mother Tongue Scale" was developed. Cronbach's Alpha value calculated for the whole scale was found to be 0,857. The results of the analysis showed that the scale was a useful measurement tool to determine the communication competencies of pre-service teachers in the mother tongue. In

* Bu makale ESOGÜ-BAP birimi tarafından desteklenen 2020-2803 nolu projeden üretilmiştir.
** Yüksek Lisans Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir, neslihaner26@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0773-3154
*** Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eskişehir, eekarademir@gmail.com ,ORCID: 0000-0002-8519-622X
**** Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eskişehir, ozden.tezel@gmail.com , ORCID: 0000-0002-9930-7058

terms of gender and grade variables, the communication competence of the teacher candidates in the mother tongue did not show a significant difference. In terms of STEM education, argumentation teaching, departments and contentment with their departments variables, a significant difference was found in the communication competencies of the teacher candidates in the mother tongue. As a result of the study, it was determined that the "Communication Competence in Mother Tongue Scale" was a valid and reliable tool for determining the level of communication competence in the mother tongue.
**Keywords:** competence, communication competence in mother tongue, scale development

## Giriş

Eğitim, insanlarda tutum ve davranış değişikliği sağlamaktır (Yaman ve Göçen, 2014). Eğitimin amacı: geçmişten günümüze süregelen sosyal ve ulusal değerleri tanıtmak ve bu değerleri yeni nesillere benimsetmek, bugünün gerçeklerini göstermek ve gelecekte bizleri ileri taşıyacak değerler kazandırmak olarak belirtilmektedir. Yani eğitim kısaca: "Dünü tanıtma, bugünü kavratma ve yarına hazırlamadır.'' şeklinde tanımlanabilir (Kavcar, 1999, s. 1). Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda eğitim sisteminin temel amacı: "Değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek." olarak tanımlanmıştır. Öğretim programlarıyla bilgi, beceri ve davranışlar kazandırılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu alanlardaki bütünlüğü sağlamaktadır (MEB, 2019a).

Ulusal Yeterlilik Çerçevesi (UYÇ): bir ülkede geçmişten günümüze varlığını korumuş yeterlilikleri tanımlamak, belirlenmiş olan ölçütlere göre bu yeterlilikleri sınıflandırmak ve bunları farklı ülkelerle karşılaştırmak için kullanılan seviyelere ayrılmış ilkeler ve kurallar bütünüdür (TYÇ, 2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu şekilde tasarlanmış olan Türkiye'nin ulusal yeterlilik çerçevesidir. TYÇ, eğitim sistemindeki tüm kademeler (ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim) dahil genel ve mesleki eğitim ve öğretim programlarındaki tüm yeterlilik esaslarını tanımlamaktadır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, sekiz (8) seviyeden oluşacak şekilde tasarlanmıştır. Her seviye, o seviyedeki yeterliliklerin ortak öğrenme kazanımları temel alınarak tanımlanmıştır. Her seviyede bilgi, beceri ve yetkinlikler başlıkları altında seviye tanımlayıcısı olarak adlandırılan öğrenme kazanımlarına ilişkin tanımlar dizisi yer almaktadır. Bu seviye tanımlayıcıları TYÇ'nin temelini oluşturmaktadır (TYÇ, 2015). TYÇ'de yetkinlik; bilgi ve becerilerin bir öğrenme ortamında öğrencinin bireysel veya öğretmen desteği ile kullanması, öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların karşılanması, sorumlulukların dikkate alınması şeklinde tanımlanmıştır (TYÇ, 2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları yetkinlikler belirlenmiştir. 2018 yılında tüm derslerde öğretim programları güncellenmiş, TYÇ'de tüm öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yetkinlik tanımlanmıştır. TYÇ'de tanımlanan anahtar yetkinlikler: 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 ifadedir. Bunlardan biri de "Ana Dilde İletişim Yetkinliği"dir (MEB, 2019a).

Dil, TDK (2019) tarafından "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan." olarak tanımlanmıştır. Dil; öğrencilerin çevrelerinde gerçekleşen tüm olayları sorgulamasına, karar vermesine, farklı açılardan olayları inceleyerek değerlendirmesine, sosyal ve çağdaş bir birey olmasına büyük katkı sağlamaktadır (Özatalay, 2007). Ana dilde iletişim: kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır (MEB, 2019a, s.4).

Ana dili eğitimi dersi olan Türkçe, tüm derslerin temelini oluşturmaktadır. Öğrenciler, bütün derslerin öğrenme süreçlerinde ana dilleri olan Türkçeyi kullanmaktadırlar. Öğrencilerin okulda ve günlük yaşantılarında başarılı bireyler olmaları ana dillerini doğru ve düzgün bir şekilde öğrenmelerine ve kullanmalarına bağlıdır (Yaman ve Dağtaş, 2015). Hangi ders ya da öğrenme alanı olursa olsun bilgi öğretimi ve beceri kazandırma sürecinin ana dili ile yapılıyor olması hem Türkçenin hem de temel dil

beceri alanlarının önemini ortaya koymaktadır. Bu sebeple ana dil eğitimi, bir dersin ya da bir eğitim öğretim etkinliğinin ötesinde bir konu haline gelmektedir (Ceran ve Deniz, 2015). Bireyin tüm hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı bilgi ve beceriler ile Türkçe derslerinin kazandırmayı amaçladığı bilgi ve becerilerin birebir örtüştüğünü belirten Sever (2011, s.11): "Ana dili eğitimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Çünkü ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan, ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci öteki dersleri de büyük ölçüde başaracaktır." diyerek Türkçeyi kullanma becerisini tüm derslerin temeline almaktadır. Ana dil eğitimi, öğrencileri iki farklı yönden etkileyebilmektedir. Birincisi, öğrencinin ana dilini doğru ve güzel kullanarak anlatım yeteneğini geliştirmesidir; ikincisi, öğrencinin düşünce olgunluğu kazanarak kişiliği geliştirmesidir (Açık Önkaş, 2010). Türkçe Dersi Öğretim Programı: tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dil becerilerini (dinleme/ izleme, konuşma, okuma ve yazma) kazanmaları, bu edindikleri becerileri kullanarak kendilerini birçok yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, okuma-yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesini kabul görmektedir (MEB, 2019a).

Okuma alışkanlığı kazanmış, düşünen, çevresine duyarlı bireyler yetiştirmek ana dili eğitiminin genel amacıdır. İlkokula başlanılan andan, üniversiteden mezun olunan ana kadar süren öğretim serüveninin bütün kademeleri arasında bütünlük sağlanmalı, kazandırılan davranışlar kademeli bir şekilde geliştirilmelidir (Açık Önkaş, 2010). Ana dili eğitimi, öğrencilerin diğer dersleri ve günlük hayatları ile doğrudan bağlantılıdır. Öğrencilerin yaşanmışlıklarını temel alarak konuşma anında anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Ana dili dersleri sadece bir ders olarak görülmemelidir. Ana dili dersleri, bireyin yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı dil becerilerinin kazandırılmasını sağlayan bir beceri edinme süreci olarak görülmelidir (Yaman ve Demirtaş, 2013; Akt. Yaman ve Göçen, 2014). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 3 yılda bir düzenlenmektedir. PISA'daki temel amaç, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerisini ölçmektir (MEB, 2018). Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki durumu incelendiğinde, katılımcı ülkelerin ortalama puanından daha yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Türkiye, PISA 2018'e katılan 79 ülke arasında okuma becerileri alanında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer almaktadır. Son iki sınavı temel alındığında, Türkiye'nin okuma becerileri ortalama puanı 428'den 466'ya yükselmiştir. Son iki uygulama sonucu arasındaki fark, okuma becerileri alanındaki iyileşmenin önemli bir göstergesidir (MEB, 2019b). PISA gibi uluslararası sınavlarda başarılı olabilmek için öncelikle okuduğunu anlamlandırma becerisinin gelişmesi gerekmektedir. Bu da ana dilini etkili bir şekilde kullanabilmekle mümkündür (Yıldız, 2015).

Ana dilde iletişim yetkinliğinin kazandırılmasına yönelik çalışmalara, ilkokuldan üniversiteye kadar öğretimin her kademesinde yer verilmelidir. Üniversitelerde ana dili derslerinin sevilen, zevkli, verimli bir çalışma alanı haline getirilmesi üniversite mezunlarının ana dilinin kullanma becerilerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu doğrultuda ana dilinin etkinlik alanlarına dikkat edilerek yapılan eğitim-öğretimle öğrencilerin kelime hazinelerinin arttığı, daha eleştirel, yoruma yönelik ve sentez düzeyinde kavramalara yaklaştıkları gözlemlenmiştir (Açık Önkaş, 2010). Anlamaya ve anlatmaya dayalı etkinliklerle etkileşimin sağlandığı öğretim ortamları, öğrencilerin yeni deneyimler kazanmasını sağlar (Sever, 2001). Anlama ve anlatma etkinliklerinin işlevselliği; düşüncenin oluşmasına, gelişmesine ve paylaşılmasına olanak tanır. Düşünce üretme ve tartışma etkinlikleriyle sürekli beslenen ve zenginleşen eğitim ortamları, dilin etkili bir iletişim aracı olmasına kaynaklık eder. Üniversitelerde ana dili eğitimi; öğrencilerin dili kullanma becerisi, dil bilinci, dil duyarlılığı ve yaratıcılığını ortaya çıkarmalıdır (Açık Önkaş, 2010). Buradan yola çıkarak bu çalışmada ana dilde iletişim yetkinliğini ölçmeye yarayacak ölçme aracı geliştirmek ve öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliğini belirlemek amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde araştırılır ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016).

### Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 390 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Fen Bilimleri Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenimlerine devam eden çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
*Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

| | Katılımcılar | N | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 307 | 78,72 |
| | Erkek | 83 | 21,28 |
| Bölüm | Fen Bil. Öğrt. | 162 | 41,54 |
| | Matematik Öğrt. | 75 | 19,23 |
| | Sınıf Öğrt. | 153 | 39,23 |
| Sınıf | Birinci Sınıf | 123 | 31,54 |
| | İkinci Sınıf | 117 | 30 |
| | Üçüncü Sınıf | 115 | 29,5 |
| | Dördüncü Sınıf | 35 | 8,97 |

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Ana Dilde İletişim Yetkinliği Ölçeği" geliştirilmiş ve uygulanmıştır (EK-1).

### İşlem

### Ana Dilde İletişim Ölçeğinin Geliştirilmesi

#### *Alan yazın taraması*

Ana dilde iletişim yetkinliği ile ilgili "Ana Dilde İletişim", "Ana Dil Eğitimi", "Türkçe Eğitimi" ve "Dil Yetkinliği" kavramları ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması esnasında hem ulusal kaynaklardan hem de uluslararası kaynaklardan faydalanılmıştır.

#### *Madde havuzunun oluşturulması*

Literatür taramasının ardından 26 maddeden oluşan bir taslak havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin hazırlanması esnasında maddelerin açık ve anlaşılır cümleler içermesine ve farklı anlamlara gelmeyecek ifadelerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Maddeler hazırlanırken taraflı olmamasına dikkat edilmiştir. Bireyleri yönlendirecek ifadelere yer verilmemesine özen gösterilmiştir. Ölçek maddelerinin dil açısından anlaşılabilirliğinin belirlenmesi için dil alanında yetkin bir uzmana kontrol ettirilmiştir.

#### *Uzman görüşü alma*

Hazırlanan madde havuzunun kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu aşamada iki fen öğretimi (bir Prof. Dr. - bir Doç. Dr.), iki ölçme değerlendirme alanında çalışmaları olan (iki Dr. Öğr. Üyesi) öğretim üyelerinin ve Türkçe eğitimi alanında çalışmaları olan bir Dr. Öğr. Üyesinin görüşleri uzman görüşü formu kullanılarak alınmıştır. Soruların uygunluğuna ilişkin uzman görüşlerinin

belirlenmesi amacıyla "uygun" , "uygun değil" seçeneklerini içeren iki seçenekli bir cevap formu kullanılmıştır. Uzmanlardan her bir madde için değerlendirme yapmaları, seçeneklerden birini işaretlemeleri istenmiştir. ''Uygun değil'' seçeneğini işaretleyen uzmanlardan, belirtilen maddenin açıklama kısmına neden uygun olmadığına dair gerekçelerini yazmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen geri dönüşler neticesinde %90-100 oranında olan maddeler doğrudan kabul edilmiş, %70-80 oranında olan maddelerde düzenlemeye gidilmiştir (Büyüköztürk vd., 2013). %70-80 oranının altında bir değere sahip olan 2 madde ölçekten çıkarılmıştır.

***Ölçeğin uygulanması ve verilerin toplanması***

Uzman görüşünün ardından şekillenen yeni ölçek, 24 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının maddelere katılma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla 5'li likert tipinde hazırlanan ölçek; "Kesinlikle Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)", "Kesinlikle Katılıyorum (5)" şeklinde oluşturulmuştur. 31 maddeden oluşan ölçek, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce öğretmen adaylarına, araştırmanın amacı ve uygulama esnasında dikkat etmeleri gereken konular hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ölçeğin uygulanma süreci yaklaşık olarak 10-15 dakika sürmüştür.

***Verilerin analizi***

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören toplam 390 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Veri toplama aşamasında tam doldurulmamış ölçekler ve katılımcıların maddelerin hepsine aynı seçeneği işaretlediği formlar değerlendirilmemiş, çalışma grubundan çıkarılmıştır. Geriye kalan 390 veri bilgisayar ortamına aktarılarak faktör analizleri gerçekleştirilmiştir.

***Faktör Analizi***

Faktör analizi; ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmalarında yapı geçerliliği için, ölçme aracını belirlemek için, daha önce belirlenmiş faktör yapısını test ederek doğruluğunu veya yanlışlığını ortaya koymak için, alt ölçekleri belirlemek için, ilişkili çok sayıda değişkeni birleştirerek daha az sayıda anlamlı değişkenler oluşturmak için kullanılır (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 2.
*KMO ve Bartlett's Testi*

| | | |
|---|---|---|
| Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) Değeri | | ,854 |
| Bartlett's Küresellik Testi Sonuçları | Ki kare | 2873,463 |
| | df | 276 |
| | p | 0,000 |

Faktör analizi için ön şartlardan biri, KMO- Bartlett's Testi'dir. KMO değeri 0,6'dan büyük olmalı (KMO> 0,6) ve Bartlett's Sig. değeri 0,05'ten küçük (Bartlett's sig < 0,05) olmalıdır (Büyüköztürk, 2002). KMO ve Bartlett's Testi sonucunun anlamlı olması, ölçeğimizin faktör analizine uygunluğunu gösterir (Yaşlıoğlu, 2017). Tablo 2'de, ölçeğimize ait KMO ve Bartlett's Testi'ne ait sonuçlar verilmiştir. KMO değerinin 0,85 olduğu görülmüştür. Bu değer, 0,6'dan büyük (0,85> 0,6) olduğu için sonuç anlamlıdır. Bartlett's Testi değeri 2873,463 ve serbestlik derecesi 276 olup sonuç anlamlıdır. (p=0,000, p< 0,05).

Tablo 3.
*Ana Dilde İletişim Yetkinliği Ölçeğinin Faktör Yükleri*

| | Faktör Yük Değeri |
|---|---|
| 1. Öğrendiğim kavramları sözel olarak ifade ederim. | ,386 |
| 2. Eğitim konusundaki düşüncelerimi ifade ederim. | ,469 |
| 3. Konuyu ilk okuduğumda anlarım. | ,736 |

| | |
|---|---|
| 4. Düşüncelerimi rahatça ifade ederim. | ,523 |
| 5. Okuduğum problemi tek seferde anlarım. | ,686 |
| 6. Arkadaşlarımla iletişimim güçlüdür. | ,660 |
| 7. Arkadaşlarımla sözlü iletişim kurarken sıkıntı yaşamam. | ,646 |
| 8. Arkadaşlarımla dijital ortamda iletişim kurarım. | ,453 |
| 9. Kendimi yazılı olarak ifade ederim. | ,626 |
| 10. Türkçeyi hatasız konuşurum. | ,621 |
| 11. Arkadaşlarımın eleştirilerini dikkate alırım. | ,576 |
| 12. Bilimsel konularda konuşmayı severim. | ,682 |
| 13. Bilimsel dergiler ilgi çekicidir. | ,776 |
| 14. Duygu ve düşüncelerimi arkadaşlarıma ifade etmekten hoşlanırım. | ,471 |
| 15. Derste arkadaşlarımın karşısında sunum yapmaktan hoşlanırım. | ,456 |
| 16. Ana dilimi etkili bir şekilde kullanırım. | ,601 |
| 17. Çevremdeki insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilirim. | ,597 |
| 18. Sosyal çevremde ana dilimi etkili kullanmanın önemli olduğunu bilirim. | ,515 |
| 19. Başarılı insanların iletişim becerilerinin yüksek olduğunu bilirim. | ,577 |
| 20. Öğretmenlik mesleğinde etkili iletişimin önemli olduğunu bilirim. | ,492 |
| 21. Ana dilimi sözlü ve yazılı olarak etkin bir şekilde kullanırım. | ,505 |
| 22. Düşüncelerimi yazılı olarak ifade ederim. | ,692 |
| 23. Düşüncelerimi sözlü olarak ifade ederim. | ,526 |
| 24. Öğrencilerim ile nasıl iletişim kuracağımı bilirim. | ,364 |

Tablo 3'te, her bir faktör değerinin toplam faktörde ne kadarlık bir etki oluşturduğu görülmektedir. Bu tablodaki sonuçlara dayanarak 0,30'un altındaki değerler ölçekten çıkarılır (Özdamar, 2004). Madde 3: %73'lük değeri ve Madde 13: %77'lik değeri ile toplam faktörü şekillendirmede en çok etkileyen maddelerdir.

Tablo 4.
*Ana Dilde İletişim Yetkinliği Ölçeği Faktör Katsayıları*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6. Arkadaşlarımla iletişimim güçlüdür. | ,706 | -,088 | -,172 | ,182 | -,235 | -,187 |
| 7. Arkadaşlarımla sözlü iletişim kurarken sıkıntı yaşamam. | ,699 | -,116 | -,224 | ,190 | -,141 | -,197 |
| 17. Çevremdeki insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilirim. | ,690 | ,132 | -,115 | ,053 | ,090 | -,281 |
| 4. Düşüncelerimi rahatça ifade ederim. | ,659 | -,287 | ,023 | ,003 | -,038 | -,065 |
| 23. Düşüncelerimi sözlü olarak ifade ederim. | ,647 | -,065 | -,228 | ,061 | ,190 | ,112 |
| 16. Ana dilimi etkili bir şekilde kullanırım. | ,583 | ,306 | -,049 | -,127 | ,214 | ,321 |
| 5. Okuduğum problemi tek seferde anlarım. | ,568 | ,054 | ,065 | -,506 | -,315 | -,036 |
| 18. Sosyal çevremde ana dilimi etkili kullanmanın önemli olduğunu bilirim. | ,552 | ,421 | -,004 | ,085 | -,117 | -,110 |
| 1. Öğrendiğim kavramları sözel olarak ifade ederim. | ,548 | -,220 | ,046 | -,055 | -,162 | -,073 |
| 22. Düşüncelerimi yazılı olarak ifade ederim. | ,546 | ,215 | -,148 | -,069 | ,371 | ,428 |
| 2. Eğitim konusundaki düşüncelerimi ifade ederim. | ,511 | -,280 | ,238 | ,153 | -,197 | -,101 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 21. Ana dilimi sözlü veya yazılı olarak etkin bir şekilde kullanırım. | ,495 | -,392 | -,007 | -,050 | ,270 | ,176 |
| 10. Türkçeyi hatasız konuşurum. | ,468 | -,293 | ,017 | -,412 | ,367 | ,107 |
| 14. Duygu ve düşüncelerimi arkadaşlarıma ifade etmekten hoşlanırım. | ,466 | ,272 | ,182 | ,378 | ,045 | -,038 |
| 24. Öğrencilerim ile nasıl iletişim kuracağımı bilirim. | ,463 | -,217 | -,199 | ,160 | ,188 | -,037 |
| 8. Arkadaşlarımla dijital ortamda iletişim kurarım. | ,420 | -,065 | -,283 | ,264 | -,114 | ,331 |
| 9. Kendimi yazılı olarak ifade ederim. | ,287 | ,645 | -,187 | -,011 | ,235 | ,193 |
| 11. Arkadaşlarımın eleştirilerini dikkate alırım. | ,409 | ,595 | ,144 | -,172 | ,027 | -,059 |
| 15. Derste arkadaşlarımın karşısında sunum yapmaktan hoşlanırım. | ,355 | -,557 | -,012 | ,077 | ,119 | -,007 |
| 20. Öğretmenlik mesleğinde etkili iletişimin önemli olduğunu bilirim. | ,358 | ,455 | ,109 | ,171 | -,276 | ,199 |
| 13. Bilimsel dergiler ilgi çekicidir. | ,236 | ,137 | ,815 | ,076 | ,179 | ,003 |
| 12. Bilimsel konularda konuşmayı severim. | ,303 | -,186 | ,712 | ,115 | ,187 | -,003 |
| 3. Konuyu ilk okuduğumda anlarım. | ,521 | -,042 | ,084 | -,563 | -,346 | ,136 |
| 19. Başarılı insanların iletişim becerilerinin yüksek olduğunu düşünürüm. | ,267 | -,106 | ,177 | ,167 | -,356 | ,555 |

Tablo 4'te, her bir maddenin yüklerinin en az 0,30 olması gerekmektedir. Faktörde yer alan maddelerin yük değerlerinin yüksek olması bu maddelerin birlikte, kavramı ya da faktörü ölçebildiğini gösterir. 0,40 ve daha yüksek değerler, faktör yük değerleri için iyi bir ölçüdür. Ancak birçok uygulamada bazı maddeler için bu değer 0,30'a kadar inebilmektedir. Bazı maddeler birden fazla faktörden yük alabilir. Bazı maddeler de bunun aksine hiçbir faktörden yüksek bir değer almayabilir (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 5.
*Ana Dilde İletişim Yetkinliği Ölçeği Döndürülmüş Faktör Dağılımı*

| | Faktör Dağılımı | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Arkadaşlarımla sözlü iletişim kurarken sıkıntı yaşamam. | ,758 | - | - | - | - | - |
| 6. Arkadaşlarımla iletişimim güçlüdür. | ,757 | - | - | - | - | - |
| 17. Çevremdeki insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilirim. | ,590 | - | - | - | - | - |
| 4. Düşüncelerimi rahatça ifade ederim. | ,580 | - | - | - | - | - |
| 2. Eğitim konusundaki düşüncelerimi ifade ederim. | ,539 | - | - | - | - | - |
| 1. Öğrendiğim kavramları sözel olarak ifade ederim. | ,486 | - | - | - | - | - |
| 24. Öğrencilerim ile nasıl iletişim kuracağımı bilirim. | ,466 | - | - | - | - | - |
| 15. Derste arkadaşlarımın karşısında sunum yapmaktan hoşlanırım. | ,423 | - | - | - | - | - |
| 9. Kendimi yazılı olarak ifade ederim. | - | ,752 | - | - | - | - |
| 11. Arkadaşlarımın eleştirilerini dikkate alırım. | - | ,689 | - | - | - | - |
| 18. Sosyal çevremde ana dilimi etkili kullanmanın önemli olduğunu bilirim. | - | ,585 | - | - | - | - |
| 16. Ana dilimi etkili bir şekilde kullanırım. | - | ,535 | - | - | - | - |
| 20. Öğretmenlik mesleğinde etkili iletişimin önemli olduğunu bilirim. | - | ,521 | - | - | - | - |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 14. Duygu ve düşüncelerimi arkadaşlarıma ifade etmekten hoşlanırım. | - | ,447 | - | - | - | - |
| 10. Türkçeyi hatasız konuşurum. | | - | ,679 | - | - | - |
| 22. Düşüncelerimi yazılı olarak ifade ederim. | - | - | ,616 | - | - | - |
| 21. Ana dilimi sözlü ve yazılı olarak etkin bir şekilde kullanırım. | - | - | ,602 | | | |
| 23. Düşüncelerimi sözlü olarak ifade ederim. | - | - | ,482 | - | - | - |
| 13. Bilimsel dergiler ilgi çekicidir. | - | - | - | ,853 | - | - |
| 12. Bilimsel konularda konuşmayı severim. | - | - | - | ,797 | - | - |
| 3. Konuyu ilk okuduğumda anlarım. | - | - | - | - | ,805 | - |
| 5. Okuduğum problemi tek seferde anlarım. | - | - | - | - | ,751 | - |
| 19. Başarılı insanların iletişim becerilerinin yüksek olduğunu düşünürüm. | - | - | - | - | - | ,719 |
| 8. Arkadaşlarımla dijital ortamda iletişim kurarım. | - | - | - | - | - | ,463 |

Tablo 5'te, hangi maddenin hangi faktöre girdiğine faktör yüklerine bakılarak karar verilir. Yük, Madde 11-14-16-18 ve 20 yer almaktadır. Faktör 3'te, Madde 10-21-22 ve 23 yer almaktadır. Faktör 4'te, Madde 12 ve 13 yer almaktadır. Faktör 5'te, Madde 3 ve 5 yer almaktadır. Faktör 6'da, Madde 8 ve 19 yer almaktadır.

Yapılan analizler sonucunda en düşük faktör yük değerine sahip olan Madde 1 ve Madde 24 ölçekten çıkarılmıştır. 22 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenirlik işlemlerinin ardından ölçek son hâlini almıştır. Teorik çerçeve doğrultusunda ölçekte alt boyutlar oluşturulmamıştır.

**Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamında geliştirilen Ana Dilde İletişim Yetkinliği Ölçeği; 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenimine devam eden 390 öğretmen adayına uygulanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Ham veriler düzenlenerek analizlerin yapılacağı veri seti oluşturulmuştur. Hangi analizlerin yapılacağına karar vermek amacıyla öncelikle normallik testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, Kolmogrov-Smirnov değeri ($p>0,05$) göz önüne alınarak verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Normal dağılım gösteren verilerimiz için parametrik testler kullanılmıştır. Veriler, bir istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliği: cinsiyet, okudukları bölümden memnun olma, STEM eğitimi alma, argümantasyon eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t- testi, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu çalışmada ölçeğin toplam Cronbach alfa kat sayısı değeri 0,85 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı; $0,00\leq \alpha \leq 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir, $0,40\leq \alpha \leq 0,60$ ise ölçek düşük güvenirliktedir, $0,60\leq \alpha \leq 0,80$ ise oldukça güvenilirdir, $0,80\leq \alpha \leq 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Tavşancıl, 2006). Bu ölçütler dikkate alındığında çalışmada geliştirilen ana dilde iletişim yetkinliği ölçeğinin yüksek güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 04.12.2019

Belge sayı numarası= 64075176-299-E.83350

## Bulgular

Bu bölümde, yapılan analizlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Hangi analizlerin yapılacağına karar vermek için normallik testi gerçekleştirilmiştir. Normallik testi sonucunda Kolmogrov - Smirnov değerinin 0,05'ten büyük olması sebebiyle verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Normal dağılım gösteren verilere uygun olan parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliği düzeylerine ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6'da görüldüğü üzere, çalışmaya 390 öğretmen adayı katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ortalama 84,04 ve standart sapma 9,238 olarak bulunmuştur.

Tablo 6.
*Ana Dilde İletişim Yetkinlik Düzeylerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

| | N | $\bar{X}$ | S |
|---|---|---|---|
| Ana Dilde İletişim Yetkinliği Ölçeği | 390 | 84,04 | 9,238 |

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
*Cinsiyet Değişkenine Ait t- Testi Sonuçları*

| | N | $\bar{X}$ | s | T | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 307 | 84,39 | 8,865 | 1,422 | 0,156 |
| Erkek | 83 | 82,77 | 10,462 | | |

Tablo 7'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla yapılan t- testi sonucuna göre kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (P=0,156 > 0,05).

Ana dilde iletişim yetkinliğinin öğretmen adaylarının STEM eğitimi alıp almama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.
*STEM Eğitimi Alma Değişkenine Ait t- Testi Sonuçları*

| | N | $\bar{X}$ | S | t | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Evet | 62 | 87,08 | 7,998 | 2,843 | 0,005 |
| Hayır | 328 | 83,47 | 9,355 | | |

Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliklerinin STEM eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre STEM eğitimi alan ve almayan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=0,005< 0,05). Bu fark, STEM eğitimi alan öğretmen adayları lehinedir.

Öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliğinin argümantasyon eğitimi alıp almama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.
*Argümantasyon Eğitimi Alma Değişkenine Ait t- Testi Sonuçları Değişkeni*

| | N | $\bar{X}$ | S | t | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Evet | 23 | 88,17 | 9,417 | 2,219 | 0,027 |
| Hayır | 367 | 83,79 | 9,178 | | |

Tablo 9'da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliklerinin argümantasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla yapılan t- testi sonucuna göre argümantasyon eğitimi alan ve almayan adaylar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=0,027<0,05). Bu fark, argümantasyon eğitimi alan öğretmen adayları lehinedir.

Öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliğinin okudukları bölümden memnuniyet durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.
*Okudukları Bölümden Memnun Olma Değişkenine Ait t- Testi Sonuçları*

| | N | $\bar{X}$ | S | t | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Evet | 354 | 84,50 | 8,738 | 2,340 | 0,025 |
| Hayır | 36 | 79,52 | 12,465 | | |

Tablo 10'da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliklerinin okudukları bölümden memnuniyet durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla yapılan t- testi sonucuna göre okuduğu bölümden memnun olan ve olmayan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=0,025< 0,05). Bu fark, okuduğu bölümden memnun olan adaylar lehinedir.

Öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliğinin sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.
*Sınıf Değişkenine Ait ANOVA Testi Sonuçları*

| | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Farklılaşma |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplar Arası | 455,759 | 3 | 151,920 | 1,791 | 0,148 | Fark yok |
| Gruplar içi | 32746,315 | 386 | 84,835 | | | |
| Toplam | 33202,074 | 389 | | | | |

Tablo 11'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliklerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=0,148> 0,05).

Öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliğinin bölüm değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.
*Bölüm Değişkenine Ait ANOVA Testi Sonuçları*

| | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Farklılaşma |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplar Arası | 1332,898 | 2 | 666,449 | 8,093 | 0,000 | Sınıf-Fen<br>Sınıf-Mat<br>Fen-Sınıf<br>Fen-Mat<br>Mat-Sınıf<br>Mat-Fen |
| Gruplar İçi | 31869,176 | 387 | 82,349 | | | |
| Toplam | 33202,074 | 389 | | | | |

Tablo 12'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliklerinin bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=0,000<0,05). Anlamlı farka bakıldığında sınıf öğretmenliği ile fen bilimleri öğretmenliği ve matematik öğretmenliği arasında sınıf öğretmenliği lehine, fen bilimleri öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği arasında fen bilimleri öğretmenliği lehine, matematik öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği ve fen bilimleri öğretmenliği arasında matematik öğretmenliği lehine çıktığı görülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 22 maddelik "Ana Dilde İletişim Ölçeği" geliştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ana dilde iletişim yetkinliğini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geneline ilişkin hesaplanan Cronbach's Alpha değeri 0.857 bulunmuştur. Bu değer, güvenirlik kategorilerinde iyi bir değer olarak kabul edilmektedir. Ölçek bileşenleri, toplam varyansın %56,824'ünü açıklamaktadır. Ölçek bileşenlerinin kendi aralarında ve ölçeğin toplam puanıyla pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki gösteriyor olması, ölçeğin tek boyutlu bir yapı sergilediğini göstermektedir. Geliştirilen ölçeğin yapılan analiz sonuçları dikkate alındığında, ölçeğin öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliklerini belirlemek amacıyla kullanılabilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğinin kanıtı olarak ana dilde iletişim yetkinliği puanları, fark testlerine göre incelenmiştir. Öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinlikleri, cinsiyet, STEM eğitimi alıp almama durumu, argümantasyon eğitimi alıp almama durumu, okudukları bölümden memnun olma durumları, sınıf ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliklerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Durmuşçelebi (2013), yaptığı çalışmada ana dilde okuduğunu anlamanın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Oral ve Yazar (2015), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Durmuşçelebi (2013) ile Oral ve Yazar'ın (2015) yapmış oldukları çalışmalar bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliklerinde STEM eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık STEM eğitimi alan öğretmen adayları lehinedir. Avrupa Birliği Resmi Gazetesi'nde (2018) yayınlanan anahtar yetkinliklere ilişkin konsey tavsiye kararında bilim, teknoloji, mühendislik ve matematikte (STEM) bilimsel yöntemlerin bir dizi yetkinliğin gelişimini teşvik edeceği belirtilmiştir. Bahar, Yener, Yılmaz, Emen ve Gürer (2018) çalışmalarında "STEM temelli yürütülen etkinliklerin öğrencilerde çok farklı yetkinlik ve becerilerin gelişmesine imkân sağladığını" belirtmiştir. Akgül ve Yıldırım (2018), yaptıkları çalışmada STEM etkinliklerinin öğrencilerin sunum yapma ve araştırma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliklerinde argümantasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık argümantasyon eğitimi alan öğretmen adayları lehinedir. Kardaş (2013), yaptığı çalışmada argümantasyon eğitiminin öğrencilerin karar verme becerilerine olumlu etki yaptığını dile getirmiştir. Aktaş (2017), çalışmasında argümantasyona dayalı

sorgulama modeli kullanılarak işlenen derslerde akademik başarıda artış sağlandığını, öğrencilerin tartışmaya katılma düzeylerinde anlamlı bir artış bulunduğunu ve öğrencilerin daha kaliteli argümanlar oluşturdukları sonucuna ulaşmıştır. Literatür incelemesinde argümantasyona dayalı öğretimin öğrencilerin ana dilde iletişim yetkinliğine olumlu bir katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının yetkinlik düzeylerin eğitim alan öğretmen adaylarının lehine olması bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliklerinde okudukları bölümden memnun olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık okuduğu bölümden memnun olan öğretmen adayları lehinedir. Çetinkaya (2007), yaptığı çalışmada okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin yeterlilik algıları ve mesleğe yönelik tutumlarının okuduğu bölümden memnun olmayan öğrencilere göre yüksek çıktığını sonucuna ulaşmıştır. Çetinkaya'nın (2007) elde ettiği sonuç bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliklerinde sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan farklı olarak Oral ve Yazar (2015), yaptıkları çalışmada sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Yılmaz ve Benli (2010), okuma alışkanlıklarına yönelik tutumu belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Benli'nin (2010) elde ettiği sonuç bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliklerinde okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İzci ve Koç (2012), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre yaşam boyu öğrenme algılarında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Evin Gencel (2013) çalışmasında, farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin okudukları bölüme göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu çalışmalar elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan farklı olarak Oral ve Yazar (2015), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğrenime devam ettikleri bölümlerine göre anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Sonuç olarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve faktör analizine ilişkin bulgular göz önüne alındığında geliştirilmiş olan ölçeğin öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinlik düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışma ile birlikte alanyazına ana dilde iletişim yetkinlik düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kazandırılmıştır. Alanyazında ana dilde iletişim yetkinliği ölçeği kullanılarak özgün ve alana katkı getiren araştırmalar gerçekleştirilebilir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 04.12.2019

Belge sayı numarası= 64075176-299-E.83350

**Yazarların Katkı Oranı**

Bu araştırmada 1. yazarın katkı oranı %40, 2. yazarın katkı oranı %40, 3. yazarın katkı oranı %20'dir.

**Çıkar Çatışması**

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur.

## Kaynaklar


Açık Önkaş, N. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE),* 24, 121-128.

Akgül, N. ve Yıldırım, B. (2018). STEM SOS modelinin farklı değişkenler açısından etkisinin incelenmesi. *El-Cezeri Fen ve Mühendislik Dergisi, 5*(2), 316-326. DOI: https://doi.org/10.31202/ecjse.376481

Aktaş, T. (2017). *Argümantasyona dayalı sorgulama öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki akademik başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Avrupa Birliği Resmi Gazetesi (2018). Hayat Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yetkinliklere İlişkin 22.05.2018 tarihli Konsey Tavsiye Kararı (2018/C 189/01). Erişim Adresi: https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/Yayinlar/Hayat_Boyu_Ogrenme_icin_Anahtar_Yetkinlikler_Tavsiye_Karari_2018.pdf

Bahar, M., Yener, D., Yılmaz, M., Emen, H. ve Gürer, F. (2018). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 702-735. DOI: https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-412111

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 32, 470-483.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(2), 92-109. DOI: https://doi.org/10.16916/aded.62200

Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Durmuşçelebi, M. (2013). Anadilde okuma becerilerinin ikinci dilde okumaya etkilerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(4), 1-19. DOI: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS832

Evin Gencel, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 237-252.

İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 101-114. DOI: https://doi.org/10.14520/adyusbd.267

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.

MEB. (2018). PISA Türkiye. Erişim Adresi: http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18

MEB. (2019a). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Erişim Adresi:https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf

MEB. (2019b). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Ankara: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 10 Erişim Adresi: http://yenice17.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/04152229_Pisa_2018_Turkiye_On_Raporu_2.pdf

Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(52). 1-11. DOI: https://doi.org/10.17755/esosder.72011

Özatalay, H. (2007). *İlköğretim I. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I.* (5. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Sever, S. (2001). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 34*(1), 11-22. DOI: https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000047

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2019). Dil. Erişim Adresi: https://sozluk.gov.tr/

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. (2015). Ankara: Mesleki Yeterlilik Kurumu. Erişim Adresi: https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_teblig_2.pdf

Yaman, H. ve Göçen, G. (2014). Türkiye ve Singapur ana dili öğretimi programları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma, *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10*(4), 783-806.

Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). Norveç ve Türkiye'deki ana dilli öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(19), 343-382. DOI: https://doi.org/10.14520/adyusbd.50937

Yaşlıoğlu, M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *Istanbul University Journal of the School of Business,* 46, 74-85.

Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Eğitim ve Bilim, 40*(179), 89-110. DOI: http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4166

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

## Extended Abstract

### Introduction

Ministry of National Education defines the main purpose of education as "raising individuals with knowledge, skills and behaviors that are integrated with our values and competencies". While gaining knowledge, skills and behaviors through curricula, our values and competencies ensure the integrity in these areas (MEB, 2019a).

The national and international competencies that the students will need for personal, social, academic, and vocational life have been determined in Turkish Qualifications Framework (TQF). In 2018, the curricula of all undergraduate courses have been updated and eight key qualifications have been identified for all programs by TQF. The key qualifications are as follows: communication in foreign languages, mathematical competency and basic science/technology competencies, digital competency, learning how to learn, social and citizenship competencies, taking initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression. One of these eight 8 key competencies is "communication competence in the mother tongue" (MEB, 2019a).

Communication in mother tongue means expressing and interpreting concepts, thoughts, opinions, feelings and facts both verbally and in writing (listening, speaking, reading and writing); and interacting linguistically in an appropriate and creative manner in all social and cultural contexts such as education and training, workplace, home and entertainment (MEB, 2019a).

Mother tongue education is the foundation of all disciplines. Students use Turkish, which is their mother tongue, in the learning processes of all primary and secondary schools courses, in Turkey. Students' success at school and in their daily life depends on their ability to learn and use their mother tongue correctly and properly (Yaman & Dağtaş, 2015). Mother tongue teaching can affect students in two different ways, the first one is that the student improves his/her productive skills by using his / her native language correctly and beautifully. The other is that the student develops his/her personality by gaining maturity of thinking (Açık-Önkaş, 2010).

Raising individuals who have a habit of reading, are considerate and sensitive to their environment is the general purpose of mother tongue teaching. Integrity should be ensured between

all stages of teaching process from the beginning of primary school until the graduation from the university, and the acquisition of behaviors should be developed gradually (Açık-Önkaş, 2010).

Studies aimed at gaining communication competence in the mother tongue should be included in all levels of education from primary school to university level. Based on this, this study aimed to develop a scale to measure communication competence in the mother tongue and to determine the communication competence of pre-service teachers in their mother tongue.

**Method**

The study group consists of 390 prospective teachers studying at Eskişehir Osmangazi University Faculty of Education, Science Education, Mathematics Teaching and Elementary Education departments in the fall semester of 2019-2020 academic year.

"Mother Tongue Communication Competency Scale" was developed and applied as a data collection tool.

Based on the results of the analysis, items with the lowest factor loading value (items 1 and 24) were removed from the scale. The 22-item scale was finalized after the validity and reliability analysis,with no sub-dimensions.

**Result and Discussion**

Within the scope of this study, a 22-item "Mother Tongue Communication Scale" had been developed. The results of the exploratory factor analysis had showed that the scale was a valid and a reliable measurement tool. The Cronbach's Alpha value calculated for the overall scale was found to be 0.857. This value was considered as an acceptable value in reliability categories. Scale components explained 56,824% of the total variance. The high level of positive correlation between scale components and with the total score of the scale indicated that the scale had a one-dimensional structure. Considering the results of the analyses, the scale was found to be a useful measurement tool to determine the communication competencies of teacher candidates in the mother tongue.

The mother tongue communication competence of prospective teachers did not show a significant difference according to gender and class variables. A meaningful difference was found in native language communication competencies according to STEM education, argumentation education, satisfaction levels of the departments and the departments the prospective teachers studied. As a result of this research, "Mother Tongue Communication Competency Scale" was determined as a valid and reliable tool for determining the level of communication competence in mother tongue.

**Ekler**

**Ek-1. Ana Dilde İletişim Yetkinliği Ölçeği**

| | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|---|---|---|---|---|
| **1.** Eğitim konusundaki düşüncelerimi ifade ederim. | | | | | |
| **2.** Konuyu ilk okuduğumda anlarım. | | | | | |
| **3.** Düşüncelerimi rahatça ifade ederim. | | | | | |
| **4.** Okuduğum problemi tek seferde anlarım. | | | | | |
| **5.** Arkadaşlarımla iletişimim güçlüdür. | | | | | |
| **6.** Arkadaşlarımla sözlü iletişim kurarken sıkıntı yaşamam. | | | | | |
| **7.** Arkadaşlarımla dijital ortamda iletişim kurarım. | | | | | |
| **8.** Kendimi yazılı olarak ifade ederim. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **9.** Türkçeyi hatasız konuşurum. | | | | | |
| **10.** Arkadaşlarımın eleştirilerini dikkate alırım. | | | | | |
| **11.** Bilimsel konularda konuşmayı severim. | | | | | |
| **12.** Bilimsel dergiler ilgi çekicidir. | | | | | |
| **13.** Duygu ve düşüncelerimi arkadaşlarıma ifade etmekten hoşlanırım. | | | | | |
| **14.** Derste arkadaşlarımın karşısında sunum yapmaktan hoşlanırım. | | | | | |
| **15.** Ana dilimi etkili bir şekilde kullanırım. | | | | | |
| **16.** Çevremdeki insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilirim. | | | | | |
| **17.** Sosyal çevremde ana dilimi etkili kullanmanın önemli olduğunu bilirim. | | | | | |
| **18.** Başarılı insanların iletişim becerilerinin yüksek olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| **19.** Öğretmenlik mesleğinde etkili iletişimin önemli olduğunu bilirim. | | | | | |
| **20.** Ana dilimi sözlü ve yazılı olarak etkin bir şekilde kullanırım. | | | | | |
| **21.** Düşüncelerimi yazılı olarak ifade ederim. | | | | | |
| **22.** Düşüncelerimi sözlü olarak ifade ederim. | | | | | |

Temel, F., Genç Çopur, H., Akpınar, Ü., İnci, M. A., Özdemir, E. B., Balcı, A., … Ertürk, Z. (2021). "İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)"nın geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 686-707.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 09.01.2021 Kabul/Accepted: 03.05.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# "İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)"nın Geliştirilmesi ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması*

*Fulya TEMEL***
*Hilal GENÇ ÇOPUR****
*Ümmühan AKPINAR*****
*Mehmet Akif İNCİ******
*Ebru KARAKUŞ ÖZDEMİR*******
*Aslı BALCI********
*Eren ERTÖR*********
*Gülçin KAYA**********
*Serap AKTEMUR GÜRLER***********
*Abdulhamit KURUPINAR***********
*Zafer ERTÜRK***********

**Öz**

Araştırmada, 12-72 aylık iki dilli çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesi amacıyla "İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı"nın geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle Türkiye'de

* Bu çalışma, 2-5 Ekim 2019 tarihlerinde Kars/Türkiye'de düzenlenen 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, temel.fulya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5375-3503

*** Arş. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, hilal.genc40@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3030-2080

**** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, ummuhanakpinar.ua@gmail.com ORCID: 0000-0001-8107-6004

***** Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, mehmetakifinci@gmail.com,ORCID: 0000-0002-0128-6050

****** Bil.Uzm., 2733.ebru@gmail.com , ORCİD:0000-0002-5256-2510

******* Arş. Gör. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, asli.balci@atauni.edu.tr , ORCİD 0000-0003-4329-6588

******** Öğr. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, SHMYO. Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, eertor@agri.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7993-7773

********* Ögr. Gör. Hakkâri Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, glcinkaya@gmail.com, ORCID:0000-0003-3970-0058

********** Öğr. Gör., Kafkas Üniversitesi, sosyal bilimler meslek yüksekokulu, çocuk gelişimi bölümü, s.aktemur40@gmail.com ORCID: 0000-0002-1577-9403

********** Müd. Yard., Uygur Özel Eğitim İş Uygulama Okulu, Ankara, hamit7406@gmail.com, ORCID:0000-0001-5885-9131.

********** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, zerturk35@gmail.com, ORCID:0000-0003-3651-7602

iki dilli çocukların yoğun olduğu Ağrı, Hakkâri, Kars, Erzurum, Adıyaman, Ankara, Diyarbakır, Gaziantep, Mersin, İstanbul ve Van illerinde yaşayan 12-72 aylık iki dilli 772 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre "İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı"nın geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda geliştirilen değerlendirme aracının Türkiye'de yaşayan 12-72 aylık iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim düzeylerini belirleyerek bu çocuklara yönelik uygun eğitim programlarının hazırlanmasına ve çocukların dil gelişimindeki farklılıkları ve dil edinim sürecini anlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İki dillilik, dil gelişimi, okul öncesi

## Development, Validity and Reliability Study of the "Turkish Assessment Tool for Bilingual Children (TAT-BC)"

**Abstract**

The aim of this study was to develop the "Turkish Assessment Tool for Bilingual Children" to evaluate the language development of 12-72 month-old bilingual children and to conduct a study to establish its validity and reliability. The sample formed through the purposeful sampling method consisted of 772 bilingual children who were 12-72 months of age living in the provinces of Ağrı, Hakkari, Kars, Erzurum, Adıyaman, Ankara, Diyarbakır, Gaziantep, Mersin, Istanbul and Van where bilingual children were concentrated in Turkey. The "Turkish Assessment Tool for Bilingual Children" and the "Personal Information Form" developed by the researchers were used as the data collection tools. Based on the results, it may be said that the "Turkish Assessment Tool for Bilingual Children" was valid and reliable. It is believed that the assessment tool will help determine the Turkish language development levels of 12-72 month-old bilingual children living in Turkey, prepare appropriate curricula for those children, and understand the differences in the language development and acquisition in children.

**Keywords:** Bilingualism, language development, preschool

### Giriş

Küreselleşme, kültürel çeşitlilik, siyasi gelişmeler, farklı etnik kökenden gelen bireylerin bir arada yaşaması ve ülkelerde tek bir resmi dilin olması gibi nedenlerle dünya genelinde iki dilli bireylerin sayısı artmaktadır (Edwards, 2013; Saydı, 2013). Dünyadaki çocukların üçte ikisi iki dilli bir ortamda büyümektedir (Grosjean, 2004). İki dilli birey sayısı dünya nüfusunun yüzde 60 ile 75'ini oluşturmaktadır (Laka, 2012). Ayrıca dünya çapında giderek artan sayıda ebeveyn iki dilli olmayı çocuklarının geleceği için değerli görmektedir (Lin ve Johnson, 2016).

İki dillilik dilbilim, nörolinguistik, psikoloji, sosyoloji, dil antropolojisi ve eğitim gibi birçok alanda ele alınmakta ve çeşitli tanımlar yapılmaktadır. İki dillilik üzerine kapsamlı araştırmalar yapan dilbilimci Bloomfield (1933) 'a göre her iki dili de akıcı ve anadile yakın düzeyde kullanan bireylere iki dilli denir. Buna karşın birçok araştırmacı iki dilli olmak için iki dili de aynı düzeyde ve akıcılıkta kullanmak gerekmediğini belirtmiştir. Bu konuda önemli kuramcılardan biri olan Cummins (1984) iki dilliliği, bir veya iki dili, akıl yürütme ve derin düşünme için hem eğitim hem de eğitim dışında kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Baker (2001) tarafından yapılan tanıma göre ise iki ya da daha çok dili, toplumsal hayatta farklı iletişim türü gerektiren durumlarda kullanabilme becerisidir.

Bazı araştırmacılar iki dilli çocuklar arasında ayrım yapmazken (Montrul, 2008; Unsworth ve Blom, 2010), bazıları eş zamanlı ve ardışık iki dillilik şeklinde ayrım yapmaktadır. Buna göre çocukların doğumdan itibaren iki veya daha fazla dili eş zamanlı olarak edinmesine eş zamanlı iki dillilik (Meisel, 2009; Unsworth ve Hulk, 2009); üç yaşından sonra birinci diline yeni bir dil eklenerek dillerin sırayla kazanımına ardışık iki dillilik denilmektedir (Baker, 2001; Harley, 2001). Ardışık iki dilli çocukların dil gelişimi daha az araştırılmış olması nedeniyle bu çocukların ikinci dilde dil edinim süreçlerinin nasıl olduğu hâlâ net değildir (Unsworth ve Hulk, 2009). Dillerin sırayla kazanım süreci bulunulan çevre itibariyle doğal şartlar altında ya da eğitim yoluyla gerçekleşebilmektedir. Ardışık iki dilli çocuklar daha çok göçmen ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Bu çocuklar önce miras veya azınlık dilini edinirler; ardından okul öncesi eğitim kurumlarına girdikten sonra toplumun baskın diline maruz kalırlar (Montrul, 2008; Schwartz ve Rovner, 2015; Unsworth ve Blom, 2010).

Çok kültürlü yapısından ve yoğun göç almaya devam etmesinden dolayı Türkiye'de de iki dillilik yaygın olarak karşımıza çıkan bir kavramdır. Farklı coğrafi bölgelerde, birçok kültür ve etnik gruptan insanlar yaşamakta ve ülkenin bu kozmopolit yapısı dolayısıyla Türkiye'de resmi dil Türkçenin yanı sıra çeşitli dil ve lehçeler kullanılmaktadır. Ülkenin özellikle Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde yoğunluklu olarak anadili Kürtçe ve Arapça olan aileler bulunmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye'deki dilsel çeşitliliğe bakıldığında bireylerin %84,54'ü Türkçe, %12,98'i Kürtçe, %1,38'i Arapça ve %1,11'i diğer dilleri konuşmaktadır. Ayrıca 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşı nedeniyle Türkiye'nin yoğun göç alması sonucunda iki dilli bireyler oluşmaya başlamıştır (Biçer ve Alan, 2019; Kesmez, 2015; Koşan, 2015).

Düşünme ve iletişim aracı olan dil aynı zamanda öğrenme ve öğretme mekanizmasının da bir aracıdır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Eğitimde iki dilliliğin dayanaklarını anlayabilmek açısından Cummins ve Hornberger'in çalışmaları rehber konumundadır. Bu çalışmalar, iki dilli ortamlarda düzenlenecek dil araştırmalarına, dil öğrenimine ve dil planlamasına yön vermeleri açısından önemlidir (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009; Vetter, 2013). İki dillilik konusunda önemli çalışmalar yapmış araştırmacılardan biri olan Cummins "Okulda çocuğun dilini reddetmek, çocuğun kendisini reddetmektir" diyerek konunun önemini vurgulamıştır. Cummins'e göre çocuğun dilsel ve kültürel deneyimlerinin etkin şekilde kabul edilip tanındığı bir öğretim ortamı oluşturularak, çocukların dilsel kimliklerini onaylayan girişimlerde bulunulmalıdır (Cummins, 2001). Dil çocuğun topluma ve okula uyumunda önemli role sahiptir. Her ülkenin kabul ettiği resmi dilden farklı bir dile sahip olan çocuklar sosyal yaşamlarında bu farklılıktan dolayı sorunlar yaşayabilmektedir (Temel vd., 2014). Çocukların konuştuğu dil ve okulda konuşulan dilin farklı olması nedeniyle okula uyumda da zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu nedenle eğitim öğretim ortamlarında çocukların dillerinin kabul edildiği ortamlar sağlanmalıdır. Özellikle iki dilli çocukların dil gelişiminin yavaş ilerleyebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Cummins iki dillilikle ilgili araştırmaları sonucunda "Eşik Kuramı"nı ve "Dillerarası Bağlılık ve Aktarım Hipotezi"ni ortaya atmıştır. Eşik Kuramına göre anadilinde dilsel beceriler anlamında belli bir seviyeye ulaşmış olan çocuklar ikinci dili öğrenirken bilişsel beceriler anlamında da düzenli bir gelişme sağlamakta ve iki dilliliğin bilişsel gelişim üzerinde oluşturacağı olumlu etkilerden yararlanabilmektedirler. Ulaşılması gereken dilsel seviyeyi bir önkoşul olarak kabul eden Cummins bunu dilsel ve bilişsel bir eşik olarak tanımlamaktadır (Cummins, 2000). Cummins (2000) Dillerarası Bağlılık ve Aktarım Hipotezi'nde ikinci dilde ulaşılacak olan beceri seviyesinin belli oranlarda birinci dildeki beceri seviyesine bağlı olduğunu savunmaktadır. Diğer bir deyişle birinci dildeki kavram gelişimi ne kadar zenginse ikinci dil de o oranda gelişecektir. Cummins'in diller arası bağlılık ve aktarım ilkeleri çerçevesinde Hornberger (2003) tarafından "Çift Dilde Okuryazarlık Sürekliliği" kuramı geliştirilmiştir. Çift dilde okuryazarlık; iki farklı dili okuyabilme ve yazabilme becerisidir (Ayan Ceyan ve Koçbaş, 2009; Trawick-Smith, 2013). Konuya ekolojik ve sosyo-dilbilimsel bir çerçeveden yaklaşan Hornberger (2003), dillerin ve okuryazarlığın statik değil aksine dinamik olduğunu, sürekli geliştiğini ve değiştiğini kabul eder (Hornberger ve Vaish, 2008). Hornberger'e (2003) göre, dilin devingen bir yapısı vardır ve dili, içinde bulunduğu coğrafya, sosyal ortam ve koşullarla beraber değerlendirmek önemlidir. Çünkü dil bu bileşenlerle karşılıklı etkileşim içindedir. Önceleri iki dilli insanların her iki dili için beyinde birbirinden bağımsız iki bölüm olduğu ve bu iki dilin gelişiminin de bağımsız olduğu düşünülmekteydi (Cummins, 1980). Ancak Cummins'in Dillerarası Aktarım İlkesi'yle birlikte "Denge Teorisinin ve Çift Buzdağı Kuramı"nın öneminin arttığı söylenebilir (Korkut, 2014). Baker (2001) denge teorisinde beyinde iki veya daha fazla dil için yeterli alan olduğunu savunmaktadır. Her nesne için iki veya daha çok kelimeye, fikir veya kavrama sahip olmak zihni daraltmaktan çok genişletir. Çift Buzdağı Kuramı'na göre iki dilli kişinin iki dili su yüzeyinde birbirinden ayrıdır, su yüzeyinin altında, beynin iletişim alanında birbirine bağlanmıştır (Baker, 2001). Böylece ikinci bir dil, ilk dilin gelişimiyle çatışmadan çok, düşünme avantajları, sosyal ve kültürel avantajlar, hatta uzun vadede ekonomik avantajlar sağlar (Temel vd., 2014).

İki dillilik bireylerin esnek ve yaratıcı düşünme becerilerine daha yatkın olmalarını, sorgulama ve mantık süreçleri oluşturmalarını sağlar (Cengiz, 2006). Ayrıca değişen sosyal yapıda iletişim yeteneğini geliştirmelerine, kültürel ve dilsel sınırlarını genişletmelerine, kültürel olguları daha derin

bir seviyede anlamalarına ve toplum değerlerini anlamalarına da katkı sağlar (Temel vd, 2014). Bunun yanı sıra bazen iki dillilik dezavantaj olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Çocuğun her iki dilinin tam olarak gelişmemesi çocuğun okulda akademik becerilerinde zorluk yaşamasına neden olabilmekte ve iki dillilik risk oluşturabilmektedir. Cummins'in Eşik Kuramına göre iki dilliliğin dezavantaj oluşturmaması için anadilde dil yeterliliğinin minimum düzeyde olması gerekmektedir. Çocuğun ana dil yeterlilik düzeyi arttıkça, ikinci dil yeterliliği de olumlu etkilenecektir (Cummins, 1980). Ardila'ya (2012) göre ise iki dillilik, konuşma bozukluğu olan çocuklarda risk oluşturabilir, sözel bütünlüğün bozulmasına neden olabilir ve olumsuz dil aktarımına yol açabilir. Dolayısıyla ebeveynler ve eğitimciler iki dilli çocuklarını yetiştirmek için çok fazla çaba sarf etmek zorunda kalabilirler. İki dilliliğin dezavantajları sosyal ve kültürel yönlerden de ele alınmaktadır. Buna göre bazı iki dilliler kültürel kimlikleri konusunda sorunlarla karşılaşabilmektedir (Baker ve Johns, 1998). Grosjean'ın (1982) belirttiği gibi hâkim olan dil toplumun genel olarak büyük bir çoğunluğu tarafından öğrenilip kullanılırken, azınlık dili sadece o toplum içerisinde yer alan azınlıklar tarafından öğrenilir ve kullanılır. Bu nedenle toplum içerisinde ve günlük sosyal yaşam alanı içerisinde kullanılan hâkim dil diğer dile göre daha prestijli bir dil olma avantajını da kazanır. Bu durum çocukların kültürel kimlikleri konusunda iç çatışma yaşamalarına ve yaşadıkları toplumun kültürüne ait hissetmemelerine yol açabilir.

Dünya genelinde iki dilli bireylerdeki artış nedeniyle dil bilimciler çocuklukta dil edinimine ve dil gelişimine odaklanmaktadır (Bialystok, Craik, Green ve Gollan, 2009; Baker, 2001; Cummins, 2001; Hornberger ve Vaish, 2008). Dil edinimi basit bir biyolojik gelişim hadisesinden çok çevresel girdilerin özelliklerine göre çocukların dikkatlerinin, algılarının ve bilişsel becerilerinin gelişimini içeren bir süreçtir. Dil ediniminin temelleri olan seslerde, kelimelerde ve cümlelerde uzmanlaşma ile ilgili dönüm noktaları tek ve iki dilli ortamlarda büyüyen çocuklarda aynı zamanlarda gerçekleşmektedir. Bu nedenle iki dilli çocukların dil edinimleri tek dilli çocuklarınkine benzer süreçleri içermekle beraber; kelime öğrenme stratejileri ile sözcük ediniminin hızı ve kelime dağarcığının genişliği bakımından farklılaşmaktadır (Bialystok vd., 2009). Dolayısıyla iki dil edinimi süreci tek dil edinimi kadar doğal, kolay ve başarılıdır.

İki dilli çocukların dil gelişimi 3 aşamada gerçekleşir: Birinci aşama çocuğun 2 yaşına kadar olan dönemini kapsamaktadır. Çocuk 18 aya kadar tek sözcüklü cümleler kullanır. Bu aydan sonra iki sözcüklü cümleler kullanmaya başlar. Bu dönemde çocuk tek dil sistemine sahiptir fakat çocuğun konuşmalarında maruz kaldığı iki dilden de sözcükler vardır. Çocuk bu dönemde sözcükleri öğrenirken ilk başta tek dil gibi öğrenip, sonra ayırt etmeye başlar ve her sözcük için birkaç eş anlamlı sözcük bilir fakat konuşurken sadece bunlardan birini kullanır (Meisel, 1986; Volterra ve Taeschner, 1978). Ayrıca bu çocuklar iki sözcüklü cümleler söylemeye başladıkları zamandan itibaren her dilde ayrı ayrı kendi cümle sıralamasını kullanırlar (akt. Saunders, 1988). İkinci aşama 2 yaşında başlar. Bu dönemden itibaren çocuk iki dil bildiğinin farkına varır. Ancak bazen bir dilde konuşurken diğer dilden sözcükler kullanabilir. Bunu yaparken o sözcüğün başka dile ait olduğunun da farkındadır. Bu dönemde çocuk bir nesnenin her iki dildeki anlamını bilir ve kullanır. Ayrıca çocuk farklı dilleri konuşan bireylerle hangi dili konuşacağını ayırt etmeye başlar (Volterra ve Taeschner, 1978). Üçüncü aşamada çocuk, sözcük ve dil bilgisi açısından iki ayrı dil konuştuğunun farkındadır. Çocuk büyük bir ustalıkla iki dilini de kullanır ve kiminle hangi dili konuşacağını çok iyi bilir. İkinci dönemden üçüncü döneme geçmek zaman alır ve aniden olmaz. Bu zamanın kısa veya uzun olması çocuğun kişilik yapısına, becerilerine, ebeveyn tutumlarına ve her dil için ayrılan zamana bağlıdır (Saunders, 1988; Rezzagil, 2010).

Okul öncesi dönemde iki dilli çocuklarla yapılan araştırmalar, bu dönemde edinilen kelime bilgisinin hem birinci dil (Beck, Perfetti ve McKeown, 1982) hem de ikinci dil araştırmalarında (Gottardo, 2002; Laufer ve Ravenhorst-Kalovski, 2010) ileri yaşlardaki okuryazarlık becerilerinin ve akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Schwartz ve Rovner (2015) tarafından 42-72 ay arası iki dilli çocuklarla yapılan araştırma sonucunda bu çocukların belirli bağlamlarda hatalar yaptıkları, çoğu ifadelerinde nesneleri yanlış kullandıkları ve sözdizimsel hatalar yaptıkları bulunmuştur. Ayrıca tek dilli ve iki dilli çocukların dil ediniminde benzerlikler ve farklılıklar olduğu ve ikinci dile üç yaşından önce maruz kalan çocukların üç yaşından sonra maruz kalan çocuklara göre daha hızlı ve etkin dil edinimi gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

Çocuğun iki dilliliğinin niteliğini ve derecesini değerlendirmek son derece zordur. Bir çocuğun birden fazla dil edinmesinde yer alan sosyoekonomik düzey, dile maruz kalma süresi ve kalitesi gibi birçok bireysel değişken, çocukların dil gelişimini değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır (Grosjean, 2010; Mackey, 2012; Flege, MacKay ve Piske, 2002; Unsworth ve Hulk, 2009). İki dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmede, çocuğun dili kullanımı, dile maruz kalma süresi, aile geçmişi hakkında bilgilere ulaşılması ve çocukların hem dil üretimi hem de kavrayışındaki yeterliliklerine ilişkin yetişkin değerlendirmeleri ve varsa çocuğun okuma ve yazma yeteneği önemlidir (Lust vd., 2016). Yapılan araştırmalarda, iki dilli çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesi, değerlendirme araçları (Peña, Gutiérrez-Clellen, Iglesias, Goldstein ve Bedore, 2018) ve ebeveyn-öğretmen raporlarına dayanmaktadır (Bedore, Peña, Joyner ve Macken). Erken dil becerilerinin standartlaştırılmış testleri genellikle tek dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmeye yöneliktir (TEDİL, TİFALDİ, PLS-5). Tek dilli çocuklar için geliştirilen değerlendirme araçlarının iki dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmek amacıyla kullanılması bilimsel yanılgılara sebep olabilir. Ayrıca okula uyum ve akademik başarı yönünden risk altında olan iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerinin sesbilim (fonoloji), biçimbilim (morfoloji), sözdizimi (sentaks), anlambilim (morfoloji) ve kullanım bilgisi (pragmatik) alanlarına göre ayrıntılı olarak belirlenmesi eğitim programlarının planlanması bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle iki dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmek ve desteklemek günümüzün önemli ihtiyaçlardan biridir.

Dil edinimi için en uygun zaman aralığının erken çocukluk dönemi olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla iki dilli çocukların dil öğrenme ihtiyaçlarına yönelik araştırmaların erken çocukluk döneminden başlayarak yapılması önem arz etmektedir. Ancak Türkiye'de bu çocukların dil gelişimini ortaya koyacak bir değerlendirme aracının bulunmaması, çocukların eğitim hayatından yeterince faydalanamamasına neden olmakta ve verilen okul öncesi eğitim açısından bir problem haline gelmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada 12-72 aylık iki dilli çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesi amacıyla "İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı"nın (İÇ-TDA) geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada çocukların İÇ-TDA'ndan elde ettikleri test puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediği incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada Türkiye'de yaşayan iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimini değerlendirmeyi amaçlayan "İÇ-TDA"nın geliştirme süreci ve geçerlik-güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırma bu yönüyle uygulamalı bir çalışma niteliğine sahiptir. Uygulamalı araştırmalar üretilen bilgilerin değerlendirilmesi ve problemlerin fiilen çözümünü gerçekleştirmeyi hedeflemektedir (Karasar, 2014). Ayrıca araştırmada iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimi değerlendirilmiştir. Araştırma bu yönüyle tarama modeli altında yer almaktadır. Tarama araştırmalarında bir konuya ya da olaya ilişkin olarak katılımcıların görüşleri ya da o konu hakkındaki ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri belirlenmektedir ve genellikle büyük örneklemler ile gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de yaşayan 12-72 aylık iki dilli çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem yöntemi olarak ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve kolay ulaşılabilirlik ilkesinden yararlanılmıştır. Amaçlı örneklemede çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılması sağlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Buna göre bu araştırmada, Türkiye'de yaşayan iki dilli olma durumunda olan çocuklara ulaşılmıştır. Örneklem grubunda yer alan çocukların maruz kaldığı dillerden biri Türkçe diğeri ise Arapça, Farsça, Kürtçe, Özbekçe veya Somalice dillerinden biridir. Araştırmada iki dilli çocukların büyük çoğunluğu Türkçenin yanında Kürtçe konuşan çocuklardan oluşmaktadır.

"İÇ-TDA"nın örneklemi belirlenirken bir madde için minimum 5 kişi tercihen 10 kişiye uygulanması kuralı dikkate alınmıştır (Cohen ve Swerdlik, 2009). Dolayısıyla 133 madde için en az 665 kişiden veri toplanması gerekmektedir. Fakat mümkün olduğunca çok kişiden veri toplanması teorik yapının ortaya çıkarılması açısından önemlidir (Cohen ve Swerdlik, 2009). Dolayısıyla araştırma 12-72 aylık 772 çocuktan veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri iki dilliliğin yoğun olduğu illerden toplanmıştır. Verilerin toplandığı iller ve ulaşılan çocuk sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.
*Verilerin İllere Göre Dağılımı*

| İller | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---|---|---|
| Ağrı | 207 | 26,8 |
| Hakkâri | 106 | 13,7 |
| Kars | 95 | 12,3 |
| Erzurum | 77 | 10,0 |
| Adıyaman | 73 | 9,5 |
| Ankara | 69 | 8,9 |
| Diyarbakır | 59 | 7,6 |
| Gaziantep | 41 | 5,3 |
| Mersin | 29 | 3,8 |
| İstanbul | 8 | 1,0 |
| Van | 8 | 1,0 |
| Toplam | 772 | 100,0 |

Tablo 1'deki bilgilere göre, en fazla veri %26,8 (f=207) ile Ağrı ilinden elde edilirken, Ağrı'yı %13,7 (f=106) Hakkâri ili izlemektedir. En az veri ise %1 (f=8) ile İstanbul ve Van illerinden toplanmıştır.

Araştırmada yer alan çocukların cinsiyetlerinin yaş aralıklarına göre dağılımları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.
*Çocukların Cinsiyetlerinin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları*

| Yaş | Cinsiyet | f | % | Yaş | Cinsiyet | f | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kız | 15 | 55,60 | | Kız | 41 | 48,80 |
| 12 Ay | Erkek | 12 | 44,40 | 25-30 Ay | Erkek | 43 | 51,20 |
| | Toplam | 27 | 100,00 | | Toplam | 84 | 100,00 |
| | Kız | 7 | 36,80 | | Kız | 32 | 53,30 |
| 13-15 Ay | Erkek | 12 | 63,20 | 31-36 Ay | Erkek | 28 | 46,70 |
| | Toplam | 19 | 100,00 | | Toplam | 60 | 100,00 |
| | Kız | 17 | 54,80 | | Kız | 47 | 37,00 |
| 16-18 Ay | Erkek | 14 | 45,20 | 37-48 Ay | Erkek | 80 | 63,00 |
| | Toplam | 31 | 100,00 | | Toplam | 127 | 100,00 |
| | Kız | 16 | 61,50 | | Kız | 61 | 51,70 |
| 19-21 Ay | Erkek | 10 | 38,50 | 49-60 Ay | Erkek | 57 | 48,30 |
| | Toplam | 26 | 100,00 | | Toplam | 118 | 100,00 |
| | Kız | 17 | 43,60 | | Kız | 130 | 53,90 |
| 22-24 Ay | Erkek | 22 | 56,40 | 61-72 Ay | Erkek | 111 | 46,10 |
| | Toplam | 39 | 100,00 | | Toplam | 241 | 100,00 |
| | | | | | Kız | 383 | 49,60 |
| | | | | Toplam | Erkek | 389 | 50,40 |
| | | | | | Toplam | 772 | 100,00 |

Tablo 2'ye göre çalışmaya katılan çocuklardan %49,6'sı (f=383) kız, %50,4'ü (f=389) ise erkektir. Çocukların yaşlarının aylara göre dağılımlarına bakıldığında en fazla çocuğun %31,2 (f=241) ile 61-72 ay grubunda yer aldığı, en az çocuğun ise %2,5 (f=19) ile 13-15 aylık grupta olduğu görülmektedir.

Araştırmada yer alan çocukların diğer demografik özellikleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.
*Araştırmaya Katılan Çocuklara ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Bilgiler*

| Değişkenler | Kategoriler | f | % |
|---|---|---|---|
| Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu | Evet | 266 | 34,0 |
| | Hayır | 506 | 66,0 |
| | Toplam | 772 | 100,0 |
| Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi | 0-1 yıl arası | 27 | 11,0 |
| | 1 yıl | 189 | 75,0 |
| | 2 yıl | 29 | 11,0 |
| | 3 yıl | 6 | 3,0 |
| | Toplam | 251 | 100,0 |
| Kardeş Sayısı | 1 kardeş | 156 | 21,0 |
| | 2 kardeş | 213 | 28,0 |
| | 3 kardeş | 194 | 25,0 |
| | 4 kardeş | 111 | 14,0 |
| | 5 veya daha fazla kardeş | 96 | 12,0 |
| | Toplam | 772 | 100,0 |
| Doğum Sırası | Birinci | 239 | 31,0 |
| | İkinci | 214 | 27,7 |
| | Üçüncü | 166 | 21,5 |
| | Dördüncü veya daha fazla | 153 | 19,8 |
| | Toplam | 772 | 100,0 |
| Anne Yaşı | 18-26 yaş | 187 | 24,3 |
| | 27-31 yaş | 258 | 33,4 |
| | 32-36 yaş | 181 | 23,4 |
| | 37-42 yaş | 104 | 13,5 |
| | 43-53 yaş | 42 | 5,4 |
| | Toplam | 772 | 100,0 |
| Anne Eğitim | Okur-yazar Değil | 60 | 7,9 |
| | İlkokul | 245 | 31,6 |
| | Ortaokul | 185 | 24,0 |
| | Lise | 185 | 24,0 |
| | Üniversite | 97 | 12,5 |
| | Toplam | 772 | 100,0 |
| Baba Yaşı | 22-26 yaş | 43 | 5,6 |
| | 27-31 yaş | 198 | 25,6 |
| | 32-36 yaş | 224 | 29,0 |
| | 37-42 yaş | 206 | 26,7 |
| | 43-53 yaş | 101 | 13,1 |
| | Toplam | 772 | 100,0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Baba Eğitim | Okuryazar Değil | 23 | 3,0 |
| | İlkokul | 164 | 21,3 |
| | Ortaokul | 150 | 19,4 |
| | Lise | 266 | 34,5 |
| | Üniversite | 169 | 21,8 |
| | Toplam | 772 | 100,0 |

*T*ablo 3'e göre araştırmaya katılan çocuklardan %34'ü (f=266) okul öncesi eğitim almışken, %66'sı (f=506) okul öncesi eğitim almamıştır. Okul öncesi eğitim alan çocukların en fazla %75'i (f=189) 1 yıl eğitim alırken, en az ise %3'ü (f=6) 3 yıl eğitim almıştır. Çocukların en fazla %28'i (f=213) 2 kardeşe, en az ise %12'si (f=96) 5 veya daha fazla kardeşe sahiptir. Çocukların doğum sırasına bakıldığında, en fazla %31'i (f=239) birinci sırada, en az ise %19,8'si (f=153) dördüncü ve daha fazla sırada yer almaktadır. Anne yaşına bakıldığında çocukların en fazla %33,4'ünün (f=258) annesi 27-31 yaş aralığında, en az ise %5,4'ünün (f=42) annesi 45-53 yaş aralığındadır. Çocukların en fazla %31,6'sının (f=245) annesi ilkokul mezunu iken, en az %7,9'unun (f=60) annesi okur-yazar değil olarak görülmektedir. Baba yaşına bakıldığında, çocuklardan en fazla %29'unun (f=224) babası 32-36 yaş aralığında, en az ise %5,6'sının (f=43) babası 22-26 yaş aralığındadır. Çocukların en fazla %34,5'inin (f=266) babası lise mezunu iken, en az ise %3'ünün (f=23) babası okur-yazar değil olarak görülmektedir.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "İÇ-TDA" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Değerlendirme aracının geliştirilmesi aşamasında dikkate alınan Cohen ve Swerdik (2009)'un değerlendirme aracı geliştirme prosedürü aşağıda sıralanmıştır:

- Değerlendirme aracının kavramsal yapısı belirlenir. Literatür taraması yapılarak araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilecek olan değerlendirme aracının neyi değerlendirmeyi hedeflediği belirlenir.
- İkinci olarak değerlendirme aracı yapılandırılır. Bunun için değerlendirme aracı türüne (sınıflama, sıralama, aralık ve oran) karar verilerek, ölçekleme tekniği belirlenir. Bu doğrultuda değerlendirme aracında yer alacak maddeler yazılır.
- Yazılan maddeler doğrultusunda değerlendirme aracı uygulanır. Değerlendirme aracı uygulanırken bir madde için en az beş kişiye ulaşılması kuralına dikkat edilir.
- Uygulanan değerlendirme aracından elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılır. Geçerlik çalışmaları için madde analizleri (madde güçlük ve madde ayırt edicilikleri) yapılır. Güvenirlik çalışması için iç tutarlılık anlamında güvenirlik katsayıları hesaplanır.
- Son aşamada ise oluşturulan değerlendirme aracı gözden geçirilir. Gözden geçirilen değerlendirme aracına son hali verilerek, değerlendirme aracının uygulanmasına ilişkin bir yönerge hazırlanır.

Cohen ve Swerdik (2009)'un değerlendirme aracı geliştirme prosedürü dikkate alınarak, "İÇ-TDA"nın geliştirilme süreci aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir:

İlk olarak literatür taraması yapılarak değerlendirme aracının kavramsal yapısı belirlenmiştir. Bu bağlamda, iki dilliliğin kuramsal temelleri incelenip, iki dilli çocukların dil gelişim özellikleri ortaya konularak geliştirilecek olan değerlendirme aracının neyi değerlendirmeyi hedeflediği belirlenmiştir. Daha sonra iki dilli çocuklarla ilgili yapılan çalışmalardan, yurt içi-yurt dışı literatürden ve Türkiye'de norm çalışmaları yapılmış gelişim ve dil testlerinden faydalanılarak 139 maddeden oluşan değerlendirme aracı hazırlanmıştır. Değerlendirme aracında yer alan maddeler 12-72 aylık çocukların Türkçe dil gelişimini; sesbilim, biçimbilim, sözdizimi, anlambilim ve kullanım bilgisi olmak üzere beş dil bileşenini de temsil edecek şekilde düzenlenmiştir. Değerlendirme aracındaki maddeler hazırlanırken çocukların anlayabileceği bir dil kullanılmıştır. Ardından değerlendirme aracının uygulamada nasıl kullanılacağını açıklayan yönergeler yazılmış ve standart materyaller hazırlanmıştır. Değerlendirme aracının kapsam/içerik geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla maddeler Okul Öncesi Eğitimi alanından dil

gelişimi ve iki dilli çocukların dil gelişimi konularında çalışan beş akademisyene ve Türkçe Eğitimi alanından bir akademisyene sunulmuştur. Uzmanlar hazırlanan maddelerin Türkçe ifade edilişi, iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerine, belirtilen yaş grubuna ve gözlenebilirlik açısından uygunluğuna, hangi dil bileşenleri kapsamına girdiğine ilişkin görüşlerini ve önerilerini belirtmiştir. Uzmanların görüşleri arasında görüş birliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için kapsam/içerik geçerliği oranı hesaplanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzeltmeler yapılıp değerlendirme aracına son şekli verilmiştir.

Değerlendirme aracının pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot çalışma için 2017 yılında Mersin, Adana, Hatay, Adıyaman, Gaziantep, İstanbul ve Muş ilinde hedef gruptaki toplam 140 çocuğa, araştırmacılar tarafından geliştirilen "İÇ-TDA" uygulanmıştır. Uygulamalardan sonra araştırmacılar tarafından aracın uygulanması sırasında karşılaşılan problemler ve maddelere ilişkin önerilerin yer aldığı rapor hazırlanmıştır. Raporda bazı maddelere ilişkin uygulama yönergelerinin uzun olması, bazı maddelerin ve materyallerin tam anlaşılamaması, bazılarının ise çocuklarda gözlenmesinin zaman alması gibi problemler belirtilmiştir.

Değerlendirme aracının asıl uygulamasından önce, hazırlanan raporun değerlendirilmesi ve veri analizleri sonucunda maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Analizler sonucunda 6 madde çıkarılmış ve değerlendirme aracı düzenlenmiş haliyle 133 maddeden oluşmuştur. Dil bileşenlerine göre madde dağılımları ise, sesbilim alanından 43 madde, biçimbilim alanından 54 madde, sözdizimi alanından 52 madde, anlambilim alanından 94 madde ve kullanım bilgisi alanından 34 madde şeklindedir. Değerlendirme aracında yer alan 90 madde birden fazla dil bileşenine yöneliktir. Araştırmanın asıl uygulaması 2019 yılında Adıyaman, Ağrı, Ankara, Diyarbakır, Erzurum, Gaziantep, Hakkâri, İstanbul, Kars, Mersin ve Van illerindeki 12-72 aylık iki dilli 772 çocukla yürütülmüştür. Elde edilen verilerle Türkiye örnekleminin geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen "İÇ-TDA"nda yer alan maddelerin yaşlara göre dağılımları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.
*Yaş Aralıklarına Göre Madde Sayıları*

| Yaş | Madde Sayısı |
|---|---|
| 12 ay | 4 Madde (1-4) |
| 13-15 ay | 4 Madde (5-8) |
| 16-18 ay | 5 Madde (9-13) |
| 19-21 ay | 7 Madde (14-20) |
| 22-24 ay | 5 Madde (21-25) |
| 25-30 ay | 19 Madde (26-44) |
| 31-36 ay | 11 Madde (45-55) |
| 37-48 ay | 23 Madde (56-78) |
| 49-60 ay | 23 Madde (79-101) |
| 61-72 ay | 32 Madde (102-133) |
| Toplam | 133 Madde |

Tablo 4'te değerlendirme aracının gelişimsel yaş aralıklarına göre madde sayıları görülmektedir. Araştırma kapsamında yaş aralıkları, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı (MEB, 2013a) ve MEB 36-72 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı (MEB, 2013b) dikkate alınarak 10 gelişimsel yaş aralığı olarak belirlenmiş ve değerlendirme aracının maddeleri bu yaş aralıkları göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Ayrıca tablo 4'te görüldüğü üzere, madde analizi yapılmadan önce değerlendirme aracında yaş gruplarında yer alan madde sayıları 4 ile 32 arasında olup, toplam 133 madde bulunmaktadır.

"İÇ-TDA", oyunlaştırılmış uygulamalar esnasında çocuğun gözlenmesi yoluyla uygulanmakta ve değerlendirilmektedir. Uygulama esnasında gözlenmesi mümkün olmayan maddeler ise çocuğun ebeveyn veya yakınına sorularak değerlendirilmektedir. Araçta bu maddeler (A) harfi ile gösterilmektedir. Değerlendirme aracında yer alan maddeler 0-1 şeklinde puanlanmaktadır. Puanlama

işlemi yapılırken Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)'nın puanlama sistemi göz önüne alınmıştır (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2004). Buna göre Uygulamaya çocuğun bulunduğu yaş aralığından başlanmaktadır. Kendi yaş aralığında toplamda 6 ya da daha fazla madde yanlış yanıtlarsa çocuğa bir önceki yaş aralığındaki maddeler uygulanmaktadır. Çocuk başardığı her madde için "1" puan alırken, başaramadığı her madde için ise "0" puan almaktadır. Kendi yaş aralığındaki maddelerde başarılı olan çocuklara bir sonraki yaş aralıklarındaki maddeler sorulmaya devam edilmektedir. Uygulama bitiminde toplam puan hesaplanırken, çocuğa uygulanmayan önceki maddeler başarılmış kabul edilerek "1" olarak puanlanır. Puanlama işlemi bittikten sonra çocuğun aldığı tüm puanlar toplanarak Türkçe dil gelişim puanı elde edilir.

**İşlem / Verilerin Toplanması**

Veri toplama aşamasında "İÇ-TDA", Şubat 2019-Temmuz 2019 tarihleri arasında Türkiye'nin 11 ilindeki 772 iki dilli çocuğa uygulanmıştır. Değerlendirme aracının uygulaması araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşamasında değerlendirme aracı çocuğun kendini rahat hissedebileceği ve alışkın olduğu bir ortamda bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama esnasında tercihen çocuğun annesi ya da başka bir yakını ortamda bulunmuştur. Çocukların kendilerini rahat hissetmeleri ve daha geçerli-güvenilir bulgular elde etmek için uygulamaya başlamadan önce çocuklarla sohbet edilmiştir. Değerlendirme aracındaki maddelerin uygulanması, çocukların sıkılmasını önlemek amacıyla oyunlaştırılmış uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için, çocuklar sıkıldığında veya dikkatleri dağıldığında uygulamaya ara verilmiş ve kendilerini hazır hissettiklerinde devam edilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Veri analizinde SPSS 21.0, TAP (Test Analysis Program) ve Factor programları kullanılmıştır. Değerlendirme Aracının uygulanmasından sonra elde edilen veriler SPSS 21.0 programına işlenmiştir. Analizlere başlamadan önce kayıp veri kontrolü yapılmış ve bir kişinin değerlendirme aracı maddelerinin çoğunluğuna cevap vermediği görülmüştür. Bu veri kayıp değer olarak değerlendirilmiş ve analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler (frekans, yüzde vb.) SPSS 21.0 programı ile hesaplanmıştır. Değerlendirme aracı geliştirme çalışmalarında uygulanan istatistiksel yöntemler dikkate alınmış ve bu çalışmada geliştirilen değerlendirme aracının geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Değerlendirme aracının geçerliğinin incelenmesinde, kapsam ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliği için uzmanlardan görüş alınırken, yapı geçerliği için madde analizleri (madde güçlük, madde ayırt edicilik) ve madde-değerlendirme aracı toplam korelasyonları yapılmıştır. Değerlendirme aracının madde analizleri her bir yaş aralığı için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Madde ayırt ediciliğinin hesaplanmasında çift serili korelasyondan yararlanılmıştır. Ayrıca her bir yaş aralığında yer alan maddelerin ortalama güçlük ve ayırt edicilik değerleri de hesaplanmıştır. Madde güçlük ve madde ayırt ediciliklerinin hesaplanmasında TAP programından yararlanılmıştır. Değerlendirme aracının iç tutarlığının incelenmesi amacıyla madde-değerlendirme aracı toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

Geliştirilen değerlendirme aracının güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla iç tutarlık anlamında güvenirliğin hesaplandığı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Değerlendirme aracındaki maddeler 0-1 şeklinde puanladığı için güvenirlik yöntemlerinden KR-20 güvenirlik katsayısı ve testin iki yarı güvenirliği (split half değeri) hesaplanmıştır. İki yarı güvenirlik katsayının hesaplanması için maddeler sıra numaralarına göre ikiye ayrılmıştır. Buna göre tek sayılı maddeler bir grubu, çift sayılı maddeler bir grubu oluşturacak şekilde ikiye ayrıma işlemi yapılmıştır. Güvenirlik hesaplama yöntemleri için TAP programı kullanılmıştır.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## Bulgular

Bu bölümde "İÇ-TDA"nın geliştirilme aşamasındaki geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı'nın Geçerliğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

#### *Kapsam Geçerliği*

"İÇ-TDA"nın geçerliği kapsamında ilk olarak kapsam geçerliği göz önüne alınmıştır. Kapsam geçerliği, değerlendirme aracında yer alacak maddelerin ölçülmek istenen özellikleri ölçebilme derecelerinin belirlenmesi aşamasıdır. Kapsam geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla genellikle değerlendirme aracının konusuyla ilgili uzmanların görüşleri ve bu konudaki literatürden yararlanılmaktadır (Tezbaşaran, 1996). Buna göre, dil gelişimi ve iki dilli çocukların dil gelişimi konusunda çalışan beş Okul Öncesi Eğitim uzmanı ve bir Türkçe Eğitimi uzmanının görüşü alınmıştır. Her uzman, hazırlanan maddelerin, iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemede yeterliği, Türkçe ifade edilişi, belirtilen yaş grubu ve gözlenebilirlik açısından uygunluğuna, hangi dil bileşenleri kapsamına girdiğine ilişkin görüşlerini ve maddelere ilişkin önerilerini belirtmiştir.

Davis (1992) tekniği, uzman görüşlerini (a) "Uygun", (b) "Madde hafifçe gözden geçirilmeli", (c) "Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli" ve (d) "Madde uygun değil" şeklinde dörtlü derecelendirmektedir. Daha sonra, (a) ve (b) seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek her bir maddeye ilişkin "Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)" elde edilmektedir. Davis tekniğinde KGİ için 0,80 değeri ölçüt olarak kabul edilmektedir (Yurdugül, 2005). Kapsam geçerliği için altı uzmanın değerlendirme aracı maddelerini değerlendirmelerine göre maddelerin KGİ'leri 0.83 - 1.00 arasında değişmektedir. Böylece her bir madde için elde edilen KGİ değeri asgari değerden yüksek olduğu için uzmanlar arasında uyum olduğu görülmüştür. Değerlendirme aracının toplamına ilişkin Ölçek Kapsam Geçerlik İndeksi (Ö-KGİ) (Scale Content Validity Index, S-CVI) ise .88 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirme aracının toplamına ait Kapsam Geçerlik İndeksinin .80 ve üzerinde olması kabul edilebilir değer olarak ifade edilmektedir (Polit ve Beck, 2006). Elde edilen bu sonuçlara göre, değerlendirme aracının madde ve ölçek KGİ'leri kabul edilebilir düzeydedir. Kabul edilen maddeler için uzman görüşlerinin değişiklik önerileri de dikkate alınarak ifadeler son haline getirilmiştir. Böylece değerlendirme aracına son şekli verilmiştir.

#### *Yapı Geçerliği*

Maddelerin ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri için alt grup üst grup yöntemi kullanılmıştır. Bu yönteme göre çocukların testten aldıkları toplam puanları hesaplanır. Daha sonra çocuklar toplam puana göre, %27'lik veya %33'lük üst ve alt gruplara ayrılmaktadır. Bu araştırmada grupların oluşturulmasında %33'lük hesaplamalar yapılmıştır. Daha sonra alt ve üst gruptaki çocuklardan maddeyi doğru yanıtlayanların sayısı göz önüne alınarak aşağıdaki formüller ile madde güçlüğü(p) ve madde ayırt ediciliği(r) hesaplanmıştır.

$$p=\frac{D\ddot{U}+DA}{N\ddot{U}+NA} \qquad r=\frac{D\ddot{U}-DA}{N\ddot{U}}$$

Yukarıdaki denklemlerde DÜ üst grupta maddeyi doğru yanıtlayan kişilerin sayısını, DA ise alt grupta maddeyi doğru yanıtlayanların sayısını; NÜ üst gruptaki toplam kişi sayısını göstermektedir. Her bir yaş aralığında yer alan maddelerin ortalama madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri ile minimum ve maksimum güçlük, ayırt edicilik değerleri elde edilmiştir.

Değerlendirme aracındaki maddelere ilişkin olarak hesaplanan indekslerden madde güçlük indeksi bir maddeyi doğru yanıtlayanların oranını vermektedir. Madde güçlüğü, o maddeyi doğru yanıtlayanların tüm kişilere oranıdır. Madde güçlük değeri 0,00 ile 1,00 arasında değişmektedir ve 1,00'e yakın değerler maddenin kolay olduğunu gösterirken 0,00'a yakın değerler ise o maddenin zor olduğunu göstermektedir. Madde ayırt edicilik gücü, madde puanı ile değerlendirme aracı puanı arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Yüksek katsayı ilgili maddenin ölçülen değişkene göre bireyleri ayırmada etkili olduğunu göstermektedir. Değerlendirme aracındaki maddelerin kalitesi belirlenirken madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik indekslerinden yararlanılır. Özgüven'e (1994) göre p değeri .40 ile .60 arasında ve r değeri .30'dan yüksek olan maddeler en iyi maddeler olarak değerlendirilmektedir.

Ayrıca p değerinin .15 ile.39 ve .61 ile .90 arasında olan ve r değerinin .20 ile .29 arasında olduğu maddeler de kabul edilebilir ve testte kullanılabilir maddeler olarak kabul edilmektedir. Çok fazla madde olmamak kaydı ile madde ayırt edicilik gücü .20'nin altında olan maddelerin testten atılması güvenirliği artırırken, katılımcıların da gerçek puanlarının temsil gücünü artırmaktadır (Tan, 2014). Bu araştırmada teste alınabilecek maddeler için kriterler p değeri için ($0.15 \leq p \leq 0.95$) şeklinde ve r değeri içinde ($r \geq .20$) şeklinde belirlenmiştir.

Bir maddeye ilişkin olarak çocukların o maddeden aldıkları puanlarla testin tamamından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon, ilgili maddenin testin ölçtüğü değişkenle olan ilişkisini vermektedir (Tan, 2014). Değerlendirme aracı geliştirme çalışmalarında maddelerin ayırt ediciliğini incelemede madde-değerlendirme aracı toplam korelasyonu da kullanılmaktadır. Değerlendirme aracının geçerliğini incelemek için bu çalışmada da her bir yaş aralığı için madde-değerlendirme aracı toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde-değerlendirme aracı toplam korelasyon değeri için kritik değer .20 olarak belirlenmiştir.

"İÇ-TDA"ndan atılacak maddeleri belirlemek için madde güçlük, madde ayırt edicilik ve madde-test toplam korelasyonları göz önüne alınmıştır. Buna göre her üç istatistik değeri için madde güçlüğü .15 altında veya .95'in üstünde, madde ayırt ediciliği .20'nin altında, madde toplam test korelasyon değeri de .20'nin altında olan maddeler araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde incelendikten sonra ve ilgili maddelere ilişkin diğer istatistiksel değerlerde göz önüne alınarak değerlendirme aracından çıkarılmıştır. Bir maddeyi değerlendirme aracında kullanabilmek için üç indeks değerinden en az ikisinin ölçüt değerlerini karşılaması gerekmektedir. Toplam 133 maddenin yer aldığı "İÇ-TDA"nda madde güçlük, madde ayırt edicilik ve madde toplam test korelasyon değerleri göz önüne alınarak, 17 madde analiz dışı bırakılmıştır. Analiz dışı bırakılan maddeler sırasıyla 6, 26, 27, 28, 33, 46, 56, 57, 65, 68, 75, 79, 80, 84, 102, 103 ve 104 şeklindedir. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra her bir yaş aralığı için madde analizleri yeniden yapılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra kalan maddelerin yaşlara göre dağılımları Tablo 5'te gösterildiği gibidir.

Tablo 5.
*Analiz Dışı Bırakılan Maddelerden Sonra Yaş Aralıklarına Göre Madde Sayılarının Dağılımı*

| Yaş | Madde Sayısı |
|---|---|
| 12 ay | 4 Madde |
| 13-15 ay | 3 Madde |
| 16-18 ay | 5 Madde |
| 19-21 ay | 7 Madde |
| 22-24 ay | 5 Madde |
| 25-30 ay | 15 Madde |
| 31-36 ay | 10 Madde |
| 37-48 ay | 18 Madde |
| 49-60 ay | 20 Madde |
| 61-72 ay | 29 Madde |
| Toplam | 116 Madde |

Tablo 5 incelendiğinde, toplam 116 maddenin yer aldığı "İÇ-TDA"nın nihai formunda en az madde 3 madde ile 13-15 ay aralığında bulunurken, en fazla madde ise 29 madde ile 61-72 ay aralığında bulunmaktadır. Bu madde sayılarının da yaş aralıklarına paralel artış gösterdiği görülmektedir. Zira yaş büyüdükçe gelişim hızı yavaşladığından yaş aralıkları genişletilmiş, iki yaştan önce üçer ay olan yaş aralıkları, iki yaştan sonra altışar, üç yaştan sonra birer yıl olarak belirlenmiştir.

"İÇ-TDA"nın nihai formunda dil bileşenlerine göre madde dağılımları ise, sesbilim alanından 30 madde, biçimbilim alanından 52 madde, sözdizimi alanından 49 madde, anlambilim alanından 90 madde ve kullanım bilgisi alanından 32 madde şeklindedir. Değerlendirme aracında yer alan 84 madde birden fazla dil bileşenine yöneliktir.

Çıkarılan maddelerden sonra yeniden yapılan analizler sonucunda madde güçlük, ayırt edicilik ve madde-toplam korelasyon değerlerinin ortalama, minimum ve maksimum değerleri Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6.
*Yaş Aralıklarına Göre Maddelerin Güçlük, Ayırt Edicilik ve Madde-Toplam Korelasyon Değerlerinin Ortalama, Minimum ve Maksimum Değerleri*

| Yaş | Madde Güçlük | Madde Ayırt Edicilik | Madde-Değerlendirme aracı Toplam Kor. |
|---|---|---|---|
| | Ort. (Min.-Max.) | Ort. (Min.-Max.) | Ort. (Min.-Max.) |
| 12 ay | 0,81 (0,63-0,93) | 0,45 (0,18-0,91) | 0,70 (0,48-0,86) |
| 13-15 ay | 0,78 (0,50-0,94) | 0,40 (0,10-0,90) | 0,59 (0,44-0,83) |
| 16-18 ay | 0,78 (0,61-0,90) | 0,50 (0,30-0,80) | 0,56 (0,36-0,77) |
| 19-21 ay | 0,73 (0,58-0,92) | 0,33 (0,06-0,71) | 0,55 (0,24-0,69) |
| 22-24 ay | 0,81 (0,66-0,92) | 0,30 (0,13-0,54) | 0,51 (0,39-0,69) |
| 25-30 ay | 0,77 (0,64-0,89) | 0,46 (0,30-0,70) | 0,49 (0,27-0,75) |
| 31-36 ay | 0,77 (0,75-0,91) | 0,49 (0,13-0,87) | 0,51 (0,24-0,62) |
| 37-48 ay | 0,79 (0,50-0,95) | 0,34 (0,09-0,79) | 0,46 (0,28-0,67) |
| 49-60 ay | 0,72 (0,69-0,92) | 0,35 (0,22-0,50) | 0,43 (0,25-0,57) |
| 61-72 ay | 0,80 (0,55-0,91) | 0,35 (0,14-0,50) | 0,57 (0,33-0,79) |

Tablo 6 incelendiğinde, her bir yaş aralığında yer alan maddelerin ortalama madde güçlük değerlerinin 0,72 ile 0,81 arasında değiştiği, ortalama madde ayırt edicilik değerlerinin 0,30 ile 0,50 arasında değiştiği ve madde-değerlendirme aracı toplam korelasyon değerlerinin ise 0,43 ile 0,70 arasında değiştiği görülmektedir.

**İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı'nın Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar**

"İÇ-TDA"nın güvenirliğini belirlemek için KR-20 güvenirlik katsayısı ve testi yarılama (iç tutarlık) güvenirlik yöntemi kullanılmıştır. Testi ikiye bölmek için değerlendirme aracındaki tek ve çift numaralı maddeler ikiye ayrılarak iki grup oluşturulmuştur. Değerlendirme aracının bu şekilde ikiye ayrılmasının sebebi maddelerin zorluklarının madde sayısına göre giderek artmasıdır. İkiye ayrılan maddelerin toplam puanları alınarak aralarındaki korelasyon hesaplanmıştır. İki yarı güvenirliği için Sperman Brown yöntemi kullanılmıştır. Değerlendirme aracının güvenirliği için bir diğer yöntem olarak da KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hem KR-20 güvenirlik katsayısı hem de iki yarı güvenirlik katsayısı iç tutarlık anlamında güvenirliği göstermektedir. Her iki güvenirlik katsayısı da her bir yaş aralığı için hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7.
*Yaş Aralıklarına Göre KR-20 Güvenirlik Katsayıları ve İki Yarı Güvenirlik Katsayısı*

| Yaş | KR-20 | İki Yarı Güvenirliği |
|---|---|---|
| 12 ay | 0,65 | 0,81 |
| 13-15 ay | 0,15 | 0,27 |
| 16-18 ay | 0,45 | 0,43 |
| 19-21 ay | 0,56 | 0,59 |
| 22-24 ay | 0,24 | 0,54 |
| 25-30 ay | 0,76 | 0,82 |
| 31-36 ay | 0,69 | 0,80 |
| 37-48 ay | 0,79 | 0,84 |
| 49-60 ay | 0,77 | 0,80 |
| 61-72 ay | 0,92 | 0,92 |

Tablo 7 incelendiğinde her bir yaş aralığı için elde edilen KR-20 güvenirlik katsayı değerleri 0,15 ile 0,92 arasında değiştiği görülmektedir. Test iki yarı güvenirliği (split half değeri) Sperman Brown güvenirlik katsayısı değerleri ise 0,27 ile 0,92 arasında değişmektedir. KR-20 ile İki Yarı Güvenirlik katsayıları iç tutarlık anlamında kullanılan güvenirlik katsayılarıdır. Kehoe (1995), 10-15 civarı maddeden oluşan testler için 0,50 kadar düşük bir KR-20 güvenirlik katsayısı değerinin yeterli olacağını ve 50 veya daha fazla maddeden oluşan testler için ise KR-20 güvenirlik katsayısının en az 0,80 olması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre 13-15 ay, 16-18 ay ve 22-24 ay aralıklarındaki KR-20 güvenirlik katsayılarının 0,50 değerinden düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, 13-15 ay ve 16-18 ay yaş aralıklarının iki yarı güvenirlik katsayıları da 0,50'den düşüktür. Fakat bu yaş aralıklarındaki madde sayılarının az olması ve maddelerin uzman görüşü doğrultusunda tipik özellikleri temsil etmesi ve bu maddelerin atılmasının değerlendirme aracının karakteristiğini değiştirebileceği görüşünden hareket edilmiş ve bu maddelerin değerlendirme aracında yer almasına karar verilmiştir. Ayrıca, çocukların yaşı küçüldükçe ölçme-değerlendirme güçleşmekte ve bu maddeleri ikame edebilecek maddelerin bulunması da güçleşmektedir. Bu nedenler göz önüne alınarak, 13-15 ay (3 Madde), 16-18 ay (5 Madde) ve 22-24 ay (5 Madde) olarak kalmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda ölçme aracı bu yaş grupları için zayıf güvenirliğe sahiptir. Ancak ileride yapılacak çalışmalarda, örneklem sayısı arttırılarak yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılabilir. Bunun yanında ölçme aracını kullanacak olan araştırmacılar için KR-20 güvenirlik katsayısının yanında test tekrar test güvenirlik yöntemini de kullanmaları tavsiye edilebilir. Diğer yaş gruplarının güvenirlik katsayıları 0,50'den büyüktür. Elde edilen bu sonuçlara göre "İÇ-TDA"nın güvenirliğinin sağlandığını söyleyebiliriz. Yani "İÇ-TDA" güvenilir bir değerlendirme aracıdır.

"İÇ-TDA"nın geçerliği ve güvenirliğine ilişkin kanıtlar sağlandıktan sonra, nihai değerlendirme aracındaki maddelerin toplanması ile her bir yaş aralığı için toplam test puanı elde edilmiştir. Her bir yaş aralığı için elde edilen test toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediği incelenmiştir. Öncelikle cinsiyet değişkenine göre puan ortalamaları farklılığını test etmek için normallik testleri yapılmıştır. Yapılan normallik testi sonucunda cinsiyete göre her bir yaş aralığında elde edilen değerlendirme aracı toplam puanlarının normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Verilerin normal dağılım sergilememesi nedeni ile analizlerde parametrik olmayan Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Her bir yaş aralığında çocukların değerlendirme aracı toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8.
*"İÇ-TDA" Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları*

| Yaş Aralığı | Cinsiyet | n | $\overline{X}$ | S.s | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12 Ay | Kız | 15 | 3,13 | 1,12 | 13,13 | 197,00 | 77,00 | ,474 |
| | Erkek | 12 | 3,41 | ,99 | 15,08 | 181,00 | | |
| 13-15 Ay | Kız | 7 | 2,57 | ,53 | 12,07 | 84,50 | 27,50 | ,184 |
| | Erkek | 12 | 2,08 | ,79 | 8,79 | 105,50 | | |
| 16-18 Ay | Kız | 17 | 4,00 | ,93 | 16,24 | 276,00 | 115,00 | ,868 |
| | Erkek | 14 | 3,78 | 1,36 | 15,71 | 220,00 | | |
| 19-21 Ay | Kız | 16 | 5,43 | 1,45 | 14,94 | 239,00 | 57,00 | ,212 |
| | Erkek | 10 | 4,70 | 1,70 | 11,20 | 112,00 | | |
| 22-24 Ay | Kız | 17 | 4,29 | ,68 | 21,68 | 368,50 | 141,50 | ,248 |
| | Erkek | 21 | 3,85 | 1,10 | 17,74 | 372,50 | | |
| 25-30 Ay | Kız | 38 | 12,15 | 2,47 | 41,34 | 1571,00 | 576,00 | ,174 |
| | Erkek | 37 | 11,00 | 3,36 | 34,57 | 1279,00 | | |
| 31-36 Ay | Kız | 29 | 7,86 | 1,88 | 27,48 | 797,00 | 334,00 | ,799 |
| | Erkek | 24 | 7,58 | 2,43 | 26,42 | 634,00 | | |
| 37-48 Ay | Kız | 43 | 14,20 | 3,27 | 61,97 | 2664,50 | 1678,50 | ,914 |
| | Erkek | 79 | 14,13 | 3,30 | 61,25 | 4838,50 | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 49-60 Ay | Kız | 54 | 16,05 | 3,45 | 55,83 | 3015,00 | 1386,00 | ,656 |
| | Erkek | 54 | 15,83 | 3,41 | 53,17 | 2871,00 | | |
| 61-72 Ay | Kız | 126 | 23,58 | 5,57 | 120,20 | 15145,00 | 6338,00 | ,429 |
| | Erkek | 107 | 22,60 | 6,85 | 113,23 | 12116,00 | | |

Tablo 8 incelendiğinde, her bir yaş aralığında değerlendirme aracı toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir (p> 0,005), yani kız ve erkek çocukların "İÇ-TDA" toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalama puanların birbirine yakın olmasına karşılık, sadece 12 ay yaş aralığında erkek çocukların puan ortalamasının kızların ortalamasından yüksek olduğu, diğer tüm yaş aralıklarında ise kızların puan ortalamasının erkeklerin ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

İki dillilik dünya nüfusunda oldukça yaygın olmasına rağmen (Edwards, 2013; Saydı, 2013), iki dilli çocukların demografik özellikleri arasındaki büyük değişkenlik nedeniyle normların tanımlanması oldukça karmaşıktır (Cruz-Ferreira, 2010). İki dilli çocuklarda dil yeteneğinin değerlendirilmesinde en büyük zorluk, geçerli ve güvenilir olan standart test araçlarının yetersiz olmasıdır. İki dilli çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesi için test uyarlamalarının yapılması veya yerel normların geliştirilmesi şeklinde iki öneri bulunmaktadır (Stow ve Dodd, 2003; Taylor ve Payne, 1983). Başka dillerdeki testlerin uyarlanması ile ilgili birkaç sorun vardır. Birincisi dil testlerinin uyarlanması diğer dillerdeki dil gelişiminin aynı gelişimsel yolu izlediğini varsayar. İkincisi uyarlanmış testlerde hedef dilin dilbilimsel yapıları değerlendirilir ancak hedef dildeki önemli morfosentaktik yapıları, kelime kullanımının özellikleri ve anlatı becerileri kaybedilebilir. Başka bir ifadeyle dil yapılarındaki farklılıklar test içeriğini ve geçerliliğini etkileyebileceğinden, çeşitli testlerin İngilizce sürümlerine dayanan İspanyolca değerlendirme araçları yanıltıcı olabilmektedir (Bedore ve Peña, 2008; Figueroa, 1989; Restrepo ve Silverman, 2001). Ayrıca değerlendirme araçları bir dilden diğerine çevrildiğinde, psikometrik özelliklerini koruyamazlar. Madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği, güvenilirlik ve geçerlik gibi bir testin psikometrik özellikleri, bir dilden diğerine aynı şekilde aktarılamaz veya bir test geliştirildiği bir gruptan farklı bir gruba uygulandığında yeterli olmayabilir. Kelime dağarcığı farklılıklarının yanı sıra dillerin gramer yapısı da test çevirisi uygulamalarının geçerliliğini etkiler. Örneğin, İngilizcede cümle yapısı, özne-yüklem-nesne şeklinde iken, Türkçede özne-nesne-yüklem şeklindedir. Yani İngilizce cümle yapısı Türkçe cümle yapısı için geçerli değildir. Dolayısıyla çevrilmiş dil testleri hedef dil için uygun olmayan özellikleri amaçlayarak dil yeteneğinin yanlış değerlendirilmesine yol açabilir (Kester ve Peña, 2002).

Uluslararası literatür incelendiğinde iki dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmeye yönelik az sayıda değerlendirme aracı (BESA, PLS-5) olduğu görülmektedir (Peña vd., 2018; Zimmerman vd., 2011). Ulusal literatür incelendiğinde ise iki dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra tek dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmek amacıyla başka bir dilden Türkçeye uyarlanmış ölçme araçları kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmek amacıyla yerel normları geliştirmek oldukça önemlidir.

Okula uyum ve akademik başarı yönünden risk altında olan iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerinin, sesbilim, biçimbilim, sözdizimi, anlambilim ve kullanım bilgisi alanlarına göre ayrıntılı olarak belirlenmesi, eğitim programlarının planlanması bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle iki dilli çocukların dil gelişimini desteklemek günümüzün önemli ihtiyaçlardan biridir. Bu bağlamda 12-72 aylık çocukların dil gelişimini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan "İÇ-TDA" 116 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler Türkçe dil gelişimini sesbilim, biçimbilim, sözdizimi, anlambilim ve kullanım bilgisi olmak üzere beş dil bileşeninde değerlendirmektedir.

Sevinç ve Önkol (2009) yaptıkları araştırmada 5-6 yaş arası ana dillerini edinme sürecinde olan Türk çocukların dil gelişiminde iki dilli edinime tabi olan bir grup çocukla Türkçe dil işleme becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda tek dilli çocukların iki dilli çocuklara göre Türk dilini işlemede daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. İki dilli çocuklar tek dilli akranlarıyla karşılaştırıldığında dil

becerilerinde gecikmeler gösterebilir ve okula genellikle tek dilli akranlarının aksine eksik dil becerileriyle başlarlar (Bialystok vd. 2009; Baker, 2001). Dolayısıyla bu çocukların eğitimi konusunda birtakım endişeler vardır. Bu nedenle birden fazla dil konuşan çocuklarda dil işlevinin ve kullanımının dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi, dil farklılıkları ve bozuklukları arasında ayrım yapmak için çok önemlidir. Ayrıca eğitimcilerin iki dilli çocukların dil becerilerindeki gecikmeler ve bozukluklar arasında ayrım yapmak için değerlendirme yöntemlerini iyi seçmeleri ve yorumlamaları gerekir. Çocuğun performansını normatif değerlendirme araçlarıyla ölçen standartlaştırılmış testler, bir çocuğun dil becerileri hakkında dilin tamamında veya bazı alanlarında bilgi toplamak için uygulanır (Arias ve Friberg, 2016).

"İÇ-TDA"nın yapı geçerliği için, her bir yaş aralığında yer alan maddelerin ortalama madde güçlük değerlerinin 0,73 ile 0,81 arasında değiştiği, ortalama madde ayırt edicilik değerlerinin 0,30 ile 0,50 arasında değiştiği ve madde-değerlendirme aracı toplam korelasyon değerlerinin ise 0,43 ile 0,70 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre maddelerin güçlük değerinin, ayırt edicilik gücünün ve madde-değerlendirme aracı toplam korelasyon değerinin geçerli ve kullanılabilir bir aralıkta olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun Topbaş, Maviş, Yavuz vd., (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan TEDİL'in madde istatistikleriyle (madde güçlük değerleri; .50, madde ayırt edicilik ortanca değerleri; .15 ile .44 ve ortalama madde ayırt edicilik değerlerinin .26 ve .31) benzer nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda "İÇ-TDA"nın güvenilir ölçme aracı olduğu görülmektedir. KR-20 güvenilirlik katsayı değerleri 0,15 ile 0,92 ve test iki yarı güvenirliği güvenilirlik katsayısı değerleri 0,27 ile 0,92 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca her bir yaş aralığında değerlendirme aracı toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir ($p > 0,005$), yani kız ve erkek çocukların "İÇ-TDA" toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulguyla benzer olarak, Temel, Yıldız Altan ve Sönmez (2020) tarafından yapılan erken çocukluk dönemi dil gelişiminde cinsiyet değişkenine ilişkin meta-analiz çalışması sonucunda, cinsiyetin çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisinin çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre, "İÇ-TDA"nın geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. "İÇ-TDA" Türkiye'de yaşayan iki dilli 12-72 aylık çocukların Türkçe dil gelişim düzeylerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik uygun eğitim programlarının hazırlanması için yararlı olacaktır. Türkiye'de yaşayan iki dilli okul öncesi dönem çocukların dil gelişimindeki farklılıkları ve dil edinim sürecini anlamaya yardımcı olacaktır. Ayrıca iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimindeki gecikmelerin saptanmasını sağlayacaktır.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Yazarların Katkı Oranı**

Makalenin hazırlanmasında 1. yazar %20; 2., 3. ve 4. yazar %15 ve 5., 6., 7., 8., 9., 10. ve 11. yazar %5 oranında katkı sağlamıştır.

**Çıkar Çatışması**

Bu araştırmada çıkar çatışması oluşturacak herhangi bir durum söz konusu değildir.

**Kaynaklar**

Ardila, A. (2012). Advantages and disadvantages of bilingualism. *Forma y Función*, *25*(2), 99-114.

Arias, G. ve Friberg, J. (2016). Bilingual language assessment: Contemporary versus recommended practice in American schools. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 48*, 1-15.

Ayan Ceyhan, M. ve Koçbaş, D. (2009). *Çift dillilik ve eğitim.* İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.

Baker, W. (2001). Gender and bilinguals' creativity. *World Englishes, 20*(3), 321-339.

Baker, C. ve Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Beck, I. L., Perfetti, C. A. ve McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 74*(4), 506–521.

Bedore, L. M. ve Peña E. D. (2008) Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 11*(1), 1-29.

Bedore, L. M., Peña, E. D., Joyner, D. ve Macken, C. (2011). Parent and teacher rating of bilingual language proficiency and language development concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 14*(5), 489–511.

Bialystok, E., Craik, F. I., Green, D. W. ve Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest, 10,* 89-129.

Biçer, N. ve Alan, Y. (2019). Türk soylulara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29*(1), 143-157.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Chicago: George Allen & Unwin Ltd.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem A.

Cengiz, A. K. (2006). *Dil-Kültür İlişkisi Açısından Hatay'da İki Dillilik* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Chomsky, N. (2000). *The architecture of language.* N. Mukherji, B. N. Patnaik ve R. Kant Agnihotri (Ed.) Oxford: Oxford University Press.

Cohen R. J. ve Swerdlik M. E. (2009). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement.* Boston: McGraw-Hill.

Cruz-Ferreira, M. (ed.). (2010). *Multilingual Norms*. Frankfurt: Peter Lang

Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. C. Rivera (Ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement* (ss. 2-19). Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, *7*(19), 15-20.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem A.

Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research, 5,* 194-197.

DeKeyser R. M. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning, 55*(1), 1-25.

Doğan, G. V. (2015, Nisan). *İki dillilik ya da çok dillilik ve Avrupa Toplumu.* I. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri. Sakarya Üniversitesi-Gent Üniversitesi, Belçika.

Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. T. K. Bhatia ve W. C. Ritchie (Ed.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (ss. 5-26). Oxford: Wiley Blacwell.

Figueroa, R. (1989). Psychological testing of linguistic-minority students: Knowledge gaps and regulations. *Exceptional Children, 56*, 145-148.

Flege, J., MacKay, I. ve Piske, T. (2002). Assessing bilingual dominance. *Applied Psycholinguistics, 23,* 567-598.

Gottardo, A. (2002). The relationship between language and reading skills in bilingual Spanish-English speakers. *Topics in Language Disorders, 22*(5), 46–70.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Grosjean, F. (2004). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. T. K. Bhatia ve W. C. Ritchie (Ed.), *The handbook of bilingualism* (ss. 32–63). Oxford: Blackwell Publishing.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.

Harley, T. (2001). *The psychology of language from data to theory.* London: Psychology Press.

Hornberger, N. H. (2003). Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings. C. Baker ve N. H. Hornberger (Ed.), *Bilingual education and bilingualism* (ss. 3-34). England: Multilingual Matters Ltd.

Hornberger, N. H. ve Vaish, V. (2008). Multilingual language policy and school linguistic practice: Globalization and English-language teaching in India, Singapore and South Africa. *Compare, 39*(3), 305-320.

Hresko, W., Reid, K. ve Hammil, D. D. (1981). *Türkçe erken dil gelişimi testi (TEDİL).* Pro-Ed Publishing.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Ankara: Nobel.

Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 4*(10), 1-3.

Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi, 1*(1), 157-165.

Kester, E. ve Peña, E. (2002). *Limitations of current language testing practices for bilinguals.* ERIC Digest.

Korkut, G. E. (2014). *Erken çocukluk dönemindeki çift dilli çocuklar için farklı ülkelerde geliştirilmiş olan eğitim modelleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koşan, Y. (2015). *Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Laka, I. (2012). More than one language in the brain. C. Boeckx, M. del Carmen Horno-Chéliz ve J. L. Mendívil-Giró (Ed.), *Language, from a biological point of view: Current issues in biolinguistics* (ss. 184-208). New Castle: Cambridge Scholars Publishing.

Laufer, B. ve Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language, 22*(1), 15–30.

Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Lin, L. C. ve Johnson, C. J. (2016). Mandarin-English bilingual vocabulary development and an English-immersion preschool: How does it compare with monolingual development? *International Journal of Bilingualism, 20*(2), 173–189.

Lust, B., Flynn, S., Blume, M., Won Park, S., Kang, C., Yang, S. ve Kim, A. Y. (2016). Assessing child bilingualism: Direct assessment of bilingual syntax amends caretaker report. *International Journal of Bilingualism, 20*(2), 153–172.

Mackey, A. (2012). *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning.* Oxford: Oxford University Press.

MEB (2013a). *0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı.* Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013b). 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Meisel, J. M. (1986). 'Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German'. *Linguistics, 24,* 123-183.

Meisel, J. M. (2009). Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 28*(1), 5-34.

Montrul, S. (2008). "Second language acquisition welcomes the heritage language learner: Opportunities of a new field". *Second Language Research*, *24*(4), 487-506.

Özekes, M. (2016). Peabody resim kelime testi III, 4 yaş ve 5 yaş çocuklar için İzmir bölgesi standardizasyonu çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(1), 272-295.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Peña, E. D., Gutierrez-Clellen, V., Iglesias, A., Goldstein, B. A. ve Bedore, L. M. (2018). *Bilingual English Spanish assessment (BESA).* Baltimore: Brookes.

Polit, D. F. ve Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure, you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health,* 29 *(5),* 489-497.

Restrepo, M. A. ve Silverman, S. W. (2001). Validity of the Spanish preschool language scale-3 for use with bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 10*(4), 382-393.

Rezzagil, M. (2010). *5-8 Yaş İki Dilli Çocukların Türkçe Artikülasyon Özelliklerinin Sesbilgisel (fonolojik) Süreçler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Saunders, G. (1988). *Bilingual children: From birth to teens.* Multilingual Matters.

Saydı, T. (2013). Avrupa birliği vizyonuyla ikidillilik, çokdillilik ve eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(28), 269-283.

Schwartz, M. ve Rovner. H. (2015). The acquisition of definiteness in Hebrew (L2) by bilingual preschool children (Russian-L1): A longitudinal multiple-case study. *International Journal of Bilingualism, 19*(5), 548–571.

Sevinç, M. ve Önkol, F. L. (2009). Language processing skills of 5-6 years old Turkish children attending monolingual and bilingual preschool education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 1378-1383.

Stow, C. ve Dodd, B. (2003) Providing equitable service to bilingual children in the UK: A review. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *38*(4), 351-377.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik.* Ankara: Seçkin.

Tan, Ş. (2014). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı.* Ankara: Pegem A.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel.

Taylor, O. T. ve Payne, K. T. (1983) Culturally valid testing: A proactive approach. *Topics in Language Disorders, 3*(3), 8-20.

Temel F., Ersoy Ö., Avcı N. ve Turla A. (2004). *Gazi erken çocukluk değerlendirme aracı.* Ankara: Rekmay Ltd.Şti

Temel, Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Temel, Z. F., Altan Yıldız, R. ve Sönmez, E. (2020). The gender variable in language development in the early childhood period: A meta-analysis of the studies carried out in Turkey. *International Journal of Languages' Education and Teaching. 8*(2), 285-303.

Temel, Z. F., Kılınç, E., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Kaynak Ekici, K. B. ve İmir, H. M. (2018). Okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılan dil gelişim testlerinin semantik açıdan incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 6*(1), 566-590.

Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

Topbaş, S., Maviş, İ., Yavuz, H., Ege, P., Haznedar, B. ve Erk-Emeksiz, Z. vd. (2013). *TÖDİL Özgül Dil Bozukluğu Türkiye Projesi: Anadili Türkçe olan Tekdilli ve İkidilli Okulöncesi ve İlköğretim Çağı (2:0-9:0 yaş) Çocuklarında Özgül Dil Bozukluğunu Ölçme ve Değerlendirme Çalışması.*

Trawick-Smith, J. (2013). *Early childhood development: A multicultural perspective.* Pearson Higher Ed.

Unsworth, S. ve Blom, E. (2010). Comparing L1 children, L2 children and L2 adults. E. Blom ve S. Unsworth (Ed.), *Experimental methods in language acquisition research* (ss. 201-222). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Unsworth, S. ve Hulk, A. (2009). Early successive bilingualism: Disentangling the relevant factors. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 28*(1), 1-8.

Vetter, E. (2013). Teaching languages for a multilingual Europe – minority schools as examples of best practice? The Breton experience of Diwan. *International Journal of the Sociology of Language, 223,* 153-170.

Volterra, V. ve Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language, 5*, 311-326.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı* (ss.1-6). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Zimmerman, I. L., Steiner, V. G. ve Pond, R. E. (2011). *Preschool language scales fifth edition* (PLS-5). Pearson: San Antonio.

**Extended Abstract**

**Introduction**

People from many different cultures and ethnic groups live together in Turkey. Bilingualism is quite common due to the cosmopolitan nature of the country's population. Linguistic diversity is a part of life in the country; 84.54% of individuals speak Turkish while 12.98% speak Kurdish, 1.38% Arabic, and 1.11% other languages (Biçer and Alan, 2019; Kesmez, 2015). The most suitable time interval for language acquisition is the pre-school period. For this reason, it is very important to conduct research on the language learning needs of bilingual children in this period. Another important point is that an assessment tool that may be used to identify bilingual children's language development needs does not exist. This may cause the language development of bilingual children not to be monitored correctly and not benefit from education sufficiently. For this reason, this study aimed to develop the "Turkish Assessment Tool for Bilingual Children" (TAT-BC) to assess the language development of 12-72-month-old bilingual children and to conduct a validity and reliability study of it.

**Method**

The survey model was used in the study. The sample consisted of 772 bilingual children who were 12-72 months of age, living in the provinces of Ağrı, Hakkâri, Kars, Erzurum, Adıyaman, Ankara, Diyarbakır, Gaziantep, Mersin, İstanbul and Van, where bilingual populations live densely. The language to which all children in the sample were exposed was Turkish, the others were Arabic, Persian, Kurdish, Uzbek, and Somali. As the data collection tools, the TAT-BC and the Personal Information Form developed by the researchers were used.

Following the evaluation tool development procedure by Cohen and Swerdik (2009), first, the conceptual structure of the evaluation tool was determined by conducting a literature review. Then, by utilizing the relevant literature, language tests, and standards regarding bilingual children, the initial draft of the assessment tool with 139 items was prepared. The items in the assessment tool were included to gather information on five language components: phonology, morphology, syntax, semantics, and discourse. Following this, instructions explaining how to use the assessment tool in practice were written and necessary materials were prepared. The opinions of five experts were then taken. Necessary corrections were made in line with the expert opinions and the revised version of the evaluation tool was prepared. This was followed by a pilot trial carried out with 140 children in 2017. In 2019, the final version of the tool was administered to 772 children.

Items in the assessment tool were scored as 0 and 1. In the administration of the tool, if a total of 6 or more items in the age range of a child were incorrectly answered, the child was considered to belong in the previous age range. Children who successfully answered items in their age range were continued to be asked items in the next age range. In calculating total scores, items in the previous age range were considered to have been achieved and scored as 1. After the scoring process was completed, the Turkish language development score was calculated by adding all the points each child received.

**Result and Discussion**

Content and construct validity studies were conducted to examine the validity of the assessment tool. The "Content Validity Index (CVI)" was obtained by evaluating expert opinions received for content validity. The Scale Content Validity Index (S-CVI) was calculated as .88. A CVI of .80 and above is acceptable (Polit & Beck, 2006). These results indicated that the item and scale content validity index of the tool was at an acceptable level.

In examining the construct validity of the tool, item analyzes were conducted separately for each age range. Item difficulty, item discrimination, and item-test total correlation analyzes were conducted within the scope of construct validity. 17 items were excluded from the initial 133 items and a total of 116 items were included in the final form of the TAT-BC. The average item difficulty values in each age range varied between 0.73 and 0.81. Item discrimination values were 0.30 and 0.50,

and item-assessment tool total correlation values were 0.43 and 0.70. These results showed that the difficulty value, item discrimination, and the total correlation value of the assessment tool were in a valid and applicable range.

KR-20 reliability coefficient and split-half (internal consistency) reliability method were used to determine the reliability of the TAT-BC. It was seen that the KR-20 reliability coefficient values obtained for each age range varied between 0.15 and 0.92. Split-half reliability coefficient values varied between 0.27 and 0.92. KR-20 reliability coefficients for 13-15, 16-18, and 22-24 months were lower than 0.50 while for 25-30, 31-36, 37-48, 49-60, and 61-72 months, they were higher than 0.50. However, it was decided to keep these items the same, considering the low number of items at the young age ranges (13-15, 16-18, and 22-24 months), the typical characteristics of the items per expert opinion, and the possibility of distorting the characteristics of the assessment tool.

Based on the results of the study, it can be said that the TAT-BC is valid and reliable. By identifying 12-72-month-old bilingual preschool children's Turkish language development levels, the tool would be useful for the preparation of appropriate curricula for those children. It would also help stakeholders understand the differences in bilingual preschool children's language development and language acquisition processes.

**Ekler**

**Ek-1. İki Dilli Çocuklar İçin Türkçe Değerlendirme Aracı (İç-Tda) Örnek Maddeler**

| **12-24 ay** | |
|---|---|
| **12 ay** | |
| **ALAN** | **MADDE** |
| **FONOLOJİ**<br>**MORFOLOJİ** | **2) Hece tekrarları yapar. (+A)**<br>**Uygulama:** Bebeğe "**ba –ba, "ma –ma", "de-de"** hecelerinden birini söyleyin. Eğer söylemezse diğer heceyle tekrar deneyin. Bu şekilde birkaç deneme yaptıktan sonra yine de söyleyemezse bu sesleri çıkarıp çıkaramadığını yakınına sorun.<br>**Değerlendirme:** Bebek bu hecelerden birini tekrarlıyorsa geçer. |
| **13-15 ay** | |
| **SEMANTİK**<br>**SENTAKS**<br>**PRAGMATİK** | **6) Basit emirleri yerine getirir.**<br>**Materyal: Top**<br>**Uygulama:** Bebeğe "topu ver, buraya gel, anneye bak vb." basit sözel yönergeler söyleyin.<br>**Değerlendirme:** En az bir yönergeyi doğru olarak yerine getirirse geçer. |
| **16-18 ay** | |
| **SEMANTİK**<br>**MORFOLOJİ**<br>**PRAGMATİK** | **11) Sorulduğunda bir vücut parçasını gösterir.**<br>**Uygulama:** Bebeğe göz, kulak, ağız, burun, ayak gibi vücut parçalarından birini göstermesini isteyin. Örneğin; "Bana burnunu göster?"<br>**Değerlendirme:** Bebek sorulan vücut parçalarından en az birini doğru olarak gösterirse geçer. |
| **19-21 ay** | |
| **PRAGMATİK**<br>**FONOLOJİ** | **19) Sesini alçaltıp yükselterek yetişkin tonlamasına benzer kısa hecelerden oluşan sesler çıkarır. (+A)**<br>**Materyal: Oyuncak bebek**<br>**Uygulama:** Oyuncak bebeği yere düşürme vb. hareketlerinizle beraber **"**Aaay düştü", "Aaa nerde yok." diyerek sesinizi yüksek alçak tonlarda kullanın ve bebeğin sesinizi taklit etmesini isteyin, yapmıyorsa yakınına sorun.<br>**Değerlendirme:** Bebek yetişkin tonlamasına benzer sesler çıkarıyorsa geçer. |
| **22-24 ay** | |
| **SEMANTİK** | **20) Sözel oyunlar oynar.** |

| | |
|---|---|
| **FONOLOJİ**<br>**SENTAKS**<br>**PRAGMATİK**<br>**MORFOLOJİ** | **Uygulama:** Yakınına, bebeğin herhangi bir şarkı, şiir, tekerleme ve parmak oyunu bilip bilmediğini sorun, eğer biliyorsa bunlardan birini başlatın ya da ebeveynden başlatmasını isteyin, bebeğin devamını getirmesini isteyin ve not alarak kaydedin.<br>……<br>……<br>……<br>**Değerlendirme:** Bebek başlatılan şarkı, şiir, tekerleme ve parmak oyununun devamını getirebiliyorsa geçer. |
| **25-36 ay** | |
| **25-30 ay** | |
| **SEMANTİK** | **36) Yer bildiren kavramları anlar.**<br>**Materyal: Kulübenin dışında köpek resmi, masanın altında köpek, üstünde kedi resmi**<br>**Uygulama:** Çocuğa yer bildiren kavramlara yönelik resimler göstererek aşağıdaki soruları sorun.<br>Hangi köpek kulübenin dışında?<br>Masanın altında ne var?<br>Masanın üstünde ne var?<br>**Değerlendirme:** Çocuk, dil veya beden dili ile yönergelere uygun davranırsa geçer. |
| **31-36 ay** | |
| **FONOLOJİ** | **40) /k/, /t/, /y/ seslerini sözcük başında doğru bir şekilde telaffuz eder.**<br>**Uygulama:** Çocuğa "Şimdi söyleyeceklerimi tekrar et." deyin.<br>"Kapı, Tabak, Yatak"<br>**Değerlendirme:** Çocuk yukarıda altı çizili olan seslerin tamamını doğru bir şekilde telaffuz ederse geçer. |
| **37-48 ay** | |
| **MORFOLOJİ** | **52) Çoğul eklerini (-lar, -ler) kullanır.**<br>**Materyal: Küpler, kalem**<br>**Uygulama:** Çocuğa bir kalem gösterip "Bu kalem, 3 kalem göstererek bunlar ise kalemler." deyin. Daha sonra bir küp göstererek "Bu bir küp" deyin ve küpleri göstererek "Bunlar ne? diye sorun.<br>**Değerlendirme:** Çocuk çoğul eklerini kullanırsa geçer. |
| **49-60 ay** | |
| **SEMANTİK**<br>**SENTAKS** | **81) Resimlerde verilen olayı oluş sırasına göre anlatır.**<br>**Materyal: Olay sıralaması kartı**<br>**Uygulama:** Çocuğa olay sıralaması resimlerini gösterin ve resimlere dikkatle bakmasını söyleyin. Baktıktan sonra resimlerdeki olayları sıralamasını ve anlatmasını isteyin.<br>**Değerlendirme:** Çocuk resimlerdeki olayları oluş sırasına uygun anlatırsa geçer. |
| **61-72 ay** | |
| **SEMANTİK** | **108) Cümlelerdeki anlam hatalarını anlar.**<br>**Uygulama:** Çocuğa "Şimdi sana iki cümle söyleyeceğim. Hangisi doğru bana söyle." deyin. Aşağıdaki cümle gruplarını sırayla söyleyin.<br>"Köpek hav hav diye ses çıkarır./ Kedi hav hav diye ses çıkarır."<br>"Ellerimizi su ile yıkarız./ Ellerimizi süt ile yıkarız."<br>"Kahvaltıyı sabah yaparız./ Kahvaltıyı akşam yaparız."<br>**Değerlendirme:** Çocuk iki tanesini doğru söylerse geçer. |

Kurnaz, H. ve Kasırga, D. (2021). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 708-725.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 13.01.2021 Kabul/Accepted: 01.06.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

*Hasan KURNAZ*[*]
*Dilek KASIRGA*[**]

**Öz**

Bu çalışmanın amacı, destekleme ve yetiştirme kurslarındaki Türkçe derslerinin verimliliğini ve bu derslerde yaşanan sorunları, öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem ve maksimum çeşitlilik örneklem teknikleri kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, farklı illerin ortaokullarında görev yapmakta olan 26 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca, görüşme formundaki çevirim içi toplantı isteğini kabul eden 12 katılımcı ile video konferans yöntemiyle 40 dakikalık bir toplantı yapılmıştır. Araştırmanın verileri, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, derinlemesine yapılan incelemeyle katılımcı formları birden fazla kişi tarafından okunarak ortak kodlar belirlenmiştir. Araştırmanın geçerlik, güvenirlik ve etik ilkelere uygunluğunu sağlamak için çeşitli önlemler alınmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin, destekleme ve yetiştirme kurslarının avantajlarının ve dezavantajlarının görülmesine ve bu kursların daha verimli olmasına katkı sağladığı söylenebilir.
**Anahtar Kelimeler:** destekleme ve yetiştirme kursu, Türkçe öğretmeni, görüşme

## Turkish Language Teachers' Views on Supporting and Training Courses

**Abstract**

The aim of this study is to examine the efficiency of Turkish lessons in supporting and training courses and determine the problems experienced in these lessons according to teachers' opinions. The study was carried out by using the phenomenology method, which is one of the qualitative methods. The participants were determined by using criterion sampling and maximum diversity sampling techniques, which were among purposive sampling methods. The relevant study group consisted of 26 Turkish teachers working in the secondary schools of different provinces. A structured interview form developed by the researchers was used in the collection of data. Moreover, in the study, a 40-minute meeting was held on Zoom with 12 participants, who accepted the online meeting request on the interview form. The data of the research were analysed by the content analysis method. In the in-depth examination, more than one person read the participant forms, and common codes were determined. Various measures were taken to ensure the validity and reliability of the study, and its compliance with ethical principles. It can be concluded that the data obtained as a result of the study contributed to determining the advantages and disadvantages of the supporting and training courses and to make these courses more efficient.
**Keywords:** supporting and training courses, Turkish language teachers, interview

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Gaziantep, kurnazhasan44@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5804-946X
[**] Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş, dilekdilek1907@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2965-3657

## Giriş

Eğitim sistemi içerisinde, daha seçkin bir üst kademeye geçmek için yapılan merkezî sınavlar, öğrencileri özel öğretim kurumlarına yönlendirmektedir. Öğrenciler seçkin liselere ve üniversitelere yerleşebilmek için merkezî sınavlarda, iyi puanlar almak zorundadır. Okullarda verilen eğitim, merkezî sınavlarda, iyi puan almak için pek çok öğrenci ve veli tarafından yetersiz görülmektedir. Öğrenciler; test tekniği kazanma, zaman kullanımı, sınav stratejileri vb. pek çok beceriyi edinmek için özel öğretim kurumlarına yönelmektedir. Ülkemizde özel öğretim kurumlarına duyulan talep, genellikle merkezî sınavların varlığı ile açıklanmaktadır (Kösterilioğlu, 2015). Ancak bu durum sadece ülkemize mahsus değildir. Eğitim kademeleri arasındaki geçişlerde rekabete dayalı sınav sistemlerinin olduğu pek çok ülkede, özel ders ve dershanecilik oldukça yaygındır (Tansel ve Bircan'dan akt. Özoğlu, 2011).

Ülkemizde ortaöğretime geçişte uygulanan sınavların tarihi, çok eskilere dayanmaktadır. 1955 yılında kurulan Maarif Kolejlerinin sınavla öğrenci alma uygulaması, pek çok seçkin lise tarafından benimsenerek yaygınlaşmıştır (Güven, 2010). Seçkin liselere yerleşecek öğrencilerin belirlenmesi, 1955-1997 yılları arasında, okullara özgü dar katılımlı seçme sınavları ile yapılmış; ancak bu uygulama, talebin artmasıyla yetersiz kaldığı için 1997'de, LGS (Liselere Giriş Sınavı) isimli merkezî bir sınava geçilmiştir (Atılgan, 2018). Seçkin liselere yerleşecek öğrencileri belirlemek için yapılan sınavın adı ve uygulanış şekli zaman zaman değişse de merkezî sınav, günümüze değin varlığını devam ettirmektedir. Merkezî sınava dayalı, rekabetçi bir eğitim sistemi içerisinde, devlet okullarında verilen eğitimin yetersiz görülmesi; çocukları için büyük bir beklenti içerisine giren velileri, farklı eğitim arayışlarına yönlendirmektedir. Bu da dershanelerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Literatürde, öğrencilerin dershane başarılarının merkezî sınav başarılarını etkilediği bulgusuna (Kanat, 2005; Morgil, Yılmaz ve Geban, 2001) rastlanmaktadır.

Tamamlayıcı eğitim olarak adlandırılan ek ders, kurs, özel ders, birebir ders gibi uygulamalara, dünyada pek çok ülkede rastlanmaktadır (Sarıca, 2019). Eğitimde uluslararası eğilim, gölge eğitim olarak adlandırılan tamamlayıcı eğitime yöneliktir (Tan, 2017). Birçok ülkede öğrenciler, okul derslerine ilave olarak tamamlayıcı eğitim niteliğindeki özel ders ve dershane hizmeti almaktadır. Tamamlayıcı eğitim faaliyetleri, ülkelerin eğitim sistemi içerisinde, farklı şekillerde yer alabilmektedir. Bunlar, bir öğretmenin bire bir öğrenciye özel ders vermesi, okullara benzer biçimde örgütlenen özel dershaneler ve okul öğretmenlerinin okul içinde ders saatlerinin dışında belirli bir ücret karşılığında ders vermeleridir (Tansel, 2013: 11). Singapur, Hong Kong, Güney Kore ve Tayvan gibi ülkelerde bir öğretmen tarafından verilen özel ders uygulaması daha yaygınken (Bray ve Lykins, 2012), ülkemizde özel dershane uygulaması yaygındır. Tamamlayıcı eğitim hizmetleriyle ilgili en çok dile getirilen sorun, fırsat eşitliğidir. Yukarıda belirtilen bir ve ikinci gruptaki uygulamalar, yüksek ücretler gerektirdiği için düşük gelirli öğrencilerin bunlardan faydalanamadığı belirtilmektedir (TED, 2010). Ücretli özel öğretim kurumlarının, fırsat eşitliği başta olmak üzere pek çok soruna neden olduğu vurgulanmaktadır (Göksu ve Gülcü, 2016). Bu sorunların önde gelenleri arasında; eğitim hizmetlerinin ticarileştirilmesi, ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin maddi olarak zor durumda bırakılması, okullarda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin olumsuz etkilenmesi, ezberci eğitime yönlenme (Bozbayındır ve Kara, 2017) gösterilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için yukarıda bahsedilen, üçüncü gruptaki tamamlayıcı eğitim hizmetini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında devreye sokmuştur. Bu eğitim-öğretim yılı itibariyle tüm ortaokul ve liselerde destekleyici eğitim kapsamında kurslar verilmeye başlanmıştır (MEB, 2014). Ücretsiz olarak verilen bu kurslarla eğitimde fırsat eşitliğinin arttırılması hedeflenmiştir.

Eğitimde fırsat eşitliği, başka bir ifade ile eğitim ve öğretimi ilgilendiren her şeyin adil bir şekilde düzenlenmesi gereği, her çağda önemini koruyan bir meseledir. Eğitimde fırsat eşitliği, eğitimle ilgili tüm kaynaklara ayrımcılık yapılmadan bütün kişilerin sahip olabilmesi ve herkesin kendini, yeteneklerini geliştirebilmesi adına, eğitimle ilgili tüm hizmetlerden faydalanabilmesi olarak açıklanmaktadır (Tezcan, 1997). Eğitim hakkı, bireyin en temel hakkıdır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesiyle bu hak güvence altına alınmıştır (TBMM, 2020). Coğrafi bölgeler arasındaki farklılıklar, ekonomik ve kültürel koşullar, günümüzde halen eğitimde fırsat eşitliğinin önünde engel olarak durmaktadır. Ekonomik koşulları daha iyi olan ailelerden gelen öğrenciler, eğitimle ilgili daha iyi olanaklara sahiptir. Olanakların artması; birey, okul ve bölge başarısına yansımaktadır.

Türkiye'nin PISA (MEB, 2019a) verileri, öğrenci başarısının; coğrafi bölgeler, okul türleri ve ailelerin sahip olduğu maddi varlıklara göre önemli düzeyde değiştiğini göstermektedir.

Destekleme ve yetiştirme kursları (DYK), MEB'e bağlı ortaokul ve liselerde okuyan öğrencilere yönelik olarak örgün eğitim kurumlarında hizmet vermektedir. Kurslar, okul derslerine ilave olarak hafta içinde veya hafta sonunda okul içerisinde yapılmaktadır (MEB, 2016). Bakanlığın verilerine göre kursların ilk açıldığı 2014-2015 eğitim-öğretim senesinde yaklaşık 2 milyon 600 bin öğrenci, bu kurslara devam etmiştir. Bu sayı, 2016- 2017 eğitim-öğretim yılında, 4 milyon 450 bine ulaşmıştır (MEB, 2017-2018). Bu verilerden hareketle, kurslara olan talebin her geçen gün katlanarak arttığı söylenebilir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarında verilecek dersler, MEB'in düzenlediği yönerge ve e-kılavuzlarla belirlenmektedir. Bunun yanı sıra, MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) Destekleme ve Yetiştirme Kursları sayfasında; kazanım kavrama testleri, beceri testleri, tekrar testleri, soru arşivleri ve DYK derslerine yönelik yıllık plan örnekleri bulunmaktadır. Türkçe dersi ile ilgili bu sayfalarda yer alan materyaller incelendiğinde, kurslarda öğrencileri LGS'ye hazırlayacak konu ve kazanımlara ağırlık verildiği söylenebilir.

Eğitimde fırsat eşitliği yaratmayı hedefleyen DYK'larda, kurs başarısı MEB tarafından yakından izlenmektedir. Kursların kalitesini değerlendirmek için kursta açılan derslerden her ay, kazanım kavrama ve değerlendirme sınavlarının yapılacağı ilgili yönergelerde belirtilmektedir. Ayrıca tüm derslerden her dönem sonunda, ÖDSGM tarafından, izleme ve değerlendirme amaçlı ortak bir sınavın yapılacağı ifade edilmektedir (MEB, 2020). Çoktan seçmeli sorulara dayanan bu sınavların, en önemli amacının öğrencileri LGS'ye hazırlamak olduğu düşünülebilir. DYK yönergesinde bunlara ek olarak denetleme formuna da yer verilmiştir. Bu formda belirtilen ölçütlerin, öğretmen ve yöneticilerin sorumluluklarını gösterdiği ve denetleyicilerin neyi, nasıl değerlendireceklerini betimlediği düşünülebilir. Sonuç olarak MEB'in bu kurslara büyük önem verdiği, bu kursların, dershanelerin yerini alması için gerekli yasal düzenlemeleri yaptığı ve kursların verimliliğini yakından takip ettiği söylenebilir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının verimliliği ve aksayan yönlerini belirlemeyi amaçlayan, pek çok akademik çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalar, tarafsız ve eleştirel bir bakış açısı sunduğu için son derece önemlidir. Bu konuda yapılan çalışmalarda, destekleme ve yetiştirme kurslarının verimi; öğrenci (Akkaya, 2017; Aküzüm ve Saraçoğlu, 2018; Er Türküresin, 2018, Keskin ve Kazak, 2020), öğretmen (Bozbayındır ve Kara, 2017; Er Türküresin, 2018; Nartgün ve Dilekçi, 2016; Topcu ve Ersoy, 2019) ve yönetici (Canlı, 2019; Dönmez, Gürbüz ve Tekçe, 2018; Yirci ve Açıkgöz, 2018) görüşlerine göre incelenmiştir. İlgili çalışmalarda; kurslarda öğrencilerin sıklıkla devamsızlık yaptığı (Topcu ve Ersoy, 2019), öğrencilerin kursları yorucu bulduğu ve kendilerini sosyal olarak kısıtlanmış hissettikleri (Er Türküresin, 2018; Yirci ve Açıkgöz, 2018), öğretmenlerin kurslarda kaynak sıkıntısı yaşadığı (Yirci ve Açıkgöz, 2018) ve fiziki yetersizliklerin bulunduğu (Dönmez, Gürbüz ve Tekçe, 2018) belirtilmektedir. Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumsuz olduğu kadar olumlu yönleri de bu çalışmalarda ortaya konmuştur (Keskin ve Kazak, 2020). Öğretmenlerin bu kurslara yönelik üst düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu (Aküzüm ve Saraçoğlu, 2018), öğrencilerin büyük çoğunluğunun kurslarla ilgili olumlu düşünceler belirttiği (Nartgün ve Dilekçi, 2016) ve kursların fırsat eşitliği yarattığına inanıldığı (Er Türküresin, 2018) belirlenmiştir. Ayrıca kursların, öğrencilerin okul derslerine destek olduğu (Bozbayındır ve Kara, 2017), onların test çözme becerilerini geliştirdiği (Akkaya, 2017) ve sınav başarılarını arttırdığı (Yirci ve Açıkgöz, 2018) tespit edilmiştir.

DYK ile ilgili yapılan çalışmalarda, salt Türkçe dersi ve Türkçe öğretmenlerine yönelik herhangi bir çalışmanın olmaması, bu çalışmanın dayanak noktasıdır. Altı yıllık bir uygulama olan destekleme ve yetiştirme kursları hakkında, Türkçe branşı bazında yeterli bir araştırma yapılmamış olması, bu araştırmanın önemini artıran unsurlardandır. Bu çalışmada, destekleme ve yetiştirme kurslarındaki Türkçe derslerinin verimliliği ve bu derslerde yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi hedeflenmektedir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Destekleme ve yetiştirme kurslarını Türkçe öğretmenleri nasıl değerlendirmektedir? MEB bu uygulamaya devam etmeli midir?
2. Destekleme ve yetiştirme kurslarında Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi açısından karşılaştığı sorunlar nelerdir?
3. Kursların daha etkili ve verimli olması için neler yapılabilir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik bir çalışma, insanların bazı olguları, nasıl tecrübe ettiklerinin metodolojik, özenli ve derinlemesine bir şekilde betimlenmesini gerektirir (Patton, 2014). Bu tür çalışmalarda olgu, yaşadığımız dünyada karşımıza çıkabilen olay ve deneyimleri ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenoloji deseninde, bireylerin bir kavram ya da olguya ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Creswell, 2013). Bu çalışmanın odağındaki olgu, Türkçe öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili deneyim ve düşünceleridir. Bu kurslarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin DYK ile ilgili genel görüşlerini belirlemek için fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Özetle kurslarda verilen Türkçe eğitiminin niteliği, öğrencileri ve sistemi en iyi tanıyan kişiler olan öğretmenlerin bakış açısıyla ele alınmıştır.

### Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem ve maksimum çeşitlilik örneklem teknikleri kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını belirlemede kullanılan ölçüt; daha önce destekleme ve yetiştirme kurslarında en az bir yıl Türkçe öğretmeni olarak çalışmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak olarak tanımlanmıştır. Araştırmada maksimum örnekleme yöntemi, çalışma grubunun farklı kıdeme ve değişik çalışma şartlarına sahip kişilerden oluşmasını sağlamak için seçilmiştir. Öğretmenlerin DYK ile ilgili deneyim ve düşünceleri, kıdem ve cinsiyet değişkeninden etkilenebildiği için çalışma grubunun bu değişkenler açısından çeşitlenmesi hedeflenmiştir. Bu çeşitliliğin araştırmada incelenen olguya yönelik deneyim ve düşünceleri daha iyi anlamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı illerin ortaokullarında görev yapmakta olan 26 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin rumuz isimler, çalışılan şehir, cinsiyet ve kıdem bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
*Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

| Öğretmenler | Çalıştığı şehir | Cinsiyet | Kıdem | DYK Yılı |
|---|---|---|---|---|
| Açelya | Şanlıurfa | Kadın | 5 | 2 |
| Ahsen | Şanlıurfa | Kadın | 5 | 2 |
| Abdullah | Kahramanmaraş | Erkek | 11 | 4 |
| Ahmet | Kahramanmaraş | Erkek | 16 | 6 |
| Ali | Kahramanmaraş | Erkek | 7 | 6 |
| Anıl | Kahramanmaraş | Erkek | 11 | 3 |
| Aysun | Kahramanmaraş | Kadın | 10 | 4 |
| Başak | Gaziantep | Kadın | 6 | 5 |
| Burcu | Gaziantep | Kadın | 2 | 2 |
| Cansu | Gaziantep | Kadın | 6 | 6 |
| Ceyda | Gaziantep | Kadın | 3 | 3 |
| Dilek | Kilis | Kadın | 8 | 4 |
| Ece | Kilis | Kadın | 7 | 3 |
| Eda | Kilis | Kadın | 6 | 3 |
| Elif | Gaziantep | Kadın | 5 | 3 |
| Fatih | Hatay | Erkek | 9 | 4 |
| Fatma | Gaziantep | Kadın | 10 | 4 |
| Fatoş | Kahramanmaraş | Kadın | 7 | 5 |
| Gülay | Şanlıurfa | Kadın | 19 | 3 |
| Hacer | Şanlıurfa | Kadın | 5 | 5 |
| İlayda | Gaziantep | Kadın | 8 | 4 |
| İlyas | Kahramanmaraş | Erkek | 15 | 4 |
| Jale | Şanlıurfa | Kadın | 3 | 2 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Kaan | Hatay | Erkek | 5 | 2 |
| Kadir | Şanlıurfa | Kadın | 7 | 2 |
| Kuzey | Şanlıurfa | Erkek | 6 | 5 |

Katılımcı öğretmenlerin 17'si kadın, 9'u erkektir. Mesleki çalışma yılı 5 ve altı olan 8 kişi, 6-10 yıl arası olan 13 kişi, 11 yıl ve üstü olan ise 5 kişi bulunmaktadır. Öğretmenlerin 3'ü DYK'ların başladığı ilk yıldan beri bu kurslarda çalışmakta, 6'sı ise 2 yıldır kurslarda çalışmaktadır.

**Verilerin Toplanması**

Ortaokul düzeyinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşlerinin belirlendiği bu araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, katılımcılara çevirim içi form olarak gönderilmiş ve bu şekilde veriler toplanmıştır. Toplam 11 sorudan meydana gelen görüşme formunda, katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerini öğrenmek için 4 soru, kurslarla ilgili görüşlerini betimlemek için ise açık uçlu 7 soruya yer verilmiştir.

Başlangıçta, araştırmanın amacı ve ilgili araştırmalar göz önünde bulundurularak öğretmenlerin DYK'larla ilgili deneyim ve düşüncelerini sorgulayan, açık uçlu sorulardan oluşan taslak bir form hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, uzman görüşüne başvurulmuştur. Eğitim programları ve öğretimi alanında doktora derecesine sahip üç uzman; taslak formu, anlaşılma ve araştırılan konuyu kapsama düzeyi bakımından incelemiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda düzenleme yapılmıştır. Soruların anlaşılırlığını test etmek için iki Türkçe öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırma verileri, 20-30 Mayıs 2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Çevrimiçi form olarak hazırlanan görüşme formu, ikinci araştırmacının sosyal medya hesabı (Facebook) kullanılarak paylaşılmıştır. Görüşme formu, Türkçe öğretmenlerinin sosyal medyada oluşturduğu ve üye sayıları binden fazla olan beş farklı grupta paylaşılmıştır. Katılımcılara; araştırmanın amacı, gizlilik protokolü ve katılım şartlarını açıklayan bir yönerge sunularak kendileriyle paylaşılan elektronik formu gönüllü bir şekilde doldurup doldurmayacakları sorulmuştur. Katılmak isteyen öğretmenler, bağlantıya tıklayarak görüşme formundaki soruları yanıtlamıştır. Görüşme formundaki çevirim içi toplantı isteğini kabul eden 12 katılımcı ile de video konferans yöntemiyle 40 dakikalık bir toplantı yapılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden kişilerin doldurduğu elektronik formlar ve video konferans kayıtları, bir klasörde depolanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada öncelikle elektronik ortamda 37 katılımcıdan elde edilen formlar, ön incelemeye alınmıştır. Bu inceleme sırasında, bazı katılımcıların (11 katılımcı) doldurduğu formlarda; gerekçeli açıklamaların olmaması, sade ve yüzeysel cevapların yer alması gibi nedenlerden dolayı belirtilen formların uygun olmadığına karar verilmiş ve bunlar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Derinlemesine yapılan incelemede, geriye kalan 26 katılımcının formları ve video konferansın kayıtları, birden fazla kez incelenerek ortak kodlar belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen kodlardan, üst kategoriler oluşturularak temalar belirlenmiştir. Son olarak elde edilen nitel verilerin, frekans değerleri alınarak tablolara aktarılmıştır. Her katılımcı birden fazla cevap verebildiğinden, kodların hesaplanan frekans değeri, cevapların sıklık değerini göstermektedir. Katılımcıların cevaplarından ve ilgili kodlardan elde edilen ana temalar bulgular bölümünde sunulmuştur.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik ilkelerine uygunluğunu sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için veri ve analizci çeşitlemesine yer verilmiştir. Veri çeşitlemesi için çevirim içi toplantıyı kabul eden katılımcılarla odak grup görüşmesi yapılmış ve derinlemesine sorular sorulmuştur. Analizci çeşitlemesi için, bütün formlar ve video kayıtları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, ardından her bir araştırmacının oluşturduğu kodlar, diğer

araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Farklı tespit edilen kodlar üzerinde tartışmalar yapılarak karar verilmiştir. Çalışmada, uzman incelemesi tekniğine de başvurulmuştur. Bu teknik, elde edilen ham bulgu ve yorumların birbiriyle örtüşmesi için yapılan meslektaş görüşmesini ifade etmektedir (Merriam, 2013). Araştırmacılar, deşifre ettiği görüşme formları ve video kayıtlarından elde ettiği kod ve temaları, nitel araştırmalar alanında uzman bir kişinin onayına sunmuştur. Uzmanla yapılan teyit toplantısında araştırmacıların belirlediği kod ve temalar ile ilgili dönütler alınmıştır.

Araştırma sonuçlarının benzer gruplar ya da ortamlara aktarılabilirliği (Yıldırım & Şimşek, 2013) için katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntı yapılarak sunulmuş ve katılımcıların çeşitli özellikleri belirtilmiştir. Doğrudan alıntıların seçilmesinde; ilgili tema ve kodu en iyi şekilde destekleyecek bir kanıt ve yeterli bir örnek olma, kriter olarak belirlenmiştir. Veri toplanan her bir öğretmene, rumuz bir ad verilmiş (Açelya, Ahsen vb.) ve böylelikle katılımcıların gizli tutulması sağlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini arttırmak için analizlerden elde edilen bulgular, yorum yapılmadan sunulmuştur.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = T.C. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Komisyonu
Karar tarihi= 9 Eylül 2020
Belge sayı numarası= 91611957/100/57047

## Bulgular

**Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Türkçe öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarını nasıl değerlendirdikleriyle ilgili görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
*Türkçe Öğretmenlerine Göre Destekleme Ve Yetiştirme Kursları*

| Tema | Kod | Frekans |
|---|---|---|
| Fırsat Eşitliği (f= 42) | Fırsat eşitliği | 17 |
| | Tekrar fırsatı | 14 |
| | Test çözme imkânı | 14 |
| | Sınavlara hazırlık imkânı | 3 |
| | Akademik gelişime katkı | 2 |
| Öğrenci İçin Dezavantajlar (f= 23) | Yorgunluk | 17 |
| | Devamsızlık | 4 |
| | İlgisizlik | 2 |
| Öğretmen İçin Dezavantajlar (f=6) | Yorgunluk | 3 |
| | Kolay maddi kazanç | 2 |
| | Yetersiz ders saati | 1 |

Tablo 2 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşlerinin sırasıyla; fırsat eşitliği (f=42), öğrenci için dezavantajlar (f=23) ve öğretmen için dezavantajlar (f=6) temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler, eğitimin önündeki maddi engelleri ortadan kaldırdığı ve eğitimde fırsat eşitliğini sağladığı için DYK'ların devam etmesi gerektiğini, savunmuştur. Kaan öğretmen, eğitim imkânlarının paralı olmaya doğru gittiği günümüzde, DYK'ların kaliteli eğitime ulaşmaktaki fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde Burcu ve

Kuzey öğretmen de sınavlara hazırlık için her türlü imkâna sahip olan öğrencilerle maddi durumu yetersiz olan öğrencilerin yarışabilmesi için DYK'ların önemini şu şekilde belirtmiştir:

> *Destekleme ve yetiştirme kurslarını, eğitimde eşitlikçi bir yaklaşım olarak görüyorum. Ekonomik durumu iyi olmayıp farklı kaynaklardan (özel ders, özel etüt gibi) yararlanmayan öğrenciler için bir fırsat eşitliği sunuyor. Öğrenciler bu kurslar sayesinde test çözebiliyor, sınavlara hazırlanabiliyor. Bu kursların kaldırılması ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilerin başarı fırsatını yok eder. Burcu*
>
> *Bu kurslar MEB'in "fırsat eşitliği" ilkesini ete kemiğe büründürmektedir. Bu kurslar kaldırılırsa özel ders alabilen, dershanelere gidebilen öğrenciler ile bunlardan yararlanamayan öğrenciler arasındaki makas açılacaktır. Ayrıca kırsal kesimde yaşayan çocukların okumaya dair hayallerine darbe vurulmuş olacağını düşünüyorum. Kursları kaldırmak yerine bu çocuklar için kursları, daha nitelikli hale getirmeliyiz. Kuzey*

Birçok öğretmen kursların, maddi imkânları yetersiz olan çocuklar için önemli avantajlar sağladığını dile getirmiştir. Test çözme (f=14), tekrar yapma (f=14), sınavlara hazırlanma (f=3), akademik gelişim (f=2) bu avantajlardan bazılarıdır. Öğretmenler, hafta içi okulda müfredatı yetiştirme kaygısı duydukları için test çözme ve tekrar yapmaya zamanlarının olmadığını, bu yönüyle DYK'ların avantaj sağladığını belirtmiştir. Bu kurslar sayesinde öğrencilerin, konuyla ilgili daha fazla soru görme ve öğretmenle birlikte, bire bir soru çözme imkânı kazandığı görüşü sıkça vurgulanmıştır. Bu konuyla ilgili Cansu ve Ali öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

> *MEB DYK uygulamasına devam etmeli. Çünkü Bu kurslar, öğrencinin hafta içinde gördüğü dersleri pekiştirme görevi üstlenmektedir. Bu kurslar, konular hakkında daha çok uygulama, soru çözümü ve alıştırma imkânı sağlıyor. Öğrencilerin dersi tekrar etmesine, konu ile ilgili daha çok test çözebilmesine olanak sağlıyor. Dersteki eksikliklerini kapamasına yardımcı oluyor. Cansu*
>
> *Bu kurslar, kesinlikle devam etmeli; çünkü okuldaki derslerde genel konu anlatımı yapılmakta ve yeterli alıştırma yapmaya zaman kalmamaktadır. Okulda konuları tam öğrenemeyen veya eksik öğrenen öğrenciler için kurslar çok faydalı. Öğrenciler konunun değişik yönlerini daha detaylı öğrendikleri için onları akademik olarak geliştirmektedir. Alıştırma yapmaya ihtiyaç duyan öğrencilere, test çözme imkânı sağladığı için öğrenciler sınavlara daha iyi hazırlanmakta. Ali*

Kursların fırsat eşitliği ve çeşitli avantajlar sağlamasıyla birlikte öğretmenler tarafından olumsuz bulunan bazı özellikleri de bulunmaktadır. Öğrenci için dezavantajlar teması altındaki görüşlerde; öğrencilerin yoğun ders temposundan çok fazla yorulduğuna (f=17) dikkat çekilmektedir. Hafta içi okul ve sonrasında kurs olmasının öğrencilere ağır geldiği bu yüzden öğrencilerin derslerde devamsızlık yaptığı (f=4) ve kursa karşı isteksiz olduğu (f=2) vurgulanmaktadır. Kursların öğrenciler için dezavantajlı yönlerinin, DYK'lardan verim alınmasını engellediğini, Abdullah öğretmen şu şekilde belirtmiştir:

> *Kursların verimli olduğunu düşünmüyorum. Öğrenciler hiç dinlenme fırsatı bulamıyorlar. Hafta içi ders saatinin (yedi saat) fazla olması öğrencinin algı düzeyinin düşmesine neden oluyor, üstüne bir de kurs derslerinin eklenmesi... Eğitimdeki bu olanağın (DYK'nın) verimsiz hale geldiğini düşünmekteyim. Yetişkin bir birey bile haftada dokuz saat ders başında bulunamaz. Bu uygulamanın ücretsiz olması, birçok öğrencinin katılabilmesi adına güzel fakat yoğun ders saatlerinin olması uygulamayı olumsuz yapıyor.*

Kursların öğretmenler için dezavantajlı yönlerini belirten görüşlerde de kursların verimsiz olduğuna dikkat çekilmektedir. Kursların öğretmenler için de yorucu olması (f=3), öğretmenlerin kursları sadece maddi kazanç yeri olarak görmesi ve kurslara yeterince önem vermemesi (f=2) verimsizliğin nedeni olarak gösterilmektedir. İlyas öğretmen kurslardan verim alınamadığını ve kurs uygulamasına MEB'in son vermesi gerektiğini şu şekilde belirtmiştir:

> *Bence MEB kurslara devam etmemeli. Çünkü eğitim amacının dışına çıktı. Kurslar öğrenciler için çalışıyor görünme, öğretmenler için kolay para kazanma yolu oldu. Kursun amacı destekleme olması gerekirken, öğrencinin önüne test koyup zaman geçirme etkinliğine dönüştü. Kurs öğrenciye test çözdürmekten başka bir işe yaramıyor.*

### *İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Türkçe öğretmenlerinin kurslarda karşılaştığı sorunlarla ilgili görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3.
*Kurslarda Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar*

| Tema | Kod | Frekans |
|---|---|---|
| Motivasyon Problemi (f=39) | Öğrencilerin ilgisizliği | 13 |
| | Devamsızlık | 8 |
| | Öğrencilerin yorgunluğu | 7 |
| | Hazırbulunuşluk düzeyi | 6 |
| | Ailede motivasyon eksikliği | 3 |
| | Yetersiz çalışma | 2 |
| Müfredat Problemi (f=15) | Kurs test çözme ağırlıklı | 7 |
| | Kurs dil bilgisi ağırlıklı | 4 |
| | Konu sıralaması farklı | 2 |
| | Ders saati yetersiz | 2 |
| Materyal Problemi (f=12) | Kaynak yetersizliği | 10 |
| | Öğretmen farklılığı | 2 |
| | Kalabalık sınıf | 1 |

Tablo 3 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarında karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşlerinin sırasıyla; motivasyon problemi (f=39), müfredat problemi (f=15) ve materyal problemi (f=12) temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler en çok öğrencilerin motivasyon düşüklüğünden şikayetçidir. Motivasyon düşüklüğünün nedeni olarak birçok öğretmen ilgisizlik (f=13) ve yorgunluğu (f=7) göstermektedir. Kursların öğrencileri yorduğu, öğrencilerde derslere ve kursa karşı bir bıkkınlık, isteksizlik oluşturduğu belirtilmektedir. Anıl ve Açelya öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

> *Öğrencide kursa karşı yeterince ilgi olmuyor, veli yeterince bilinçli değil. Hafta içi okulun normal eğitim süresinin üzerine yapılan kurs, öğrenciye ağır geliyor. Günlük yedi saat ders, üstüne kurs verimsiz kalıyor. Hafta sonu olunca da dinlenme ve eğlenme süresinden kısıldığı kanaati oluşuyor. Öğrenciler DYK olduğu günlerde okula geliyormuş gibi hissediyor ve zihin olarak tam anlamıyla kendini dışarıdan koparamıyor. Ayrıca aynı konular, müfredat dâhilinde ders sırasında işlenince ilgi daha yüksek olabiliyor ama DYK sırasında ikinci defa işlenince ilgi azalıyor ve öğrencide biz zaten biliyoruz, düşüncesi oluşuyor. Anıl*
>
> *Derse ilgisi ve isteği olmayan öğrencilere fazla faydalı olamıyoruz Türkçe dersini sevmeyen öğrenci kursta da başarısız oluyor. Derse ilgili olarak gelen öğrencilerde başarı artıyor. Ama isteksiz ve aile baskısı ile gelen çocuklarda derse ilgi de olmadığından bu tarz öğrencilerde artış olmuyor Kurs ücretsiz olduğu için ilgisiz öğrenciler de katılıyor. Bu sebeple onlara katkı sağlayamıyoruz. Açelya*

Motivasyon problemi temasında en çok tekrar eden bir diğer sorun da devamsızlıktır. Birçok öğretmen (f=8), devamsızlığın kurstan kayıt silmek dışında herhangi bir yaptırımı olmadığı için öğrencilerinin derslere düzenli katılmadığını söylemektedir. Gülay öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

> *Öğrencilerin bir süre sonra devamsızlık yapmaları en büyük sorun. Gelmemesinin kurstan kaydı silinmesi dışında bir yaptırımı olmamasını bilen öğrenci, bu konuda kendini zorlamıyor. Bu biraz da okulumun bulunduğu köy ortamından kaynaklanıyor. Kursların 10 öğrencinin altına düşmesi sonucu hemen kapanması bizi zorluyor. Devamsızlık yapan veya düzenli gelmeyen öğrencilerle sürekli iletişim kurarak veya velilerle iş birliği yaparak çözmeye çalışıyorum.*

Motivasyon problemi temasında dile getirilen sorunlardan biri de öğrencilerin performansı ile ilgilidir. Öğrencilerin; hazırbuluşluk düzeyinin düşük olması (f=6) ve yetersiz çalışmalarının (f=2) başarı ve motivasyonu olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olmasının genellikle bilgi/okuma eksikliği, çalışma alışkanlığının olmayışı ve ailelerin ilgisizliği ile açıklandığı görülmektedir. Hacer öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

> *Genelde başarısı pek fazla iyi olmayan öğrencilerimizde, kursta biraz olumlu yönde bir artış olsa da ne yazık ki süreklilik sağlanamıyor. Normal eğitim yaşamında da geçerli olan sebepler kursta da başarıyı olumsuz etkiliyor. Temeli zayıf olan öğrenciler kurslarda genelde başarısız oluyor. Öğrencinin en*

*temelden gelen bilgi eksikliği var, dersi almaya karşı güdü eksikliği var, ders çalışma alışkanlığı sorunu var.*

Müfredat temasında, kursun test çözme (f=7) ve dil bilgisi (f=4) ağırlıklı olmasının pek çok öğretmen tarafından sorun olarak algılandığı görülmektedir. Hafta içi okulda yapılan Türkçe derslerinde, anlama ve anlatma becerilerinin tamamına yönelik etkinlikler yapılırken kurslarda daha çok okuduğunu anlama ve dil bilgisi konuları ile ilgili test çözmeye ve pratik yapmaya ağırlık verilmektedir. Bu tarz bir ders, bazı öğrenciler için çok eğlenceli olsa da bazıları için takip etmesi güç, yoğun ve sıkıcı olmaktadır. Bu konu ile ilgili İlayda öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

*Kursta dört temel beceriye pek fazla yer verilmiyor, okuldaki Türkçe dersinde konu, dört temel beceri üzerine işleniyor. Kursta edebi yön daha az. Şiir, hikâye vs. çok az. Kurs daha çok dil bilgisi, yazım kuralları vb. test çözme ağırlıklı. Bu sınava gerçek manada hazırlanan öğrenciler için çok faydalı, ama sınav başarısı düşük olan öğrenciler için hiç de eğlenceli değil.*

Müfredat teması altında, ifade edilen diğer bir sorun da kurstaki konu sıralamasının okuldaki konu sıralamasında farklılığıdır (f=2). Okuldaki Türkçe dersinin yıllık planı ile kurstaki Türkçe dersinin planı uyumlu olmadığı için konuların işleniş sıraları farklılık göstermektedir. Bu farklılık, öğrencilerin aynı konuyu tekrarlı bir şekilde dinlemesine neden olabilmektedir. Kadir öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*Genellikle okul ve kurs konuları uyumlu. Fakat bazı konu sıralamaları değişiklik gösterebiliyor. Örneğin bu sene kurstaki plana göre zarf konusunu vermem gerekirken okulda henüz o konuya geçmemiştik. Öğrenciler konuyu ilk defa kursta dinleyecekse soru çözmeye zaman az kalıyor. Aynı konuyu kursta ikinci kez dinleyeceklerse de sıkılabilmekteler. Aynı konuyu farklı çalışma kâğıtları, akıllı tahtalar ile uyumlu farklı programlar ve internet üzerinden farklı sitelerdeki etkinlikleri yaparak bu durumda tekrara düşmemeye çalışıyoruz.*

Müfredat teması altında belirtilen bir diğer sorun, kurslardaki Türkçe ders saatinin yetersizliğidir (f=2). Türkçe dersine okulda haftalık 5 saat ayrılırken, kursta verilen haftalık 2 ders saatinin; konuları kavratmak ve test çözmek için yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Ahmet öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekildedir: "*Kendi derslerimde karşılaştığım en büyük sorun zaman sorunu. Türkçe derslerinde konu anlatımı, bazı konularda uzayabiliyor. Sizse elinizdeki planı yetiştirmeye çalışıyorsunuz bu durum zorlayıcı olabiliyor. Her ne kadar planlamalar, kazanımlara göre yapılsa da süre sıkıntısı çekiliyor."*

Destekleme ve yetiştirme kurslarında, Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların yoğunlaştığı bir diğer tema, materyal problemi (f=12) temasıdır. Bu tema altında öğretmenlerin kursta kullanmak için hem kendilerinin kaynak sıkıntısı çektiği hem de öğrencilerin evde çalışmaları için yeterli kaynağa sahip olmadıklarını belirttiği görülmüştür. Birçok öğretmen; maddi durumu iyi olan öğrencilerin bir şekilde kendine test kitabı alabildiğini; ancak maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin bu konuda, sıkıntı yaşadığını belirtmektedir. Jale öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*Kaynak konusunda derslerde sıkıntı yaşamaktayım. Konu anlatımından hemen sonra öğrencilerle yeterli soru çözülmelidir. Ancak öğrenciler yeterli kaynağa sahip değil. EBA'daki testler yetersiz kalıyor. Öğrencilere ücretsiz verilebilecek kaynaklar olsa ders çok daha verimli ve düzenli işlenebilir. Akıllı tahtada kullanılabilecek etkileşimli etkinlik ve testler arttırılsa dersler daha çok verimli olur.*

Materyal teması altında belirtilen diğer sorunlar; sınıfların kalabalıklığı (f=1) ve öğretmenlerin tanımadıkları öğrencilerin dersine görevlendirilmeleridir (f=2). Aysun öğretmen bu sorunu şöyle belirtmektedir: *"Bazen hafta içi dersine girmediğiniz dolayısıyla hakkında fikir sahibi olmadığınız öğrencilerle dersiniz olabiliyor. Öğrencinin hafta içi derslerde olan performansını bilmemek yanıltıcı olabiliyor; çünkü öğrencinin başarı seviyesi hakkında fikir sahibi değilseniz bir de süre sıkıntısı yaşıyorsanız, istediğiniz başarı seviyesine ulaşamayabiliyorsunuz."*

*Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Destekleme ve yetiştirme kurslarının daha verimli olması için neler yapılması gerektiğiyle ilgili Türkçe öğretmenlerinin belirttiği görüşlerden elde edilen tema ve kodlar Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4.
*Kursların Daha Verimli Olması İçin Öğretmenlerin Çözüm Önerileri*

| Tema | Kod | Frekans |
|---|---|---|
| Yönetim Boyutu (f=30) | Kurs günü/saati | 9 |
| | Türkçe ders saati | 4 |
| | Müfredat daha az ve esnek olmalı | 4 |
| | Denetim ve yönetim faaliyetleri | 3 |
| | Devamsızlık sorunu | 3 |
| | Öğretmen ve ders seçimi | 3 |
| | Kursiyer seçimi | 2 |
| | Aile ile işbirliği | 2 |
| Öğretmen Boyutu (f=15) | Sosyal etkinliklere yer verilmeli | 7 |
| | Temel dil becerilerine ağırlık verilmeli | 5 |
| | Konuların işlenme düzeni | 2 |
| | Türkçe dersi basit algısı yıkılmalı | 1 |
| Materyal Boyutu (f=13) | MEB kaynak dağıtmalı | 7 |
| | Akıllı tahta aktif kullanılmalı | 4 |
| | EBA daha aktif kullanılmalı | 2 |

Tablo 4 incelendiğinde, destekleme ve yetiştirme kurslarının daha verimli olması için Türkçe öğretmenlerinin belirttiği görüşlerin sırasıyla; yönetim boyutu (f=30), öğretmen boyutu (f=15) ve materyal boyutu (f=13) temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler en çok kurs günü/saati (f=9) ile ilgili öneride bulunmuştur. Destekleme ve yetiştirme kurslarına gösterilen ilginin düşük olması, kurslarda motivasyonun ve başarının düşük olması gibi pek çok durum kurs günü/saatinin uygunsuzluğu ile açıklanmaktadır. Kursun hafta içi mi hafta sonu mu olması gerektiği ile ilgili bildirilen görüşlerin, zaman zaman birbiriyle çeliştiği de söylenebilir. Bazı öğretmenlere göre kurslar, okul çıkışı yorucu olacağı için hafta sonunun sadece bir gününde yapılmalı, bazılarına göre ise kurslar çocukların eğlenme zamanı olarak gördükleri hafta sonlarında yapılmamalı, okul çıkışında yapılmalıdır.

Yönetim boyutu temasında yoğunlukla dile getirilen diğer kodlar; Türkçe ders saatinin artırılması (f=4) ve müfredatın esnetilmesidir (f=4). Türkçe ders saatinin arttırılmasının; öğrencilerin okuma ve anlama ile ilgili problemlerini çözeceği, bunun diğer derslere de olumlu yansıyacağı belirtilmektedir. Öğretmenlere göre müfredatın hafifletilmesi ve esnetilmesi, öğretmenlerin yetkisini arttıracak ve bölgesel şartların daha çok dikkate alınmasını sağlayacaktır. Ahmet öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

> *Kesinlikle 2 ders saati yetersiz. Ders saatleri güncellenmeli. Ders saati en az bir saat daha arttırılabilir. Türkçe ders sayılarının artırılmasının yanında, dersin planlanması aşamasında da öğretmene esneklik şansı verilmeli. Çerçeve plan hazırlanırken ülkenin farklı bölgeleri ve değişik sosyoekonomik durumlar göz önünde bulundurulmalı.*

Birçok öğretmene göre, derslere düzenli katılım olmadığında aksaklıklar yaşanmakta ve öğrencilerin kurstan aldığı verim düşmektedir. Devamsızlık sorunu (f=3) başta olmak üzere karşılaşılan pek çok sorunun çözümü için denetim ve yönetim faaliyetlerinin arttırılması (f=3) gerektiği vurgulanmaktadır. Devamın sağlanması için öğrencilere teşvik amaçlı ödüller verilmesi ve dikkat çekici sosyal etkinliklerin yapılması önerilmektedir. Ceyda öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

> *Kursların daha düzenli ve sistemli olması gerektiğini düşünüyorum. İdare kurslara okul dersi gibi önem vermeli, devamlılığı sağlamalıdır. Devamsızlık yapan öğrencilerle sürekli iletişim kurulmalı ve bunların kursa devam etmesi sağlanmalı. Sosyal etkinlik ve eğlenirken öğrenme amaçlı, dönemde birkaç kez il veya ilçe bazında çeşitli etkinlikler (film/tiyatro gösterimi, bilgi yarışması, öğretici oyunlar) planlanabilir. Böylelikle öğrencinin hem destekleme ve yetiştirme kurslarına ilgisi çekilir, hem stres atması sağlanır.*

Önemli sayıda öğretmene göre kursiyer seçimi, ders ve öğretmen seçimi ile ilgili problemler, kursların verimini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin kurs için kendi okullarının dışında görevlendirilmelerinin ve başarısı düşük olan öğrencilerin kursiyer olarak seçilmesinin kurs başarısını düşürdüğü ifade edilmektedir. Fatoş öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*Öğrenciler hangi dersin kursunu almak istiyorsa onu almalı, mümkünse o derse giren öğretmenden almalı. Bir okulda derse giren branş öğretmenin farklı bir okulun DYK'sında görev almasının faydalı olmayacağını düşünüyorum. Aileler gönüllü katılım için bilinçlendirilmeli. Eğer bu kursun amacı lise sınavı için öğrenci hazırlamak ise, ortalama standardı getirilerek gerçekten hazırlanan öğrenciler kursa seçilmeli.*

Türkçe öğretmenlerinin önemli bir kısmı kursların daha verimli ve etkili olması için öğretmen boyutunu ilgilendiren önerilerde bulunmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin kurslara ilgisinin çekilmesi ve devamın sağlanması için derslerde daha fazla sosyal etkinliğe (f=7) ve temel dil becerilerine daha çok ağırlık (f=5) verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Derslerin test merkezli işlenmesinin başarısı düşük öğrencilerin dikkatini çekmediği, bunu kırmak için sosyal etkinliklere yer vererek öğrencilerin ilgisini çekmenin önemine dikkat çekilmiştir. Bunun bir yolunun da kurslarda sadece okuduğunu anlama ve dil bilgisi konularının işlenmesi yerine güzel konuşma, sanatsal etkinlikler, keyifli dinletiler vb. faaliyetler olduğu vurgulanmıştır. Elif öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*Türkçe dersi için ise temel dil becerilerine öncelik verilip öncelikle öğrencilerin bu alanda gelişmeleri sağlanmalıdır Ders süreci; konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi gibi gruplandırılarak anlatılmalı. Ders kelime oyunları ve eğlenceli içeriklerle de desteklenmeli. Sadece konu anlatmak yerine etkinlik saatleri konulabilir. Kitap okuma saati eklenebilir. Bunun için DYK müfredatı biraz hafifletilmeli. Müfredattaki konuları azaltılıp eğlenceli etkinliklere daha fazla yer açılabilir.*

Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmı kursların daha verimli ve etkili olması için materyal boyutunu ilgilendiren önerilerde bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre kurslarda yaşanan en büyük problemlerden birisi de kaynak yetersizliğidir. MEB'in tüm okullara belli bir kaynak dağıtmasının bu sorunu çözeceği ve fırsat eşitliği sağlayacağı görüşü (f=7) sıkça vurgulanmaktadır. Fatma öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*Öğretmenlerin öğrencilere dağıtacağı test, kitap vb. kaynakların temini MEB tarafından ücretsiz olursa hem öğretmenlerin fotokopi çekme sıkıntıları azalır hem de imkânı olmayan öğrenciler için fırsat eşitliği olur. MEB kurslara daha fazla basılı kaynak göndermeli. Öğretmen ve öğrenciler en azından kazanım testlerinin basılı haline ulaşıp kullanabilmeli.*

Materyal boyutu temasında, öğretmenlerin kaynak probleminin çözümüyle ilgili belirttiği bir diğer önerisi de akıllı tahtada kullanılabilecek etkinlik ve aktivitelerin arttırılması (f=4) ve EBA'nın geliştirilmesi (f=2) olmuştur. Teknolojinin bu kadar geliştiği bir dönemde eğitimde teknolojik materyallerin kullanılmasının kaçınılmaz olduğu vurgulanmaktadır. İlyas öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*Akıllı tahta kullanımı artırılmalı, ülke geneline yayılmalı ve kullanımın çoğunlukla öğrenciye bırakılması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencinin kendinin düşünüp bulması, cevabı bulması öğrenmesi için çok önemli olduğu kanaatindeyim. Akıllı tahtanın daha da aktif kullanılması için akıllı tahta uyumlu akıllı defterler, kaynaklar alınabilir. EBA'da bulunan etkileşimli etkinlikler çok güzel fakat az. Bunlar çoğaltılmalı.*

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, destekleme ve yetiştirme kurslarındaki Türkçe derslerinin verimliliği ve bu derslerde yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, destekleme ve yetiştirme kursu uygulamasını, doğru bulmakta ve MEB'in bu uygulamaya devam etmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler bu düşüncelerine, özellikle kursların eğitimde fırsat eşitliğini sağlamasını gerekçe olarak göstermektedir. Çoğu öğretmene göre kurslar, ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde, test tekniklerini geliştirmelerine ve daha başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının en önemli amacı, eğitimin önünde duran ekonomik engelleri ortadan kaldırmaktır. Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu, kursların bu hedefi yerine getirdiğini ve MEB'in DYK'lara devam etmesinin faydalı olacağını düşünmektedir. Literatürde yer alan diğer çalışmalarda (Aküzüm ve Saraçoğlu, 2018; Canlı, 2019; Er Türküresin, 2018; Uğurlu, 2017) da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Uğurlu (2017), Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin DYK'lara yönelik tutumlarının üst düzeyde olumlu olduğunu tespit etmiştir. Er Türküresin (2018) yaptığı çalışmada, destekleme ve yetiştirme kurslarının en önemli işlevinin

öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlama olduğunu belirlemiştir. Canlı (2019) çalışmasında; kursların maddi açıdan yetersiz olan ve etüt merkezine gidemeyen veya özel ders alamayan öğrencilere, ekstra ders alabilme imkânıyla fırsat eşitliği sağladığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada pek çok öğretmen, kursların öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağladığı, onların konu tekrarı yapmalarına ve sınavlara hazırlanmalarına olanak tanıdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Ünsal ve Korkmaz (2016), Nartgün ve Dilekçi (2016) de yaptıkları çalışmalarda, örgün eğitim-öğretim sürecinde istedikleri düzeyde soru çözme fırsatı bulamayan öğrencilerin, kurslar sayesinde bu fırsatı elde ettiklerini belirlemiştir. Canlı (2019) çalışmasında, DYK'ların öğrencilere konu eksikliklerini tamamlama, konuları tekrar etme, farklı örnekler çözme, farklı etkinlikler yapma, çok sayıda soru çözme gibi imkânlar sağladığını bulmuştur. Ülkemizin eğitim sistemi, sınav odaklı olduğu için pek çok aile, öğrenci ve öğretmene göre başarının göstergesi merkezî sınavlardan alınan yüksek puanlardır. Merkezî sınavlarda yüksek puanlar almak için öğrencilerin iyi bir sınava hazırlık sürecinden geçmesi ve çokça test çözmesi gerekmektedir. Destekleme ve yetiştirme kursları, özellikle maddi durumu yetersiz olan öğrencilere bu imkânı sağlamıştır. Bu yönüyle kursların fırsat eşitliğini sağlayan önemli bir mekanizma olduğu söylenebilir.

Kursların, fırsat eşitliği ve çeşitli avantajlar sağlamasıyla birlikte öğretmenler tarafından olumsuz bulunan bazı özellikleri de bulunmaktadır. Öğretmenler kendileri ve öğrencileri açısından kursların bazı dezavantajlarının olduğunu ve bunların da kurstan beklenen verimi düşürdüğünü belirtmektedir. Özellikle kurs günü ve saatinin uygun olmamasının öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne, yorgunluğa ve devamsızlığa neden olduğu ifade edilmektedir. Hafta içi okul dersleri hafta sonu da kurs dersleri öğrencilere ağır gelmekte, öğrenciler dinlenmeye ve eğlenmeye vakit bulamamaktadır. Bu alanda yapılan diğer çalışmalarda da, kursların yoğun olduğu ve bu durumun yorgunluğa sebebiyet verdiği vurgulanmaktadır (Bozbayındır ve Kara, 2017; Canlı, 2019; Nartgün ve Dilekçi, 2016). Merkezî sınavlara hazırlanmak, bütün uğraşısı dershaneye gitmek ve test çözmek olan bir öğrenci tipi ortaya çıkarmaktadır (TED, 2006). Öğrencilerin çok küçük yaşlardan itibaren bu kurumlara devam etmek zorunda kalmaları, onların sosyal ve ruhsal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Kösterilioğlu, 2015). İlköğretim çağındaki öğrencilerin, uzun ve yorucu sınava hazırlık maratonu boyunca, bu tip bir öğrenciliği sürdürmede zorlanması son derece normaldir.

Araştırmanın ikinci alt problemiyle ilgili görüşlere bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin kurslarda karşılaştığı en büyük sorunun motivasyon problemi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kursa karşı ilgisiz olmaları ve sıkça devamsızlık yapmaları en sık rastlanan sorunlardandır. Öğrenciler derslere düzenli katılım sağlamadığı için konular arasında kopukluk yaşandığı, bunun da öğrenci başarısını düşürdüğüne inanılmaktadır. Bu konuda yapılan diğer çalışmalarda da (Bozbayındır ve Kara, 2017; Canpolat ve Köçer, 2017; Er Türküresin, 2018; Göksu ve Gülcü, 2016; Topcu ve Ersoy, 2019), benzer sonuçlara ulaşılmış ve öğrencilerin devamsızlık konusunda özensiz davrandıkları belirtilmiştir. Öğretmenler, katılımın zamanla azalmasına sebep olarak öğrencilerin kursa aile zoruyla gelmelerini göstermektedir. Öğretmenlere göre, bazı öğrenciler, kursları evden uzaklaşma aracı olarak görmekte ve kursları arkadaşlarıyla eğlenceli vakit geçirecekleri bir yer olarak algılamaktadır. Canpolat ve Köçer (2017) de yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşarak öğrencilerin evden kaçmak için DYK'yı bir araç olarak gördüklerini belirtmiştir. Özetle öğretmenlerin kurslarda karşılaştığı sorunların büyük bir bölümünün, öğrencilerle ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmenler, kursa katılım ve motivasyonu, kurs başarısının anahtarı olarak görmekte, devamsızlık ve motivasyonsuzluğu ise büyük bir sorun olarak algılamaktadır.

Kurslarda Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı önemli sorunlardan biri de müfredattır. Öğretmenlerin bu konuda ifade ettiği görüşlerin pek çoğu; kursun amacını, içeriğini ve sistemini sorgular niteliktedir. Kursun test çözme ve dil bilgisi ağırlıklı olması birçok öğretmen tarafından sorun olarak görülmektedir. Okul müfredatındaki Türkçe derslerinde, temel dil becerilerinin tamamına yönelik etkinlikler yapılırken kurslarda, daha çok LGS müfredatındaki konularda test çözmeye ve pratik yapmaya ağırlık verilmektedir. Bu tarz bir ders, bazı öğrenciler için çok eğlenceli olsa da bazıları için takip etmesi güç, yoğun ve sıkıcı bir ders olmaktadır. Bazı öğrencilerin; kendilerini sosyal, sportif ve sanatsal etkinliklerden uzaklaştırarak birer test makinesine dönüştüren (TED, 2010), bir kurs eğitiminden sıkılmaları son derece normaldir. Kurslara katılımın genel olduğu düşünüldüğünde,

merkezî sınavlara hazırlanmak gibi birincil bir amacı olmayan öğrenciler için yoğun test odaklı bir dersin sıkıcı olacağı düşünülebilir. Bu çerçevede kursta, öğrencileri merkezî sınava hazırlayan bir Türkçe dersinin yanında onları rahatlatan, eğlendiren ve beceri olarak gelişimlerine katkı sağlayan bir Türkçe dersinin de olması gerektiği söylenebilir. Bu tarz bir derste öğrencilerin, güzel konuşma ve yazma, görsel okuma ve sunu gibi becerilerini geliştiren etkinlikler yapılabilir.

Türkçe öğretmenlerinin kurslarda karşılaştığı bir diğer problem de materyal yetersizliğidir. Öğretmenlerin, kursta kullanmak için hem kendilerinin kaynak sıkıntısı çektiğini hem de öğrencilerin evde çalışmaları için yeterli kaynağa sahip olmadıklarını belirttiği görülmüştür. Birçok öğretmen; maddi durumu iyi olan öğrencilerin bir şekilde kendilerine test kitabı alabildiğini, maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin bu konuda sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir. Bozbayındır ve Kara (2017), Er Türküresin (2018), Topcu ve Ersoy (2019) da yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin en çok kaynak eksikliğinden şikâyetçi olduklarını belirtmiştir. Ek kaynak aldırmanın yasak olduğunu belirten öğretmenler, kaynak temini konusunda özellikle sorun yaşadıklarını dile getirmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan Türkçe öğretmenlerinin kursların daha verimli olması için bildirdiği görüşlerin, özellikle yönetim boyutuyla ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmenler, yoğun olarak kurs günü ve saati ile ilgili önerilerde bulunmaktadır. Kursun hafta içi mi hafta sonu mu olması gerektiği ile ilgili bildirilen görüşlerin, birbiriyle çeliştiği de söylenebilir. Bazı öğretmenlere göre kurslar, okul çıkışı yorucu olacağı için hafta sonunun sadece bir gününde yapılmalı; bazılarına göre ise kurslar, çocukların eğlenme zamanı olarak gördükleri hafta sonlarında yapılmamalı, okul çıkışında yapılmalıdır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının, hedeflenen faydayı sağlayabilmesi için ders saati ve gününün öğrenci ve öğretmenler için kabul edilebilir olması gerekir. Kursun ne zaman yapılması gerektiği ile ilgili öğrenci ve öğretmenlerden talep toplanarak belirlenmesinin daha sağlıklı olacağı söylenebilir.

Yönetim boyutu temasında yoğunlukla dile getirilen diğer öneriler, Türkçe ders saatinin artırılması ve müfredatın hafifletilmesiyle ilgilidir. Türkçe ders saatinin arttırılmasının; öğrencilerin okuma ve anlama ile ilgili problemlerini çözeceği, öğretmenlerin diğer dil becerilerini geliştirmeye de fırsat sağlayacağı belirtilmektedir. Öğretmenlere göre müfredatın hafifletilmesi ve esnetilmesi, öğretmenlerin yetkisini arttıracak ve bölgesel şartların daha çok dikkate alınmasını sağlayacaktır.

Yönetim boyutunda belirtilen önerilerden, özellikle devamsızlık ve öğrenci seçimi ile ilgili olanlar dikkat çekmektedir. Bazı öğretmenler, kursa devamın sağlanması için devamsızlık yapan öğrencilere, yaptırım uygulanmasını önermektedir. Ünsal ve Korkmaz (2016) da yaptıkları çalışmada, öğrencilerin kursa devamlılığının sağlanması konusunda, benzer önerilere rastlamıştır. Bazı çalışmalarda, kurslardaki devamsızlık sorunun çözümü için öğrencilerden düşük de olsa bir ücret talep edilmesi önerisi görülmektedir (Bozbayındır ve Kara, 2017; Canlı, 2019). Bu tarz bir uygulamanın, öğrenciler üzerinde aile baskısının artmasına neden olacağı söylenebilir. Bazı öğretmenler, kurslara ortalama şartı getirilip sadece öğrenmeye istekli olan öğrencilerin kursa alınmasını önermiştir. Öğretmenler, kursların bu şekilde daha etkili olacağını vurgulamaktadır. Bu tarz bir öneriye benzer çalışmalarda da rastlanmakta ve öğrencilerin kursa seçiminde, belirli ölçütlerin olması gerektiği ifade edilmektedir (Ünsal ve Korkmaz, 2016). Bu tarz bir uygulamanın, kursların temel hedefi olan eğitimde fırsat eşitliğini sağlama açısından sorunlara neden olacağı söylenebilir.

Öğretmen boyutunu ilgilendiren önerilerde, öğretmenlerin kursta eğlenceli, ilgi çekici etkinliklere yer vermesi gerektiği çokça vurgulanmaktadır. Bütün derslerin test ve sınav odaklı işlenmesi, öğrenciler tarafından sıkıcı bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin kurslardan keyif alması için yoğun ders aktarımının azaltılmasını ve kurslarda sosyal etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu tarz uygulamaların; öğrencilerin kurslara ilgisini arttıracağı, devamsızlık ve motivasyonsuzluk gibi sorunları azaltacağı düşünülmektedir. Bu boyutla ilgi bir diğer öneri ise öğretmenlerin kurslardaki derslerde, temel dil becerilerinin tamamına ağırlık vermesi gerektiğidir. Kurslarda dil bilgisi ağırlıklı bir ders işlendiği için temel dil becerileri geri planda kalmaktadır. Türkçe öğretiminin birincil amacı, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğu için bu becerilere kurslarda da ağırlık verilmesi gerekir. Kurslardaki Türkçe ders saatinin arttırılmasının, öğretmenlerin temel dil becerilerine ve sosyal etkinliklere yer vermesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmı kursların daha verimli ve etkili olması için materyal boyutunu ilgilendiren önerilerde bulunmuştur. MEB'in tüm kurslara, ücretsiz kaynak dağıtmasının gerekli olduğu görüşü, sıkça vurgulanmaktadır. Canlı (2019), Bozbayındır ve Kara (2017), Topcu ve Ersoy (2019), Ünsal ve Korkmaz (2016) da benzer sonuçlara ulaşarak, kaynak eksikliğinin giderilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin kaynak probleminin çözümüyle ilgili belirttiği bir diğer öneri de akıllı tahtada kullanılabilecek etkinlik ve aktivitelerin arttırılması ve EBA'nın geliştirilmesi olmuştur. Teknolojinin bu kadar geliştiği bir dönemde eğitimde teknolojik materyallerin kullanılmasının kaçınılmaz olduğu vurgulanmaktadır. EBA son zamanlarda hızla bir gelişim sağladığı için kurslarda dijital kaynaklar göz ardı edilmemeli ve bu tür kaynaklar daha da geliştirilerek öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunulmalıdır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin, destekleme ve yetiştirme kurslarının avantajlarının ve dezavantajlarının görülmesine ve bu kursların daha verimli olmasına katkı sağladığı söylenebilir. Bu çalışmanın bulgularından hareketle merkezî sınavlara hazırlanmak için verilen destekleme ve yetiştirme kurslarının yanında beceri geliştirici, hobi amaçlı kurslara da yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Birçok öğrencinin merkezî sınavlara hazırlanmak gibi birincil bir amacı bulunmamaktadır. Bu öğrencilere yönelik Türkçe öğretmenleri tarafından tiyatro, güzel konuşma, yazarlık vb. alanlarda, keyifle katılacakları atölye çalışmaları formatında kurslar verilebilir. Merkezî sınavlara hazırlanma amacıyla açılan kurslarda da, verimin artması için MEB'in kaynak takviyesi yapması, öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarına cevap verecek etkinliklerin düzenlenmesi ve Türkçe ders saatinin arttırılması gerektiği söylenebilir. DYK'lar gönüllülük esasına dayalı olduğundan, öğrenci katılımının artması için kursların ilgi çekici hale getirilmesi bir zorunluluktur.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = T.C. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Komisyonu
Karar tarihi= 9 Eylül 2020
Belge sayı numarası= 91611957/100/57047

**Yazarların Katkı Oranı**

Makalenin hazırlanmasında, her iki yazar da eşit düzeyde (1. yazar %50, 2. yazar %50) katkı sunmuştur.

**Çıkar Çatışması**

Bu araştırmada, çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur.

**Kaynaklar**

Akkaya, A. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Aküzüm, C. ve Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies, 5*(2), 97-121.

Atılgan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi, 19*(1), 1-18. doi: 10.12984/egeefd.363268

Bozbayındır, F. ve Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarinda (dyk) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 336-349.

Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia.* Mandaluyong City: Asian Development Bank and Hong Kong, Comparative Education Research Centre.

Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education, 8*(2), 479-501. http://dx.doi.org/10.30703/cije.496769

Canpolat, U., & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 7(1), 123-154.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri; beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Dönmez, İ., Gürbüz, S. ve Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezî Eğitim Dergisi 3(*2), 45-58.

Er Türküresin, H. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. Kütahya İli Örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(*2), 73-85.

Göksu, İ. ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 153-171.

Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi.* Ankara: Naturel.

Kanat, Ö. (2005). *Türk-Alman genel eğitim sistemlerinin karsılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Keskin, A. ve Kazak, E. (2020). Hafta içi uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri: Fenomenolojik bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *9*(3), 820-844.

Kösterilioğlu, İ. (2015). Eğitimde dershaneler mi? Dershanede eğitim mi?. *International Online Journal of Educational Sciences, 7*(1), 203-218.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Destekleme ve yetiştirme kursları e-kılavuzu.* Erişim adresi: http://meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2017/2017_2018_DYK.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019b). *Destekleme ve yetiştirme kursları yeniden düzenleme.* Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi.* Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1714.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017-2018). *Örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları tanıtım kitapçığı.* Erişim adresi: http://odsgm.meb.gov.tr/mebiysdosyalar/201712/18122830_dykkit.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019a). *PISA 2018 Türkiye ön raporu.* Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/mebiysdosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018Turkiye_On_Raporu.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi.* Erişim adresi: http://ogm.meb.gov.tr/mebiys_dosyalar/2020_10/26191853_DesteklemeveYetiYtirmeKurslarYYonergesi.pdf

Morgil, İ.,Yılmaz, A. ve Geban, Ö. (2001). Özel dershanelerin üniversiteye girişte öğrenci başarısına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21,* 89-96.

Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(4), 537-564. doi: 10.14527/kuey.2016.021

Özoğlu, M. (2011). *Özel dershaneler: gölge eğitim sistemiyle yüzleşmek.* Seta Analiz.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Sarıca, R. (2019). Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) yönelik öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim, 48*(221), 91-122.

Tan, C. (2017). Private supplementary tutoring and parentocracy in singapore. *Interchange, 48,* 315–329. doi: 10.1007/s10780-017-9303-4

Tansel, A. (2013). Türkiye'de özel dershaneler: Yeni gelişmeler ve dershanelerin geleceği. Discussion Paper, No. 2013/17, Turkish Economic Association, Ankara.

TED. (2006). *Hayat = 195 dk. mı?* Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TED. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi.* Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Zirve Ofset.

Topcu, İ. ve Ersoy, M. (2019). MEB destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen görüşleri kapsamında değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *10*(3), 61-75. doi: 10.19160/ijer.645227

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2020). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasanın 42. Maddesi. Eriş*im adresi: https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tc_anayasasi.maddeler?p3=42

Uğurlu, F. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin incelenmesi (Ordu ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.

Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(12), 87-118.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yirci, R. ve Açıkgöz, M. Y. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *V. Uluslararası eğitim bilimleri sempozyumu tam metin kitabı* (s. 169-186). İstanbul: Asos Yayınevi.

## Extended Abstract

### Introduction

Central exams, which are taken to advance to a more prestigious higher-level education institution in the education system, direct students to tutoring institutions. Students are expected to get high scores in central exams in order to be placed in prestigious high schools and universities. The education provided in schools is seen by many students and parents to be inadequate to achieve good results in central exams (TED, 2010). Students turn to private education institutions in order to improve their skills such as multiple-choice test techniques, time management, exam strategies, etc. The demand for private education institutions in our country is generally explained by the existence of central exams. However, this situation is not unique to our country. In many countries where there are competitive examination systems for the transition between educational levels, private tutoring and teaching are quite common (Tansel & Bircan, 2006, as cited in Özoğlu, 2011, p. 18).

The international trend in education is towards complementary education, called shadow education (Tan, 2017). In many countries, students can take private lessons as supplementary education in addition to formal education. Complementary education activities can take place in the education system of a country as follows: (1) One-on-one private tutoring, (2) private tutoring institutions that are organized in a similar way to schools, (3) school teachers lecturing for a fee outside the school hours in school (Tansel, 2013, p. 11). While in countries such as Singapore, Hong Kong, South Korea, and Taiwan, private tutoring by a school teacher is more common (Bray & Lykins, 2012), private tutoring institutions are common in our country. The most emphasized problem regarding private education institutions worldwide is the equality of opportunity. It is stated that students from low-income families cannot benefit from the practices in the first and second groups (see above Tansel, 2013, p. 11) because of their high costs. When evaluated in terms of equal opportunity, it can be said that tutoring institutions cause major issues (Göksu & Gülcü, 2016). The commercialization of educational services, financial difficulties of families from poor economic backgrounds, negative effects on the educational activities carried out in schools, and inducement to rote learning can be listed among the prominent issues. The Ministry of National Education (MEB) launched the above-mentioned third group (see above Tansel, 2013, p. 11) private education institution service in 2014-2015 to ensure equal opportunities in education. As of this academic year, courses have been offered

in all middle and high schools as part of supportive education (MEB, 2014). The aim of these courses that are offered for free is to increase the equality of opportunity in education.

There are many academic studies on the efficiency and shortcomings of supporting and training courses. These studies are extremely important as they offer an impartial and critical perspective. In the studies on this subject, the efficiency of the supporting and training courses, and the attitude towards these courses have been analysed in terms of students', teachers', and administrators' opinions. The study's key point is that there is no study explicitly for Turkish language teaching and Turkish teachers among the research on supporting and training courses. The fact that there has not been enough research on the support and training courses, which is a six-year practice, on the basis of branches, and that there is no study on the Turkish language, Turkish being the mother tongue, and Turkish teachers who take active roles in the courses, are the factors that increase the importance of the study. The aim of this study is to examine the efficiency of Turkish lessons in supporting and training courses and determine the problems experienced in these lessons according to teachers' opinions. The following questions were asked in this study:

1. How do Turkish teachers evaluate the supporting and training courses?
2. Should the Ministry of Education continue this practice?
3. What are the problems do Turkish teachers encounter regarding Turkish classes in supporting and training courses?
4. What can be done to make the courses more effective and efficient?

**Method**

The study was carried out using the method of phenomenology, which is one of the qualitative methods of research. The participants of the study were determined using criteria sampling and maximum diversity sampling techniques, which are among purposive sampling methods. The criteria used to determine the participants of the study were defined as having worked as a Turkish teacher for at least one year in supporting and training courses, and voluntarily participating in research. The working group of the research consisted of 26 Turkish teachers working in middle schools in different cities. A structured interview form developed by the researchers was used in the collection of data. The interview form was sent to the participating teachers via Google Form and data were collected in this way. Moreover, in the study, a 40-minute meeting was held on Zoom with 12 participants, who accepted the online meeting request on the interview form. The data of the research were analysed by the content analysis method. In the in-depth examination, more than one person read the participant forms, and common codes were determined. Later, the themes were determined by creating categories using the codes obtained. Various measures have been taken to ensure the validity and reliability of the study, and its compliance with ethical principles.

**Result and Discussion**

According to the findings obtained in the study, the majority of Turkish teachers (f=23) support the implementation of supporting and training courses and think that the Ministry of Education should continue this practice. The teachers expressed that especially the fact that the courses provide equal opportunity in education was the reason for these beliefs. According to most teachers (f=14), the courses enabled students from poor economic backgrounds, in the exam preparation process, to improve their test techniques and be more successful. According to the teachers, the courses reduced the difference in success between students who have insufficient financial means and those who can afford private lessons and private education institutions. The most important goal of supporting and training courses is to remove the economic barriers to education. The majority of Turkish teachers (f=23) emphasized that the courses fulfil this goal, and it would be beneficial to continue the courses. Similar results can be found in other studies in the literature (Aküzüm & Saraçoğlu, 2018; Canlı, 2019; Er Türküresin, 2018; Uğurlu, 2017).

Although the courses provide equal opportunity and various advantages, there are also some features that are viewed as negative by teachers. Teachers state that there are some disadvantages of the courses for them and their students, reducing the expected efficiency of the course. It is stated

that the unsuitability of the day and time of the course leads to demotivation, fatigue, and absenteeism in students. One of the important problems faced by Turkish teachers in the courses is related to the curriculum. Most of the opinions expressed by teachers on this issue question the purpose, content, and system of the course. Many teachers see the fact that the course is based on multiple-choice test solving and grammar as a problem.

Based on the findings of this study, it can be said that in addition to supporting and training courses for central exam preparation, there should also be courses centred on skill development and hobbies. Many students do not have a primary goal of preparing for central exams. Turkish teachers can offer these students courses, such as workshops, drama courses, speaking courses, writing courses, and so on. It can be concluded that the Ministry of National Education should supplement resources and organize activities in a way that meets the social needs of students in order to improve efficiency in the courses produced for central exam preparation. Since participating in the supporting and training courses is voluntary, courses should be made interesting to encourage students to participate.

Yekeler Gökmen, A. D. ve Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 726-739.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 22.01.2021 Kabul/Accepted: 30.04.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# İlkokul Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerine Yönelik Soru Sorma Becerileri*

*Ayşe Dilek YEKELER GÖKMEN***
*Nurhan AKTAŞ****

**Öz**

Okuma, metinler aracılığıyla zihinde yeni anlamlar inşa etmektir. Okumanın temel amacı anlamı bulmaktır. Okuma eğitiminin nihai hedefi olan anlamanın ne kadar gerçekleştiğinin tespitinde sorular son derece önemlidir. Bu çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik soru sorma becerilerini incelemektir. Araştırma kapsamında; "İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik sordukları sorular soruluş amaçlarına ve cevap kaynaklarına göre nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 237 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde öncelikle öğrencilerden bilgilendirici ve hikâye edici metinleri okumaları ve ardından bu metinlere yönelik üçer soru hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları sorular soruluş amaçlarına ve cevap kaynaklarına göre betimsel olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin oluşturdukları soruların soruluş amacına göre hikâye edici metinde kimlik, neden-sonuç ve tanımlama türünde; bilgi verici metinde ise kimlik, örneklendirme ve tanımlama türünde fazla olduğu/yoğunlaştığı görülmüştür. Cevap kaynağına göre ise her iki metin türünde büyük çoğunlukla metin içi soruların hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Anlama, sorular, soru sorma becerisi, ilkokul öğrencileri, metin türleri

## Primary School Students' Questioning Skills for Different Text Types

**Abstract**

Reading means constructing new meanings in the mind. The main purpose of reading is to find meaning. Questions are extremely important in determining the extent to which comprehension, which is the ultimate goal of reading education, has been achieved. The purpose of this study is to examine the ability of primary school fourth grade students to ask questions about the narrative and informative texts they read. Within the framework of the study, an answer was sought to the question: "What questions are asked by primary school students about different types of text, with regard both to the purpose of the questions and the sources of the answers to them?" The study was designed as a case study type of qualitative research design. The study group consisted of 237 students in the fourth grade of primary school. During the data collection process, students were asked to read the informative and narrative texts first, and then to prepare three questions about each of the texts. The questions written by the students were analyzed descriptively according to their aims and answer sources. The results showed that the questions created by the students were more concentrated on the identity, cause-effect and definition types in the narrative text and on the identity, exemplification and description types in the informative text, according to their

* Bu çalışma, araştırmacıların 24-26 Nisan 2017 tarihinde düzenlenen Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda (USEAS/2017) sundukları sözlü bildirinin yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

** Arş. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Giresun, dilek.yekeler@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1878-5494

*** Dr. Öğretim Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Konya, nurhan.aktas@selcuk.edu.tr, ORCID:0000-0003-0264-5120

purposes. In relation to the answer sources, it was concluded that mostly intra-textual questions were prepared in both text types.
**Keywords:** Comprehension, questions, questioning skills, primary school students, text types

## Giriş

Okuma, okuyucu ve metin arasında aktif etkileşimi gerekli kılan bir anlam kurma sürecidir. Bu süreçte anlamayı geliştirmek ve değerlendirmek için kullanılan temel araçlardan biri sorulardır (Day ve Park, 2005). Bir metnin öğrenciler tarafından öğretmen yardımı olmaksızın bağımsız bir biçimde anlamlandırılmasına katkı sağlamada (Johnston, 1985), "öğretmen tarafından oluşturulan sorulardan öğrencilerin kendi kendine soru üretmelerine doğru somut bir değişim olmuştur" (Marzola, 1988, s.249). Öğrenci soruları; bir metin, konu veya alanla ilgili olarak öğrencilerin kendi kendilerine sordukları sorular olarak tanımlanır ve okuduğunu anlama becerisini geliştiren öz düzenleyici bir strateji olarak nitelendirilir (Taboada vd., 2009). Soru sorma sürecinde öğrenciler bir konuyla ilgili mevcut anlayışlarını ifade edebilir, diğer fikirlerle bağlantı kurabilir ve bilmediği noktaların farkına varabilirler (Chin ve Osborne, 2008). Öğrencilerin kendi sorularını üretmeleri; okuduğunu anlama düzeyini arttırmada, bağımsız birer okuyucu olabilmede (Cunningham, 1981) ve hatırlama yeteneğini geliştirmede etkili bir araçtır (Moore ve Arthur, 1981; akt. Rakes ve Scott, 1983). Alan yazın incelendiğinde hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlere ilişkin oluşturulan soruların öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediğini saptayan çalışmalar olduğu görülmektedir (Örn; King ve Rosenshine, 1993, Scardamalia ve Bereiter, 1992).

Türkçe dersinde öğrenciler genellikle okuma ve dinleme metinleri aracılığıyla kendilerine yöneltilen sorularla karşılaşmaktadır. Türkçe dersi öğretim programında ise genellikle dinleme ve okuma (anlama) öğrenme alanlarında birinci sınıftan itibaren öğrencilerin okuduğu metin hakkında sorulara cevap vermesi (Örn; T.1.1.8.Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir, T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar) ve üçüncü sınıftan itibaren ise sorular sormasına yönelik (Örn; T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar) kazanımlar yer almaktadır (Meb, 2019). Soru türleri ile ilgili sınıflandırmalar Bloom'un (1956) bilişsel süreçlerin basitten karmaşığa doğru sınıflandırmasına kadar dayanır (Akyol, 2020). Ardından Pearson ve Johnson'a (1978) göre, öğretmenlerin öğrencilerin anlama becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak için sorabilecekleri; metin içi (bu tür soruların yanıtı metinde kelimesi kelimesine açıkça verilir), metin dışı (cevap metinde önerilir; ancak direkt olarak belirtilmez, birkaç cümleden veya daha büyük metin bölümlerinden bilgiler soruyu cevaplamak için birleştirilerek elde edilmelidir) ve metinler arası (cevap, metinden ziyade okuyucunun geçmiş bilgisinde bulunur) olmak üzere üç farklı soru türü bulunmaktadır (akt. Marzola, 1988, s.245; Akyol, 2003). Bu ayrım metinlerden anlam kurma üzerinde son derece önemlidir (Başaran, 2019). Cevap kaynaklarına göre soruların sınıflandırılmasının ardından Akyol (2001) tarafından yeni bir sınıflama çalışması yapılarak soruluş amaçlarına göre soru türleri eklenmiştir. Bunlar; kimlik (ne, nasıl, kim sorularını kullanmayı gerektiren), listeleme (olayın aşamalarını belirtmeyi gerektiren), fikir belirtme ( yorum gücünü metne dayalı kullanmayı gerektiren), değerlendirme (üst düzey bilişsel süreçleri kullanmayı gerektiren), neden-sonuç (olayın neden ve sonuçlarını ortaya koymayı gerektiren), tanımlama (durumu/olayı açıklamayı gerektiren), karakterize etme (olay/kişi/duygu/durumları ayrıntılı betimleme gerektiren), örneklendirme, karşılaştırma-kıyaslama (nesne/olayların ortak olan ve olmayan yönlerini ortaya koymayı gerektiren), ana fikir (metnin vermek istediği mesaja ulaşmayı gerektiren), özetleme (okuyucunun metni kendi kelimeleri ile tekrar anlatmasını gerektiren), ödev, uygulama ve sonucu tahmin etmedir (Akyol, 2020, s. 219). Öğrencilerin metni anlamaları için metne yönelik soruları cevaplamaları ve soru sormaları, kendi ifadelerini kullanmaları ve metindeki bilgiye dayalı çıkarımlar yapmaları gereklidir (Akyol vd., 2013). Öğrencilere metinlerin içeriğine dair sorular doğrudan veya dolaylı olarak verilebilir. Metni okurken bu soruları cevaplayan öğrenciler kendi kendine soru sorma işlemini yerine getirmiş olur. Soru sorulmadığında ise kendi başlarına soru üretmelidirler (Demir, 2014, s.225). Ahtee ve arkadaşları (2011), soru sorma esnasında kurulan diyalogların öğrencilerin fikirler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olduğunu belirterek, onlara soru sorma ve yanıtlama becerilerinin öğretilmesinin gerekliliğini ifade etmektedirler. Meichenbaum ve Asarnow, (2013, s.17), okuduğunu anlama sürecinde öğretmenlerin zayıf okuyuculara model olmak ve kendi kendilerine iç

diyaloglarını geliştirmek için *"Hikâyeyi okumadan önce ve hikâyeyi okurken aklımızda tutmanız gereken üç önemli noktayı öğrenelim: Birincisi hikâyenin ana fikri ne diye sormak. Hikâye ne hakkındaydı? İkincisi, hikâyeyi okurken önemli ayrıntıları öğrenmek. Ana olaylar ve sırası önemli bir ayrıntıdır. Üçüncüsü ise karakterlerin neyi, neden hissettikleridir. Olayların sırasını izleyin ve karakterlerin neyi neden hissettiklerini öğrenin."* yönergelerinin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sorduğu sorular, öğrencilerin okudukları metin türleriyle doğrudan ilişkili olmalıdır (Lenski, 2010). Çünkü okuduğu metnin türünü bilmek okurun/öğrencinin metinden hareketle anlam kurmasına yardımcı olur ve zihninde okuduğu metin türü ile ilgili bir şema oluşturmasını sağlar (Başaran, 2019). Bu nedenle *"Bu metni okurken okuduğunuz başka hangi metinler akla geliyor? Bu kitaptaki karakterler okuduğunuz diğer kitaplardaki karakterlere nasıl benziyor? Bu metni okuduktan ve ilgili diğer metinleri düşündükten sonra, hangi sonuçlara varabilirsiniz?"* gibi metinler arası bağlantıları destekleyen sorular kullanılabilir (Muth 1987). Bu tür sorularla okur/öğrenci okuduğu metinden elde ettiği bilgileri daha önce okuduğu metinlerden aldığı bilgilerle ilişkilendirmekte, karşılaştırmakta, değerlendirmekte ve nihayet kendi zihninde yepyeni bir metin yaratmaktadır (Başaran, 2019, s.309).

Taboada ve Guthrie (2006) bilgi verici metinlerle ilgili öğrencilerin kendi sorularını üretmelerinin metnin kavramsal bilgi yapısını desteklediği için okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini, Taboada vd. (2009) ise öğrencilerin ön bilgilerini ve soru sorma gibi okuma stratejilerini kullanmasının, metnin tutarlı bir zihinsel sunumunun oluşturulmasına/inşa edilmesine katkıda bulunabileceğini vurgulamışlardır. Araştırmalar öğrencilerin metinle etkileşim kurmasına ve anlamı yapılandırmasına yardımcı olan anlama soruları ile anlama düzeylerinin gelişebileceğini göstermektedir (Akyol vd., 2013; Day ve Park, 2005; Hervey, 2006). Çünkü anlama, tek boyutlu bir beceri olmadığı gibi okuduğunu anlamada tek boyutlu beceri ve kontrol edilmez bir süreç değildir (Yıldırım, 2012). Bu sebeple öğrencilerin okuma süreci sonrasında okudukları metinlerle ilgili anlamalarını kontrol etmelerini ve değerlendirme yapmalarını sağlamak açısından soru üretmeleri önemlidir. Öğrenci sorularının önemi çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Fisher, 2005; Pressley vd. 1992). Örneğin; Chin ve Osborne (2008)'a göre öğrencilerin hazırladıkları sorular ön bilgilerini harekete geçirip, metnin ana fikrini ve içeriğini anlamalarına katkı sağlar. Scardamalia (2002) ise bilginin zihinde organize edilmesi için öğrencilerin farklı sorularla karşılaşmalarının yararlı olacağını ifade eder. Türkçe derslerinde bulunan okuma metinleri ve bu metinler ile ilgili çalışma kitaplarında var olan sorular öğrencilerin okuduklarını anlamalarını değerlendirmekle birlikte soru sorma becerileri kazanması açısından örnek teşkil etmektedir. Sorular anlama düzeyinin bir göstergesi olarak kabul edilerek öğrencilerin soru üretme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Aslan,2011; Ateş vd., 2016; Erdoğan, 2017; Hunkins, 1985; Scardamalia ve Bereiter, 1992; Taboada ve Guthrie, 2006; Taboada vd., 2009).

Scardamalia ve Bereiter (1992), yaptıkları çalışmada beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin bir konuyla ilgili yeterince şey bilmedikleri zaman daha tanımlayıcı soru türlerini sorduklarını, ancak konuyla ilgili önceden bilgi sahibi olduklarında daha üst düzey sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Taboada ve Guthrie (2006), ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 360 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, okuma öncesinde ve sırasında öğrencilerden okudukları metinden soru üretmelerini istemişlerdir. Öğrencilerin ürettikleri soruları dört kategoride kodlayarak okuduğunu anlama seviyesi ile karşılaştırdıkları çalışma sonucunda, öğrencilerin ürettikleri sorular ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olduğunu, soruların ön bilgilerine de katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca düşük ve üst düzey soruların metinden elde edilen düşük ve yüksek düzeyde kavramsal bilgiyle paralel olduğu, öğrencilerin soru sorma düzeylerinin, metinden elde edilen kavramsal bilgi olarak ölçülen okuma-anlama düzeyleri ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Taboada vd. (2009), okuduğunu anlama üzerinde bilişsel ve duyuşsal faktörlerin etkisini araştırdıkları çalışmada, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 201 öğrencinin ön bilgisi, soru sorma becerileri, farklı metin türlerinde okuduğunu anlamalarını ve içsel motivasyonlarını üç aylık süreyle değerlendirmişlerdir. Öğrenciler okudukları metinle ilgili 0-10 soru üretmiş, sorular dört ayrı kategoriye (bilgi verici, örneklendirici, açıklayıcı, ilişkisel) ayrılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenciler içsel motivasyona sahipse ve motivasyonları destekleniyorsa, ön bilgilerini harekete geçirme ve soru üretme gibi bilişsel süreçlerinin daha akıcı hale geldiğini ve bununda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Young ve

Daines (1992), anaokulundan beşinci sınıfa kadar 60 öğrenci ve 12 öğretmen ile yaptıkları çalışmalarında bilgi verici metinler hakkında öğrencilerin tahmin sorularının bilişsel düzeyleri ve öğretmenlerin ön sorularını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin gerçek veya uygulamalı tahmin sorularından daha fazla yorumlayıcı ve tahmine dayalı sorular sorduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç özellikle bilgi verici metinlerde öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olacak bir okuma amacına sahip olmaları önemini desteklemektedir (Just ve Carpenter, 1981).

Araştırmalar, soru sorma becerisi ile ilgili öğretimlerin öğrencilerin anlama stratejilerini öğrenmesine yardımcı olduğunu ve stratejilerin uygulanması durumunda daha iyi anlamanın gerçekleştiğini göstermiştir (Fisher, 2005; Pressley vd. 1992). Sorular metin hakkında bilgi edinmeyi ve bu bilgileri kullanmayı içerdiğinden (Williams, 2005) metin türü ne olursa olsun gereklidir. Jones'a (2008) göre öğrenciler, öğretmen veya ebeveynleri tarafından soru sormaları için cesaretlendirildiklerinde düşünmeye ve zihinlerindeki bilgileri birleştirerek bu sorulara cevap aramaya başlarlar. Stauffer'a (1969) göre öğrenciler, hazırladıkları sorulara cevap vermek için tekrar okuma yaparken uyanıklık (dikkat), esneklik ve sorumluluk özellikleri geliştirirler. Öğrencilerin kendi sorularını üretmelerine yönelik araştırmalar, öğrencilerin iyi ve kötü soruları ayırt etmesinin, metnin ana fikrine yönelik sorular sormasının sorgulama stratejilerini öğrenmesinin (Dreher ve Gambrell, 1985; Palincsar ve Brown, 1984) veya farklı metin türleri (Feldt, Feldt ve Kilburg, 2002) ilgili soru sorma becerisini kazanmasının, okuduğunu anlama becerisi ile bağlantılı olduğunu göstermiştir (Taboada vd., 2009). "Metinlerarasılık adı verilen bu süreç, tüm okuyucular tarafından farklı derecelerde kullanılan bir süreçtir" (Lenski, 2010, s.74). Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerini incelemektir. Araştırma kapsamında; "İlkokul öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik sordukları sorular soruluş amaçlarına ve cevap kaynaklarına göre nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve hikâye edici metne yönelik sordukları soruların türlerinin belirlenmesi amacıyla nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş "*durum çalışması"* deseninden faydalanılmıştır. Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada da, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik sorularının soruluş amaçlarına ve cevap kaynaklarına göre nasıl olduğu incelenmiştir.

### Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Giresun ili merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 237 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacılara zaman kazandırması ve okulların ulaşım şartları ile izin durumları dikkate alınarak kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde sınıf düzeyi olarak dördüncü sınıfın seçilmesinin nedeni ise dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerin akıcı okuma ve yazma becerisi kazanarak fikirlerini daha iyi organize ederek yazıya aktarmaya başlamalarıdır (Tompkins vd., 2014).

Çalışma grubun ait bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
*Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

| Cinsiyet | N | % |
|---|---|---|
| Kız | 130 | 54.9 |
| Erkek | 107 | 45.1 |

| | | |
|---|---|---|
| Toplam | 237 | 100 |

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan form kullanılmıştır. Formun ön kısmında bilgi verici ve hikâye edici metin yer almakta, arka kısmında ise öğrencilerin okudukları metinle ilgili soru yazmaları için bir tablo bulunmaktadır. Metin seçiminde öncelikle literatürde, ders kitaplarında ve çocuk dergilerinde yer alan hikâye edici ve bilgi verici metinler incelenmiştir. Ardından öğrencilerin sınıf düzeyine göre üçü bilgilendirici dördü hikâye edici olmak üzere toplam yedi metin seçilmiştir. Metinlerin özelliklerine dair bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.
*Metinlere Ait Bilgiler*

| *Metnin Başlığı* | *Türü* | *Yazarı* | *Kaynak* |
|---|---|---|---|
| Gökyüzünde Renk Cümbüşü: Gökkuşağı | Bilgilendirici | Nuray VİŞNE | Bilim ve Çocuk Dergisi, Mayıs 2016, sayı 221. |
| Atasözlerimiz | Bilgilendirici | Mehmet ÖNDER | İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2012). Milli Eğitim Bakanlığı. |
| Doğu Karadeniz Dağlarının Simgesi: Doğu Ladini | Bilgilendirici | Bahtiyar KURT | Bilim ve Çocuk Dergisi, Şubat 2017, sayı 230. |
| Midemin Dostuyum | Hikâye Edici | Hikmet ULUSOY | İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2012). Milli Eğitim Bakanlığı |
| Konuşan Eşyalar | Hikâye Edici | Elif ARSLAN | İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2012). Milli Eğitim Bakanlığı |
| Yağmur Gözlü Çocuk | Hikâye Edici | Üzeyir GÜNDÜZ | İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2011). Bilim ve Kültür Yayınları |
| Sesini Yitiren Flüt | Hikâye Edici | Melike Funda KAYNAK | İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2005). Koza Yayınları |

Metinlerin seçiminden sonra alan uzmanı 6 kişinin metinlere yönelik uygun, kısmen uygun ve uygun değil şeklinde görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasında uzman görüşü formu kullanılmıştır. Formda yer alan maddeler oluşturulurken metin seçiminde dikkate alınması gereken faktörler (Ateş, Çetinkaya & Yıldırım, 2012), hikâye edici türde (Coşkun, 2005) ve bilgi verici türde (Özkara, 2007) yazı kriterleri dikkate alınmıştır. Uzman görüşünde yer alan maddeler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.
*Metin Seçiminde Dikkate Alınan Maddeler*

| *Metnin genel özellikleri:* | *Metin türü hikâye edici ise,* | *Metin türü bilgi verici ise;* |
|---|---|---|
| Metnin konusu | Zaman ve mekân | Tanımlama |
| Metnin anlam bütünlüğü | Ana karakter/yardımcı karakterler | Kronolojik sıralama |
| Başlık-metin ilişkisi | Olayın başlangıcı | Kıyaslama yapma |
| Varsa olayların dizilişi | Karakterin amacı | Sebep sonuç ilişkisi |
| Dilbilgisi | Karakterin girişimi | Problem çözme |
| Metnin uzunluk-kısalığı | Sonuç | Yazarın amacı |
| İmla kurallarına uygunluk | Ana fikir/mesaj | Konu bütünlüğü |

| | | |
|---|---|---|
| Anlatımın açık ve anlaşılır bir dille yazılması | Yardımcı fikir/ler | Ana fikir/ mesaj |
| İçeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması | Tepki/Duygu | Yardımcı fikir/ler |

Uzman görüşleri sonucunda uygun görülen metinler içerisinden bir bilgi verici (Gökyüzünde Renk Cümbüşü: Gökkuşağı) bir de hikâye edici metin (Yağmur Gözlü Çocuk) seçilmiştir.

**Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Giresun ili merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulundan toplanmıştır. Araştırmaya 237 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere seçilen metinlerin yer aldığı bir form dağıtılarak onların sessiz okuma yapmaları için 25 dakika süre verilmiş ve onlardan her metne ilişkin 3'er adet soru yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin soracakları soruların kalitesini/niteliğini artırmak ve onları motive etmek amacıyla öğrencilere *"Bugün rolleri değiştiğimizi düşünün. Siz öğretmensiniz, bende öğrenciyim. Sizden okuduğunuz metinle ilgili sorular hazırlamanızı istiyorum."* şeklinde yönerge verilmiştir. Dersin sonunda öğrenci formları toplanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizinde, öğrencilerden elde edilen soruların önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türü olan betimsel analiz kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu doğrultuda sorular soruluş amaçlarına ve cevap kaynaklarına göre analiz edilmiştir. Soruluş amacına göre verilerin analizde Akyol'un (2014) sınıflaması kullanılmıştır. Buna göre sorular; kimlik, listeleme, fikir belirtme, değerlendirme, neden sonuç, tanımlama, karakterize etme, örneklendirme, karşılaştırma ve kıyaslama, ana fikir, özetleme, ödev, uygulama ve sonucu tahmin olmak üzere 14 farklı kategoriye ayrılmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin metinlere yönelik yazmış oldukları sorular aynı zamanda cevap kaynakları açısından da analiz edilmiştir. Akyol (1997, 2014), cevap kaynaklarına göre yapılan ilk sınıflamaların cevabın kaynağı yönünden metin içi ve metin dışı ile sınırlı kaldığını belirtmekte ve sınıflamaya cevabı metinler arasında olan sorular şeklinde yeni bir kategori eklemektedir. Buna göre cevap kaynaklarına göre sorular cevabı metin içerisinde, metin dışında ve metinler arasında olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır. Cevabı metin içerisinde yer alan sorular metin içi anlam kurmayı; cevabı metin içerisinde ima edilen ve cevaplanması için okuyucunun ön bilgilerini ve deneyimlerini işe koşmasını gerektiren sorular metin dışı anlam kurmayı; cevaplanması için birden fazla kaynağa başvurmayı gerektiren sorular ise metinler arası anlam kurmayı işaret etmektedir.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırma verilerinin analizinde güvenirliği sağlamak amacıyla öğrencilerin hazırladıkları sorular iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra yapılan kodlamalar karşılaştırılarak (Güvenirlik= [Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100) formülü aracılığıyla (Miles ve Huberman, 1994) uyum yüzdesi belirlenmiştir. Uyum yüzdesi, %89.20, olarak hesaplanmıştır.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin sordukları sorular metin türlerine göre incelenerek önce soruluş amacına göre ardından cevap kaynaklarına göre analiz edilmiştir. Öğrencilerin sordukları soruların soruluş amacına göre dağılımı Tablo 4'te, cevap kaynağına göre dağılımı ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4.
*Öğrenci Sorularının Soruluş Amacına Göre Dağılımı*

| *Soruluş Amaçları* | *Hikâye edici metin* | | | | | | | | *Bilgi verici metin* | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *1.soru* | | *2.soru* | | *3.soru* | | *Toplam* | | *1.soru* | | *2.soru* | | *3.soru* | | *Toplam* | |
| | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* |
| Kimlik | 151 | 63.7 | 161 | 67.9 | 164 | 69.2 | 476 | 66.9 | 108 | 45.6 | 135 | 57.0 | 138 | 58.2 | 381 | 53.5 |
| Listeleme | 1 | .4 | 2 | .8 | 2 | .8 | 5 | .7 | 1 | .4 | 2 | .8 | 2 | .8 | 5 | .7 |
| Fikir belirtme | 6 | 2.5 | 4 | 1.7 | 8 | 3.4 | 18 | 2.5 | 2 | .8 | 1 | .4 | 5 | 2.1 | 8 | 1.1 |
| Değerlendirme | 1 | .4 | 1 | .4 | 1 | .4 | 3 | .4 | - | - | - | - | 2 | .8 | 2 | .2 |
| Neden sonuç | 46 | 19.4 | 37 | 15.6 | 39 | 16.5 | 122 | 17.1 | 5 | 2.1 | 4 | 1.7 | 3 | 1.3 | 12 | 1.6 |
| Tanımlama | 9 | 3.8 | 14 | 5.9 | 9 | 3.8 | 32 | 4.5 | 53 | 22.4 | 38 | 16.0 | 23 | 9.7 | 114 | 16 |
| Karakterize etme | 10 | 4.2 | 5 | 2.1 | 4 | 1.7 | 19 | 2.6 | 2 | .8 | - | - | - | - | 2 | .2 |
| Örneklendirme | - | - | 1 | .4 | 2 | .8 | 3 | .4 | 58 | 24.5 | 48 | 20.3 | 58 | 24.5 | 164 | 23 |
| Karşılaştırma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | .4 | 1 | .4 |
| Ana fikir | 13 | 5.5 | 10 | 4.2 | 5 | 2.1 | 28 | 3.9 | 5 | 2.1 | 5 | 2.1 | 4 | 1.7 | 14 | 1.9 |
| Özetleme | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 | .8 | 2 | .8 | 1 | .4 | 5 | .7 |
| Ödev | - | - | 1 | .4 | - | - | 1 | .1 | 1 | .4 | 1 | .4 | - | - | 2 | .2 |
| Uygulama | - | - | - | - | 1 | .4 | 1 | .1 | - | - | 1 | .4 | - | - | 1 | .4 |
| Sonucu tahmin | - | - | 1 | .4 | 2 | .8 | 3 | .4 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| *Toplam* | 237 | 100 | 237 | 100 | 237 | 100 | 711 | 100 | 237 | 100 | 237 | 100 | 237 | 100 | 711 | 100 |

Tablo 4'e göre öğrencilerin hazırladıkları sorular soruluş amaçlarına göre incelendiğinde her iki metin türüne yönelik en fazla kimlik ve tanımlama türünde, basit düzeyde hatırlama becerilerini kullanmayı gerektiren soruların olduğu görülmektedir. Bu tür sorular metinde verilen bilgilerin hatırlanmasına katkı sağlar. Hikâye edici metin türüne göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun ilk olarak soruluş amacına göre ***kimlik*** (%67) türünde sorular sorduğu görülmektedir. Örneğin; "*Yüreği sevgi dolu olan insanlar nasıl olur?* (ö1), *Yağmur gözlü çocuk nasıl biri?* (ö2). Bu tür sorular "metinde işi yapanın kim olduğu, nasıl yaptığı, ne iş yaptığı gibi konularda bilgi edinmeyi sağladığından, basit düzeyde düşünme becerilerini gerektirir" (Akyol, 2014). Bu sorular öğrencilerin hikâyede geçen ana ve yardımcı karakterleri tanıması açısından önemlidir. İkinci olarak hikâye edici metin türünde öğrencilerin en çok ***neden- sonuç*** (%17) türünde hikâyede geçen olayların nedenini ortaya koymayı amaçlayan sorular sorduğu görülmektedir. Örneğin; *"Yağmur gözlü çocuğun annesi neden hastalanmış olabilir?"* (ö3), *"Yağmur gözlü çocuk neden utandı?"* (ö4), *"Anne, oğlunu neden bağrına bastı?"* (ö5). Bu tür sorular öğrencilerin hikâyedeki olayların ortaya çıkış noktasını ve karakterlerin yaptıkları davranışların sebebinin sorgulaması açısından gereklidir. Bununla birlikte hikâye edici türde öğrencilerin özetleme ve karşılaştırma türünde hiç soru yazmadıkları, ödev ve uygulama türünde ise sadece birer soru yazdıkları görülmektedir. Bilgilendirici metin türüne göre ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun ilk olarak ***kimlik*** (%53) türünde soru hazırladıkları, bu durumu ise ***örneklendirme*** türünde (%23) ve ***tanımlama*** türündeki (%16) soruların takip ettiği görülmektedir. Bu durum öğrenci sorularının soruluş amacına göre metin türü farklılaştıkça değişmediğini de göstermektedir. Kimlik soruları ile olayın hangi tarihte ve nerede olduğu konusunda bilgi edinilebilir (Akyol, 2014). Örneğin; *"Gökkuşağı hangi mevsimde ortaya çıkar?"* (ö6), *"Gökkuşağının şekli nasıldır?*" (ö7), *"Yay şeklinde gördüğümüz gökkuşağı tam olarak ne şeklindedir?"* (ö8). Örneklendirme türü sorular ile anlatılan olay daha iyi anlaşılabilir (Akyol, 2014). Örneğin; *"Gökkuşağının renklerine örnek verin."* (ö9), *"Gökkuşağının isimleri başka neler*

*olabilir?"* (ö10). Tanımlama soruları ile olay parçada geçtiği şekilde detaylı anlatılabilir (Akyol, 2014). Örneğin; *"Cümbüşün anlamını sözlükten yardım alarak yazın."* (ö11), "*Gökkuşağı nasıl oluşur?"* (ö12). Ayrıca öğrencilerin bilgi verici metne yönelik sonucu tahmin etme türünde hiç soru yazmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin sordukları soruların cevap kaynağına göre dağılımı ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
*Öğrenci Sorularının Cevap Kaynağına Göre Dağılımı*

| Cevap kaynağı | *Hikâye edici metin* | | | | | | | | *Bilgi verici metin* | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *1.Soru* | | *2.soru* | | *3.soru* | | *Toplam* | | *1.Soru* | | *2.soru* | | *3.soru* | | *Toplam* | |
| | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* |
| Metin içi | 226 | 95.4 | 228 | 96.2 | 228 | 96.2 | 682 | 95.9 | 231 | 97.5 | 227 | 95.8 | 225 | 94.9 | 683 | 96 |
| Metin dışı | 11 | 4.6 | 9 | 3.8 | 9 | 3.8 | 29 | 4.1 | 5 | 2.1 | 10 | 4.2 | 12 | 5.1 | 27 | 3.7 |
| Metinler arası | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | .4 | - | - | - | - | 1 | 0.3 |
| Toplam | 237 | 100 | 237 | 100 | 237 | 100 | 711 | 100 | 237 | 100 | 237 | 100 | 237 | 100 | 711 | 100 |

Hikâye edici ve bilgilendirici metin türüne yönelik sorular cevap kaynaklarına göre analiz edildiğinde, metin türü değişse de cevap kaynakları açısından bir farklılık görülmemektedir. Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin hazırladıkları sorular genellikle tanıma ve hatırlamaya dayalı cevabı metin içerisinde yer alan sorulardır. Öğrencilerin hem hikâye edici hem bilgi verici metin türüne yönelik sordukları soruların %96'sı metin içi sorulardan, %4'ü metin dışı sorulardan oluşmaktadır. Hikâye edici metinde cevabı metin dışı sorular genellikle metnin ana fikrine yöneliktir. Örneğin; "*Okuduğunuz hikâyenin ana fikri nedir?"* (ö13). Hikâye edici metinde cevabı metinler arasında olan soru bulunmamaktadır. Bilgi verici metinde cevabı metinler arasında olan sadece bir soru vardır. Örneğin; "*Gökkuşağı isimli metni daha önce okuduğunuz hava olayları metni ile karşılaştırarak benzerlikleri yazın."* (ö14).

## Tartışma ve Sonuç

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik soru sorma becerilerinin incelendiği bu araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun her iki metin türü için oluşturdukları soruların soruluş amacına göre kimlik türünde, cevap kaynağına göre ise metin içi sorular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soruluş amacına göre kimlik türünde sorular 5N1K (kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin) niteliğinde okuyucunun cevabını doğrudan metin içerisinde bulabileceği, çok az bir kısmının ise cevaplamak için okuyucunun ön bilgilerini ya da deneyimlerini de kullanılmasını gerektiren sorulardır. Bu tür sorularda öğrencinin cevabı bulmak için okuduğu metni hatırlaması yeterlidir. Çünkü sorulan sorunun cevabı metin içerisinde açıkça belirtilmiştir. Bu tür sorular düşük seviyeli bilişsel süreçleri (bilme, kavrama, hatırlama, tanıma vb.) gerektirmektedir (Başaran, 2019, s.308). Yabancı literatürde wh-questions (where, what, when, who, how, and why) olarak adlandırılan bu sorular öğrencilerin etkileşimli okuyucu olmaları açısından yararlıdır (Day ve Park, 2005). Soruluş amacına göre kimlik türünden sonra öğrenci sorularının örneklendirme, neden-sonuç ve tanımlama türlerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu soruların cevaplarının metin içinde bulunması soruların cevap kaynağını da şekillendirmekte ve her iki tür içinde büyük çoğunlukla metin içi soruların hazırlandığını göstermektedir. Akyol (2014, s. 221), metin içi soruları "yanıtları metin içerisinde bir cümle veya paragrafta bulunan, genellikle tanıma ve hatırlamaya dayalı sorular" olarak nitelendirmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar daha önce yapılan bazı çalışma sonuçları ile benzer özellik göstermektedir. Örneğin; Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy (2016), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerin soru üretme becerilerine yönelik olarak yaptıkları çalışmada cevap

kaynakları açısından öğrencilerin metin içi sorularının (%97), biraz daha üst düzey olan metin dışı soruların (%3) sayısından fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin cevap kaynaklarına göre metinler arası sorulara hiç yer vermediklerini tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin okuma sürecinde cevabı metin içerisinde olan ya da herhangi bir belirsizliğe yer vermeyen sorular ile birlikte cevabı metin dışı ve metinler arası olan sorularla karşılaşması ve anlama sürecini değerlendirebilmeleri gereklidir. Çünkü "metinlere eklenen soruların amacı o metinden okuyucunun anlam kurmasını olumlu yönde etkilemektedir" (Akyol, 2014, s.227). Oysa yapılan bazı araştırmalar sonucunda öğrenci sorularının çoğunluğu kimlik türünde ve metin içidir ve bunun nedeni olarak çalışma kitabı gibi yazılı kaynaklarda ve öğretmenlerinin sordukları soruların büyük ölçüde basit düzey zihinsel süreçlere yönelik olması düşünülebilir (Ateş vd., 2016; Baysen, 2006). Bununla birlikte soruluş amacına göre "Bu metnin ana fikri nedir?" şeklindeki ana fikir sorusu cevabı metin içerisinde doğrudan ifade edilmediği için cevap kaynağına göre metin dışı (çıkarıma dayalı) soru türlerinden biridir. Öğrencilerin okuma sonrası metinden anlam çıkarma gibi üst düzey düşünme becerilerini gerektirir. Bu tür soruların oranının bilgi verici metne göre hikâye edici metinde fazla olmasının nedeni; öğrencilerin hikâye edici türle daha erken yaşta ve daha sık karşılaşmaları olabileceği gibi metin yapısından kaynaklanmaktadır. Çünkü hikâyelerde okuyucuya bir ders vermek amaçlanırken, bilgi verici metinlerde amaç bir bilgi vermek, açıklama yapmaktır. Bu nedenle öğrenciler bilgi verici metinde çıkarım sorularına daha az yer vermiş olabilirler.

Okuma sonrasında sorulan tahmin sorularının tam bir cevabı yoktur ve öğrenci tahminleri genellikle metindeki bilgiler ile desteklenebilir. Hikâye edici metin türleri de bu tarz soruların oluşması için verimlidir (Day ve Park, 2005). Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan biri de öğrencilerin hikâye edici türle ilgili tahmine yönelik sorularının oranının çok az, bilgi verici metinlerle ilgili ise hiç olmamasıdır. Oysa hikâye edici türle ilgili öğrencilerin hikâyenin sonucu veya olay örgüsünü değiştirecek sorular üretmesi/ kurgulaması metin dışı sorular oluşturabilmesi açısından gereklidir. Pearson ve Fielding'e (1991) göre tahmin soruları hikâye edici türde metinle ilgili etkinliklerde önemlidir, bilgi verici metinlerde ise Stauffer'a (1969) göre öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri ve deneyimlerini kullanmaları için gereklidir (akt. Young ve Daines, 1992). Benzer durum değerlendirme ve özetleme türü sorular için de geçerlidir. Araştırma sonucunda öğrencilerin hikâye edici türe ait değerlendirme sorularının oranı çok az olduğu, bilgi verici metin türüne yönelik değerlendirme sorularının üretilmediği bulunmuştur. Oysa bu tür sorular öğrencilerin metni ve metnin konusuyla ilgili bilgilerini ve ilgili konuları kullanmaları açısından önemlidir (Day ve Park, 2005). Özetleme türü soruların ise öğrenciler tarafından sadece bilgi verici metin için üretildiği görülmektedir. Oysa hikâye edici bir metni özetlemek, o metnin içeriğinin anlaşılması ve tekrara yönelik okulda sık yapılan etkinliklerden biridir. Bu sonuç öğrencilerin metinlerle ilgili cevabı uzun sorular hazırlamak istememesinden kaynaklanabilir. Soru türü her ne olursa olsun öğrencilerin soru hazırlaması öğretmenin yönelttiği sorulardan daha etkilidir; çünkü öğrencilerin anlam oluşturma sürecinde aktif bir rol üstlenmesini sağlar (Walker ve Mohr, 1985).

Scardamalia ve Bereiter'a (1992) göre çocuklar aynı anlama gelen farklı ifade tarzlarına yönelik sorular sorabilirler ve bu sorular aynı amaç için olsa da ifade ediliş yönünden birbirinden farklılıklar göstermektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin hikâye edici metne yönelik sorularını (Örneğin; "Yağmur gözlü çocuğun özellikleri nelerdir?" veya "Yağmur gözlü çocuk nasıl biri?") farklı şekillerde ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum ayrıca "bir öğrencinin herhangi bir metni anlaması, konuyla ilgili önceki deneyimleriyle ve geçmiş metinlerden gelen bilgileriyle şekillenir" görüşünü destekler niteliktedir (Lenski, 1998, s.74). Çünkü hikâyenin karakteri ile ilgili hazırlanan tanımlamaya yönelik bu sorularla öğrenciler önceki bilgilerini kullanmışlardır.

Hikâye edici ve bilgi verici türdeki metinlerle öğrenciler okulda ve okul dışında yoğun şekilde karşılaşmakta ve bu metinlere yönelik soruları yanıtlamaktadırlar. Bu sorular öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyerek anlama becerilerini geliştirmelidir. Öğrencilerin okudukları metinlerle ilgili hazırladıkları soruların metin içi ve basit düzeyde düşünme becerilerine yönelik olması karşılaştıkları çalışma kitaplarındaki örneklere dayandırılabilir. Çünkü onları tekrar ve ezbere yönlendiren bu soruların oranı fazladır (Akyol, 2014; Ateş vd. 2016). Araştırmalar, metinle ilgili soruların metinler arası olmaktan daha çok metin içindeki bağlantıları teşvik ettiğini göstermektedir (O'Flahavan,

Hartman ve Pearson 1988; akt. Lenski, 2010). Wixon (1983), beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında cevabı metin içi, metin dışı ve metinler arası olan sorulara öğrencilerin verdikleri cevapları incelemiştir. Araştırma sonuçları farklı türde soruların yeni bakış açıları ortaya çıkararak ve yeni öğrenmeleri sağlayarak soru çeşidinin önemini ortaya çıkarmıştır. Öğrencileri, okudukları veya dinledikleri bir metnin anlamını oluşturmak için geçmiş metinleri kullanmaya yönlendirmenin bir yolu, metinler arası bağlantıları teşvik eden sorular sormaktır (Lenski, 2010).

Araştırma sonuçlarından hareketle yapılacak çalışmalarda, öğrencilerin sınıfta hazırladıkları soruları birbirleri ile paylaşmaları, sorular üzerinde sesli düşünmeleri ve farklı sınıf seviyelerinde soru üretme becerilerine yönelik etkinlik uygulamaları yapılabilir. Öğrencilerin soru sorma becerileri konuşma ve dinleme gibi diğer öğrenme alanlarını da kapsayacak şekilde araştırılabilir. Öğrencilerin anlama becerilerindeki gelişimin daha farklı boyutlarda incelenebilmesi için soru hazırlamalarına yönelik boylamsal çalışmalar planlanabilir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Yazarların Katkı Oranı**

Araştırmaya 1. yazar %60, 2.yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

**Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

**Kaynaklar**

Ahtee, M., Juuti, K., Lavonen, J. & Suomela, L. (2011). Questions asked by primary student teachers about observations of a science demonstration. *European Journal of Teacher Education*, *34*(3), 347-361. DOİ:10.1080/02619768.2011.565742.

Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, *21*(105), 10-16.

Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *TÜBAR*, XIII-Bahar, 49-58.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1).41-56.

Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(160). 236-249.

Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2012). How to choose a readable book. *Elementary Education Online*, *11*(2).319-331.

Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması/Comparison of questions of teachersandstudents in terms of level. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *4*(1).1-13.

Başaran, M. (2019). Metinler ve metinlerle ilgili anlam kurma soruları. H. Akyol, A. Şahin (Ed.) *Türkçe öğretimi* içinde (s.287-311). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14, 21-28.

Chin, C. & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, *44*(1), 1-39.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davey, B. & McBride, S. (1986). Generating self-questions after reading: A comprehension assist for elementary students. *The Journal of Educational Research*, *80*(1), 43-46.

Day, R. R. & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*. *17*, 60-73.

Demir, M. Y. (2014). Bilişsel öğrenme işlemleri. D.H. Shunk, *Öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev.) içinde (s.183-233). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dreher, M. J. & Gambrell, L. B. (1985). Teaching children to use a self-questioning strategy for studying expository prose. *Reading Improvement*, 22, 2–7.

Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim*, *42*(192).173-191.

Feldt, R. C., Feldt, R. A. & Kilburg, K. (2002). Acquisition, maintenance, and transfer of a questioning strategy in second-and third-grade students to learn from science textbooks. *Reading Psychology*, 23, 181–198.

Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. London: Simon and Schuster.

Hervey, S. (2006). Who asks the questions? *Teaching Pre-K-8*, *37*(1), 68-69.

Hunkins, F. P. (1985). Helping students ask their own questions. *Social Education*, *49 (*4), 293-96.

Johnston, P. (1985). Teaching students to apply strategies that improve reading comprehension. *Elementary School Journal*, 85, 635-644.

Jones, R. C. (2008). The" why" of class participation: A question worth asking. *College Teaching*, *56*(1), 59-63.

Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review, 87*(4), 329-355.

King, A. & Rosenshine, B. (1993). Effects of guided cooperative questioning on children's knowledge construction. *Journal of Experimental Education*, 61, 127–148.

Lenski, S. D. (1998). Intertextual intentions: Making connections across texts. *The Clearing House*, *72*(2), 74-80.

Marzola, E. S. (1988). Interrogating the text: Questioning strategies designed to improve reading comprehension. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, *4*(4), 243-258.

Meb, (2019). Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar), Ankara: MEB Talim Terbiye Kurul Başkanlığı. Erişim adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663.

Meichenbaum, D. & Asarnow, J. (2013). Cognitive-behavioral modification and metacognitive development: Implications for the classroom. In Kendall, P. C. & Hollon, S. D. (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions: Theory, research, and procedures*, (pp.11-35). New York: Academic Press.

Miles, M. B. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis.* London: Sage.

Muth, K. D. (1987). Teachers' connection questions: Prompting students to organize text ideas. *Journal of Reading*, *31*(3), 254-259.

Özkara, Y. (2007). *6+ 1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117–175.

Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, *92*(5), 513-555.

Rakes, T. A. & Scott, S. M. (1983). Using teacher/student generated questions. memphis state univ., tn. dept. of curriculum and instruction, 1-8. to the educational resources information center. Erişim adresi: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED239233.pdf

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Text-based and knowledge-based questioning by children. *Cognition and Instruction*, 9, 177–199.

Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. *Liberal Education in A Knowledge Society*, 97, 67-98.

Stauffer, R. G. (1969). *Teaching reading as a thinking process.* New York: Harper & Row, Publishers.

Taboada, A. & Guthrie, J. T. (2006). Contributions of student questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research*, *38*(1), 1-35.

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, *22*(1), 85-106.

Tompkins, G., Campbell, R., Green, D. & Smith, C. (2014). *Literacy for the 21st century*. Australia: Pearson.

Walker, B. J. & Mohr. T. (1985). The effects of ongoing self-directed questioning on silent comprehension. paper presented at the annual meeting of the reading research conference, seattle, WA. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 262 392). Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262392.pdf.

Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students a focus on text structure. *The Journal of Special Education*, *39*(1), 6-18.

Wixson, K. K. (1983). Questions about a text: What you ask about is what children learn. *The Reading Teacher*, *37*(3), 287-293.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(18), 45-58.

Young, T. A. & Daines, D. (1992). Students'predıctıve questıons and teachers'prequestıons about exposıtory text ın grades k-5. *Reading Psychology: An International Quarterly, 13*(4), 291-308.

## Extended Abstract

### Introduction

Reading means constructing new meanings in the mind through texts. Questions are extremely important in determining how much comprehension, which is the ultimate goal of education in reading, has been achieved (Başaran, 2019). "Student questions" can be defined as the questions that students ask themselves about a text, topic or field, and have been described as a self-regulating strategy that improves reading comprehension (Taboada et al., 2009). By asking questions, students are able to express their current understanding of a topic, associate it with other ideas, and become aware of what they do not know (Chin & Osborne, 2008). Helping students generate their own questions, in order to increase their degree of understanding of what they have been reading, has been recommended by researchers as an effective tool for producing independent readers (Cunningham, 1981; Fisher, 2005). It also simultaneously helps develop students' ability to recall what they have read (Moore & Arthur, 1981; as cited in Rakes & Scott, 1983).

In Turkish lessons, students are often faced with questions arising from reading and listening to texts. Acquisitions in the Turkish course curriculum for listening and reading comprehension generally require students to be able to answer questions about texts from the first grade onwards, and to be able to ask questions from the third grade onwards (MoNE, 2019). According to Pearson and Johnson (1978), there are three different types of questions which teachers can ask about texts in order to help students develop comprehension skills: intra-textual, non-textual and inter-textual (as cited in Marzoli, 1988, p.245; Akyol, 2003). These question types are extremely important in constructing meaning from texts (Başaran, 2019).

For teachers to assess students and ensure that they have understood the texts they have read, it is important for students to formulate questions after reading. The importance of student questions has been emphasized in the literature (Fisher, 2005). For example, according to Chin and Osborne (2008), questions posed by students activate their prior knowledge and contribute to their understanding of the main idea and content of a text. Studies on students producing their own questions found that students distinguished between effective and ineffective questions,

asked questions about the main idea of the text, and learned about different inquiry strategies (Dreher & Gambrell, 1985; Palincsar & Brown, 1984) and different text types (Feldt, Feldt, & Kilburg, 2002). It was also found out that gaining the ability to ask relevant questions was associated with reading comprehension skills (Taboada et al., 2009). In this regard, the purpose of this study is to examine the ability of fourth-grade primary school students to ask questions about the narrative and informative texts they read. Within the framework of the study, an answer was sought to the following question: "What questions are asked by primary school students about different types of text, with regard both to the purpose of the questions and the sources of the answers to them?"

**Method**

In order to determine the types of questions asked by fourth-grade primary school students about informative and narrative texts, the study used a qualitative "case study" design. The study group consisted of 237 fourth-grade primary school students in a state school in the central district of Giresun, Turkey in the 2016-2017 academic year. A convenience sampling method was used to determine the study group. A form prepared by the researchers was used as data collection tool in the study. The front part of the form contained one informative and one narrative text and the back part of the form contained a table for students to write questions about the texts they had read. Expert opinion was utilized in the selection of the texts. The students were asked to write three questions about each text. The descriptive analysis method was used to analyze the research data. The questions were analyzed based on Akyol's (2014) classification according to the purposes of the questions and answer sources for them.

**Result and Discussion**

As a result of this study, which examined the ability of fourth-grade primary school students to ask questions about the narrative and informative texts they read, it was concluded that for both text types, the great majority of the students created questions of the identity type according to the purpose of questioning, and intra-textual questions according to the source of their answers.

According to the purpose of the question, identity type questions were 5W1H (who, what, where, when, how, why) questions for which the reader could find the answer directly in the text, and very few of which required the prior knowledge or experience of the reader to answer. After the identity type, it was seen that student questions concentrated on exemplification, cause-effect and description types. The presence of the answers to these questions in the text also shaped the source of the answers to the questions and showed that mostly intra-textual questions were prepared within informative and narrative type texts.

According to the answer source, the fact that the majority of the questions were intra-textual questions supports the idea that students asked questions based on remembering what they read and with answers in the text, because these types of questions require simple cognitive skills.

The results obtained from this study show similar features to the results of some previous studies. For example, Ateş, Güray, Döğmeci and Gürsoy (2016), in their study on the questioning skills of primary school fourth-grade students and teachers, concluded that, in terms of the sources of the answers, there were more intra-textual questions (97%) than non-textual questions (3%). In addition, they found that students did not ask any inter-textual questions according to the answer sources.

One of the findings obtained as a result of the study was that the percentage of students' predictive questions about the narrative genre was very low (.04%), and there were no questions of this type for the informative texts. However, it is necessary for students to produce/construct questions that will change the outcome of the story or the plot in order to create non-textual questions. Pearson and Fielding (1991) suggested that asking predictive questions was important in activities related to narrative type texts, while Stauffer (1969) stated that regarding expository texts, students were required to use positive attitudes and experiences (as cited in Young & Daines, 1992). A similar situation is valid for questions of the evaluation and summarization types. As a result of the study, it was found that the number of evaluation questions belonging to the narrative type was very low, and evaluation questions were not posed about the informative text type.

Students encounter narrative and informative texts at school and outside of school and answer questions regarding these texts. These questions should support students' higher-order thinking skills and improve their comprehension skills. The fact that the questions prepared by the students about the texts they read were related to intra-textual and simple level thinking skills may be based on examples in the workbooks they encountered, because the rate of these questions that led them to repetition and memorization was high (Akyol, 2014; Ateş et al. 2016). Studies show that questions about the text encourage links within the text rather than intertextuality (O'Flahavan, Hartman, & Pearson 1988; cited in Lenski, 2010).

On the basis of these results, the questioning skills of students can be investigated in a way that includes other learning areas such as speaking and listening. Longitudinal studies can be planned to prepare questions in order to examine the development of students' comprehension skills in different areas.

Ergül, C., Ökcün Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Kılıç Tülü, B., ve Demir, E. (2021). İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(3), 740-770.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 04.02.2021 Kabul/Accepted: 03.05.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# İlkokul Çocuklarına Yönelik Geliştirilmiş Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (OYAB) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

*Cevriye ERGÜL***
*Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ****
*Gözde AKOĞLU*****
*Burcu KILIÇ TÜLÜ******
*Ergül DEMİR*******

**Öz**

Bu araştırmada ilkokula devam eden çocukların, okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini ölçmek ve bu alanlarda güçlük yaşayıp yaşamadıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesine yönelik analizlerinin yapılması ve kesme aralıkları ile değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflara devam eden 1177 çocuktan oluşmaktadır. Katılımcıların sosyoekonomik düzeyleri SED İndeksi Ebeveyn Bilgi Formuyla, okuma yazma becerileri ise OYAB ile değerlendirilmiştir. Analizlerde öncelikle OYAB'ın geçerlik ve güvenirliği incelenmiş, ardından performansı değerlendirmeye yönelik kesme aralıkları belirlenmiştir. Analizler sonucunda OYAB'ın kapsam geçerliğine sahip olduğu, üç faktörlü (okuma, okuduğunu anlama, yazma) bir yapısının olduğu ve bu yapının model uyum indekslerinin her bir sınıf düzeyi için yüksek düzeyde olduğu ve tüm sınıf düzeylerinde alt üst grupları ayırıcılığının yüksek olduğu bulunmuştur. Bataryanın güvenirlik analizlerinde iç tutarlılık katsayısının iyi düzeyde olduğu, test tekrar-test korelasyonları ile A ve B formlarının eş değerlik anlamında korelasyon katsayılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, bataryanın tüm sınıf düzeylerinde performansa ilişkin "çok düşük, düşük, orta, yüksek, çok yüksek" şeklinde beş düzeyli bir değerlendirme yapılabilmesi için kesme noktaları ve aralıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası, OYAB, geçerlik, güvenirlik, kesme aralıkları, değerlendirme ölçütleri

## A Study on Validity and Reliability of the Literacy Assessment Battery (LAB) Developed for Primary School Children

**Abstract**

In this study, the aim was to analyze the validity and reliability of the Literacy Assessment Battery (LAB), developed to assess the reading, reading comprehension, and writing skills of children

* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 215K027 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.
** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: cergul@ankara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6793-6469
*** Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: okcun@ankara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-3297-9711
**** Prof. Dr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, İzmir, E-posta: gozde.akoglu@ikcu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-3685-4310
***** Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: tulu@ankara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9623-8392
****** Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara, E-posta: erguldemir@ankara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-3708-8013

attending primary school and to determine whether they have difficulties in these areas. The study also aimed to establish cut-off intervals and evaluation criteria for LAB's scores. Participants consist of 1177 children attending the 1st--4th grades of primary school. While socioeconomic status of the participants was determined with the SES Index Parent Information Form, literacy skills were assessed using LAB. In the analyzes, first the validity and reliability of LAB was examined and then the cut-off intervals to evaluate the performance were determined. As a result of the analysis, it was found that LAB had content validity, had a three-factor structure (reading, reading comprehension, and writing) with high model fit indexes for each grade level, and significantly discriminated lower and upper groups at all grade levels. In the reliability analysis of the battery, it was found that the internal consistency coefficient was at a good level, the test-retest correlations, and the correlation coefficients of the equivalence of the A and B forms were also high. In addition, cut-off intervals were determined at all grades in order to make a five-level evaluation of the performance as "very low, low, medium, high, and very high".
**Keywords:** Literacy Assessment Battery, LAB, validity, reliability, cut-off points, evaluation criteria

## Giriş

Okuma yazma becerileri bireyin akademik başarısı ve bunun doğrudan ve/veya dolaylı bir sonucu olarak toplumsal yaşama etkin katılımında rol oynayan unsurların başında gelmektedir. Bu nedenle, çocuklara okulda öğretilmesi hedeflenen en temel beceri okuma yazma olmaktadır. Çocukların okuma yazma becerilerindeki gelişimi aşamalı bir şekilde gerçekleşmekte, ilkokulun ilk yıllarından başlayarak tüm akademik yaşantı boyunca da devam etmektedir. Yapılan çalışmalarda da, okuma yazma becerilerine ilişkin başarının ilerleyen dönemlerdeki akademik başarıyı yordayan en güçlü değişkenlerden biri olduğu gösterilmiştir (Ou ve Reynolds, 2008; Scales, Benson, Roehlkepartain, Sesma ve van Dulmen, 2006; Willoughby, Wylie ve Little, 2019). Bununla birlikte, okuma-yazma becerilerinin ediniminde ve gelişiminde sıklıkla bireysel farklılıklar da gözlenmekte, aynı sınıf düzeyinde olan ve okuma yazmaya ilişkin aynı formel öğretim sürecinden geçen çocukların okuma yazma başarıları önemli ölçüde farklılaşabilmektedir.

Ulusal ve uluslararası ölçekte yapılan birçok çalışmada farklı sınıf düzeylerinde yer alan pek çok çocuğun okuma yazma becerilerinin edinimi ve gelişiminde akranlarının gerisinde performans sergiledikleri gösterilmiş (örn., Ergül, 2012; Seçkin-Yılmaz ve Baydık, 2017; Snowling, Duff, Nash ve Hulme, 2016; Snowling, Lervag, Nash ve Hulme, 2019), okuma yazmanın bir ya da daha fazla bileşeninde güçlük yaşayan çocukların, bu güçlüklere bağlı olarak daha sonraki yıllarda diğer akademik becerilerde de farklı düzeylerde güçlük yaşadıkları belirtilmiştir. Bu konuda ABD'de gerçekleştirilen bir çalışma, dördüncü sınıf düzeyindeki çocukların %32'sinin sınıf düzeyinin gerisinde bir okuma performansı gösterdiğini ortaya koymuştur (National Assessment of Educational Progress, 2013). Bu oran sınıfta her üç çocuktan birinin istenen düzeyde okuma başarısı gösterememesi ve akranlarına göre daha yavaş ve hatalı okuması şeklinde yansımaktadır. Diğer taraftan, okuma yazma becerilerinde yaşanan başarısızlıkların okul yaşamı boyunca da tutarlı bir şekilde devam ettiğini ve genel bir akademik başarısızlığa dönüştüğünü gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Caglar-Ryeng, Eklund ve Nergard-Nissen, 2019; Cunningham ve Stanovich, 1997; Peng vd., 2019). Araştırmalar, akademik açıdan risk altında olan bireylerin sıklıkla eğitim yaşantısını erken dönemde sonlandırma ve yükseköğretime devam etmeme eğilimi gösterdiklerini, buna bağlı olarak da gelecekte daha düşük statülü işlerde çalıştıklarını ve ekonomik güçlükler yaşadıklarını göstermektedir (Maclean, Taylor ve O'Donnell, 2016; Valdez, Lambert ve Ialongo, 2011). Bu çerçevede çocukların okuma yazma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin ayrıntılı olarak ele alınması önemlidir.

### Okumada Yaşanan Güçlükler

Okuma sürecini fiziksel, bilişsel, duygusal, çevresel, dilsel ve eğitsel açıdan pek çok değişken etkilemekte ve bu değişkenlerle ilgili sorunlar başarılı bir okumanın gerçekleşmesine engel olabilmektedir (Akyol ve Sever, 2018). Başarılı bir okuma performansı doğru, akıcı ve anlayarak okuma becerilerini içermektedir. Bir başka deyişle çocuk sınıf düzeyinde bir metni akıcı ve doğru okuduğunda ve okunan metni anlayabildiğinde başarılı bir okumadan söz etmek mümkündür. Genel olarak bu

beceriler başarılı ve zayıf okuyucuları ayırt edici en güçlü özellikler arasında yer almaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Akıcı okuma alanyazında sıklıkla doğru okumayı içerecek şekilde tanımlanmakta ve okuduğunu anlamaya temel oluşturan becerilerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda akıcı okuma; doğru, uygun hızda, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, metni anlamaya izin verecek şekilde okuma olarak ifade edilmektedir. Bir metni akıcı bir şekilde okuyabilen bir kişi sözcükleri hızlı ve çok çaba harcamadan tanıyabilmekte, metin hakkında yorum yapabilmekte ve okunan metnin içeriğini hatırlayabilmektedir (Lambert, 2007). Yapılan birçok araştırma akıcı, hızlı ve hatasız bir şekilde okuyan kişilerin okuduklarını daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur (Kuhn, 2004; Nandhini ve Balasundaram, 2011; National Assessment of Educational Progress, 2013). Ayrıca, akıcı okuma problemlerinin çoğunlukla diğer okuma problemlerine eşlik ettiği ve çoğu durumda öğrenme güçlüğü tanısı açısından önemli bir yordayıcı olduğu da kabul edilmektedir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Akıcı okumanın temel olarak doğrululuk, hız ve prozodik okuma olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan doğruluk bileşeni sözcüklerin doğru bir şekilde tanınmasını içermektedir. Okumanın akıcı bir şekilde gerçekleşebilmesi için öncelikle sözcüklerin doğru okunması gerekmektedir. Sözcük tanıma olarak da ifade edilen bu sürecin başlangıcında çocuklar okuma için daha çok zaman ve çaba sarf etmekte, buna karşın, okumaya ilişkin deneyimleri arttıkça ortografik bilgiyi daha kolay işlemleyerek sözcük tanımayı daha hızlı gerçekleştirmektedirler (Perfetti, 1985; Stanovich, 1991). Akıcı okumanın bileşenlerinden ikincisi olan hız ise sözcüklerin otomatik ve hızlı bir şekilde tanınmasını içermektedir. Herhangi bir beceri hızlı bir şekilde, çok fazla çaba harcamadan, doğrudan bilinçli bir farkındalık olmaksızın, kendiliğinden gerçekleşiyorsa, o becerinin otomatik olarak gerçekleştiği kabul edilebilir (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Logan, 1997). Buna göre akıcı bir okuma gerçekleştiren okuyucu, sözcüğü tanımak için gözle görülebilir bir mekanizmaya başvurmadan sözcükleri anında geri çağırabilmekte, bu yolla sözcükleri tanıyabilen okuyucular okuma sırasında herhangi bir duraklama yaşamadan okumayı sürdürebilmekte ve bilişsel kaynaklarını okudukları metnin anlamına odaklayabilmektedirler. Okumayı öğrenme sürecinde, çocuklar başlangıçta sözcükleri yavaş okumakta ve bu sırada dikkatlerini metinde yer alan bilgiler ve bunlar arasındaki ilişkiler yerine harfler ve sözcüklere odaklamaktadırlar. Zamanın çoğu sözcükleri çözümlemeye ayrıldığında ise akıcılık sınırlanmakta ve metnin anlaşılması kesintiye uğramaktadır. Bu noktada çocukların okuma deneyimlerinin arttırılması ve bu yolla okuma hızlarının geliştirilmesi önem kazanmaktadır (Kuhn ve diğerleri, 2006).

Akıcı okumanın önemli ve tamamlayıcı diğer bileşeni ise prozodidir. Prozodi; ritimdeki, tondaki, konuşma hızındaki, vurgudaki değişkenlikleri ifade etmektedir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011). Hızlı ancak vurgu ve tonlamalardan, uygun yerlerde duraklamalardan yoksun bir okuma, okuyucunun ve dinleyicinin metni anlamasını güçleştirmektedir.

Okumanın başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için okumanın tüm bileşenlerinin bir arada ve yeterli düzeyde sergilenmesi büyük önem taşımaktadır (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; Uzunkol, 2013). Ne var ki, okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda bu bileşenlerin her birinde ayrı ayrı veya bir arada problemler yaşanması söz konusu olabilmektedir. Bu problemler ise yanlış, yavaş ve prozodik olmayan bir okuma olarak kendini göstermektedir. Özellikle yavaş okuma, okumada güçlüğü olan çocuklarda uzun yıllar boyunca devamlılık gösterebilmekte ve okuma performanslarının en belirgin özelliği olarak gözlenebilmektedir. Bu durumlardan herhangi birinin varlığı ise bireysel olarak başarısızlık duygusu yaşanmasına, okumaya yönelik isteğin azalmasına ve okuduğunu anlamaya ilişkin önemli güçlüklerin yaşanmasına yol açmaktadır (Rasinski, 2006).

**Okuduğunu Anlamada Yaşanan Güçlükler**

Okuduğunu anlama, metinde sunulan bilgiler ile okuyucunun metnin konusuyla ilgili daha önce var olan bilgilerinin birlikte işlemlenerek yapılandırılmasını içeren aktif bir süreçtir (Scanlon, Anderson ve Sweeney, 2010). Okumanın nihai hedefi olarak tanımlanan okuduğunu anlama becerisi akademik yaşamın ve öğrenmenin de temelini oluşturmaktadır. Okuduğunu anlama olmadan çocukların akademik alanda öğrenmeyi gerçekleştirmeleri çok mümkün değildir. Bu bağlamda, okuduğunu anlama becerisi, eğitim-öğretim sürecinin farklı basamaklarında giderek artan bir önem taşımakta,

eğitim programının tüm alanlarında çocukların öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için anahtar rol oynamaktadır.

Okuduğunu anlama becerileri dile dayalı becerilerin işlevsel bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir (Hoover ve Gough, 1990; Hougen, 2014; Perfetti, 2010). Nitekim araştırmacılar, dili anlama becerisinin yokluğunda okuduğunu anlama becerisinden de söz edilemeyeceğini belirtmektedirler. Özellikle ilk okumayı öğrenme sürecinin ardından çocuklar sözcükleri çözümleme konusunda yetkin hale geldikçe, dil becerileri okuduğunu anlama açısından sözcük okuma becerisinden daha önemli hale gelmektedir (Oakhill, Cain ve Elbro, 2019). Bir başka deyişle, iyi bir okuduğunu anlama becerisi için çözümleme becerileri tek başına yeterli değildir, sözcük bilgisi ile yazılı dili ve konuşma dilini yorumlama becerilerine de gereksinim duyulmaktadır (Hoover ve Gough, 1990). Alanyazında pek çok araştırma, okuduğunu anlama güçlükleri yaşayan çok sayıda çocuğun yaşlarıyla uyumlu sözcük okuma becerileri sergilediklerini ve sözcük çözümleme konusundaki güçlü yanlarının genellikle okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlükleri maskelediğini göstermektedir (Hoover ve Gough, 1990; Hougen, 2014; Perfetti, 2010; Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2009). Bu durum, özellikle sözcük çözümleme becerisinin öğrenilmesine odaklanılan formel eğitimin ilk yıllarında söz konusu olmaktadır. Formel eğitim yaşantısının ilerleyen yıllarında öğretim amacı, "okumayı öğrenme"den "öğrenmek için okuma"ya doğru yöneldiğinde okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan çocuklar sözcükleri ve dili anlamlandırmada yaşadıkları güçlüklere bağlı olarak giderek daha dezavantajlı hale gelmekte ve güçlükleri ileri düzey öğrenme yaşantılarını engelleyebilmektedir. Yapılan araştırmalar dile bağlı okuduğunu anlama güçlüklerinin özellikle okuma becerilerinin görece yerleşik hale geldiği 8 yaş civarında daha belirgin bir hale geldiğine ve sonraki yıllarda da süreklilik gösterdiğine işaret etmektedir. Ayrıca, sözcük okuma doğruluğu ile okunan bir metne ilişkin soruları yanıtlama performansı arasındaki farkın dile dayalı okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin önemli bir işaret olduğu da alanyazında belirtilmektedir (Clarke, Truelove, Hulme ve Snowling, 2014).

Okuduğunu anlamada yaşanan güçlükler anlamanın farklı düzeylerinde gözlenebilmektedir. Genel olarak bilgiye dayalı, çıkarımsal ve eleştirel anlama olmak üzere üç okuduğunu anlama düzeyinden ve/veya türden söz etmek mümkündür. *Bilgiye dayalı anlama*; doğrudan metnin içinde yer alan bilginin anlaşılmasını ifade ederken; *çıkarımsal anlama*, metinde doğrudan belirtilen bilgileri okuyucunun hâlihazırda sahip olduğu bilgilerle birleştirerek çıkarımlar yapmasını içermektedir. Başarılı okuyucular, yazıda bırakılan boşlukları dolduran çıkarımlar yapmak için mevcut bilgilerini kullanırken, yetersiz okuyucular genellikle bunu başaramamaktadırlar (Yuill, Oakhill ve Oakhill, 1991). *Eleştirel anlama* ise metindeki bilgilerin ne anlama geldiğinin okuyucu tarafından yazarın niyetine, uzmanlığına ve/veya bakış açısına göre değerlendirilmesini içermektedir. Araştırmalar, çözümlemede güçlük yaşamayıp, okuduğunu anlamada güçlük yaşayan çocukların birincil olarak çıkarımsal anlamada güçlük yaşadıklarına dikkat çekmektedir (Perfetti, Landi ve Oakhill, 2005). Yaşanan güçlüklerin nedenleri ise daha çok çocukların uygun çıkarımları yapmak için gerekli bilgiye sahip olmamaları, ne zaman çıkarım yapmaları gerektiğini ayırt edememeleri ve/veya önceki bilgileri ile metinde yer alan bilgiyi birleştirmeye ilişkin işlemleme sınırlılıklarının olması ile ilişkilendirilmektedir (Scanlon vd., 2010; Yuill vd., 1991).

**Yazmada Yaşanan Güçlükler**

Yazma becerisi; algısal becerilerin yanı sıra, bilişsel, motor ve dilbilimsel becerileri içeren karmaşık bir süreci ifade etmektedir (Boscolo, 2008). Bu beceri, tek tek seslerin görsel temsillerinin farkında olma becerisinden, uzun ve anlambilimsel olarak karmaşık metinleri yazmaya kadar uzanan çok sayıda beceriyi içermektedir. İlkokuldan yükseköğrenime uzanan süreçte formel eğitimin tüm aşamalarında ve giderek artan düzeyde yazma becerilerine gereksinim duyulmakta; bu beceriler, öğrencilerin bilgilerini, düşüncelerini ve deneyimlerini öğretmenlerine ve sınıf arkadaşlarına sunmalarının temel yolu olarak kabul edilmektedir (Burns, Kidd ve Genarro, 2010). Yazma becerileri aynı zamanda çocukların belirli bir konu hakkındaki fikirlerini keşfetmelerine ve organize etmelerine yardımcı olan, bir konu hakkında bilgi toplamak, var olan bilgileri hatırlamak ve paylaşmak için kullanılan esnek bir araç olarak da görev yapmaktadır (Graham ve Harris, 2005).

İlk yazma becerileri kapsamında çocuklar harfleri ve sözcükleri kopyalama ve söylendiğinde doğru yazabilme becerileri ile harf yüksekliğini ayarlama, harfler ve sözcükler arasındaki boşlukları düzenleme ve satır çizgisine yerleştirme gibi el yazısına ilişkin diğer temel becerileri geliştirmektedirler. Motor ve görsel işlemleme becerilerinin daha etkili olduğu bu süreçte yazının okunabilirliği ve biçimsel özellikleri yazma becerilerinin göstergesi olmaktadır. Eş zamanlı olarak öğretimi gerçekleştirilen, ancak çocukların ilk yazma becerilerini geliştirdikten sonra daha da önem kazanan doğru yazma becerileri ise çocukların duydukları sözcüklerdeki sesleri ayırt edebilmelerini, seslerin zihinsel temsillerini ve harf karşılıklarını üretebilmelerini gerektiren bir beceridir. Bu süreçte başlangıçta çocuklar yoğun olarak sesbilgisel farkındalık becerilerine gereksinim duyarlarken, ilerleyen zamanlarda bu gereksinimleri azalır ve sözcükleri yazarken otomatiklik kazanırlar. Çocukların bilişsel ve dil becerileri ile de yakından ilişkili olan doğru yazma becerileri, yazma becerilerinin edinimi sürecinde ve ilerleyen yıllarda en sık problem yaşanan alanlardan biri olmaktadır. Daha sonraki aşamada geliştirilmesi hedeflenen yazılı ifade becerileri ise, yazmanın ve genel olarak dil becerilerinin en üst düzeydeki ve en karmaşık becerisi olup, yazma becerilerinin nihai hedefini oluşturmaktadır (Graham, 2006).

Algısal, bilişsel, motor ve dil becerilerini içeren karmaşık doğası nedeniyle çok sayıda çocuk yazma becerilerinin edinimi aşamasında veya yazılı ifade becerilerinin gelişiminde önemli güçlükler yaşayabilmektedir. Bu güçlükler, ses-harf eşleştirmede, sözcükleri otomatik ve akıcı bir şekilde yazmada, yazım kurallarına uygun yazmada, yazının içeriğini planlama ve düzenlemede veya sadece okunaklı yazmada olabilmektedir (Afonso, Connelly ve Barnett, 2019). Güçlükler doğru yazma, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve el yazısı gibi biçimsel özelliklere dair düşük profilli ve fikir üretme, içeriği sıralama ve gözden geçirme gibi içerik özelliklerine dair daha yüksek profilli güçlükler olarak da ayrılabilmektedir (Saddler, 2006). Alanyazında, yazmanın mekanik boyutunda ve doğru yazmada güçlük yaşayan çocukların özellikle bakarak yazma ve dikte görevlerinde çok sayıda yazım hatası yaptıkları ve çoğunlukla yavaş yazdıkları, yazılı ifade görevlerinde ise yazının içeriğine gereken önemi veremedikleri belirtilmekte, bu durumun onların hem daha az sayıda ve daha düşük nitelikte metin üretmelerine hem de yazılarında daha sık yazım hataları yapmalarına neden olduğu öne sürülmektedir (Akyol ve Sever, 2018; Graham, 2010). Yazılı ifadede güçlük yaşayanların ise çoğunlukla daha kısa yazmaya eğilimli oldukları, yazmaya başlamadan önce düşünme ve planlama yapmak için yeterli zaman ayırmadıkları, yazı için yeterli ve uygun fikirler geliştiremedikleri, fikirlerini organize edemedikleri ve genellikle yazılarını inceleme ve düzenleme konusunda isteksiz davrandıkları belirtilmektedir (Westwood, 2008).

**Okuma Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi**

Okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi temelde, okuma ve /veya yazma güçlükleri açısından olası risklerin, beceri düzeyinin, bu düzeyin yaş ve sınıf düzeyine uygunluğunun, bu alanlarda herhangi bir güçlük yaşanıp yaşanmadığının ve varsa güçlüklerin içeriğinin ve düzeyinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda, kullanılan değerlendirme yaklaşım ve yöntemlerinin okuma ve yazmaya ilişkin çok sayıda beceriyi kapsamlı bir şekilde ele alması ve edinilen bilgilerin sentezlenmesine olanak tanıması gerektiği belirtilmektedir (Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002). Bununla birlikte, okuma ve yazmaya ilişkin değerlendirmelerin, öğrencilerin başarabildikleri ve henüz başaramadıkları becerilere ve okuma ve yazma düzeyine ilişkin bilgi vermesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Lipson ve Wixson, 2009). Alanyazında okuma ve yazma becerilerinin sesbilgisel, ortografik (yazım), anlam, içerik özelliklerinin yanı sıra; akıcılık, doğruluk ve anlama boyutlarına odaklanan çeşitli görev ve işlemleri içeren çok sayıda değerlendirme aracı yer almaktadır (Goldsworthy, 2003; Lipson ve Wixson, 2009).

**Türkiye'de Okuma Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi**

Türkçe alanyazın incelendiğinde, yakın tarihte okuma becerileri ve alt boyutlarını değerlendirmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir değerlendirme araçlarındaki artış dikkat çekmektedir. Bunlar arasında yer alan Yanlış Analizi Envanteri okuma hataları ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla Akyol (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Alanyazında yer alan bir diğer araç ise 6-11 yaş arası çocukların okuma güçlüklerini belirlemek ve tanılamak amacıyla geliştirilen Kelime Okuma Bilgisi Testidir. Babür, Haznedar, Erçetin, Özerman ve Çekerek (2011) tarafından geliştirilen

testte anlamlı ve anlamsız kelime listeleri kullanılarak, özellikle okumanın geliştiği ilk yıllarda, öğrencinin kelime okuma yeterliliğinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. İlköğretim 1 ile 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Erden ve Çelik (2019) tarafından geliştirilen Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Becerisi Testi (SOBAT) de okuma hızı, okuma akıcılığı, doğru okuma becerisi ve okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesini amaçlayan standart testlerdendir. SOBAT-II ise 7-11 yaşları arasında olan çocukların okuma hızı, akıcı okuma, doğru okuma becerisi ve okuduğunu anlama becerisini değerlendirmek amacıyla Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu (2019) tarafından geliştirilmiş geçerli ve güvenilir araçlardandır.

Görüldüğü üzere, geliştirilen araçlar sıklıkla okuma becerileri ve alt boyutlarının değerlendirilmesine odaklanmaktadır. Bununla birlikte, diğer akademik alanlarda öğrenmeye temel oluşturması ve akademik başarının en önemli yordayıcılarından biri olması nedeniyle okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesinin ve varsa yaşanan güçlüğün düzeyinin ve nedenlerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, okuma ve yazmada yaşanan problemin doğasını ortaya koyabilmek için çok boyutlu değerlendirmenin büyük önem taşıdığını vurgulamakta yarar vardır. Ayrıca, yapılacak değerlendirmelerin etkili, duyarlı ve doğru bir ölçüm ortaya koyabilmesi, kolay yorumlanabilmesi, kısa zamanda uygulanabilmesi ve eğitsel müdahale programlarına ışık tutabilmesi de önemlidir (Breznitz, 2005; Katzir vd., 2006; Lambert, 2007; Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010). Bu noktadan hareketle geliştirilen Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB) ile okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini ölçmek ve bu yolla çocukların performanslarını inceleyerek, bu alanların herhangi birinde güçlük yaşanıp yaşanmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan çocukların okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen OYAB'ın geçerlik ve güvenirlik düzeyinin belirlenmesine ve sınıf düzeyinde kesme aralıklarının oluşturulmasına yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. OYAB'ın;

1. Kapsam geçerliği ne düzeydedir?
2. Yapı geçerliği ne düzeydedir
3. Alt-üst grup ortalamalarına dayalı olarak ayırıcılık anlamında geçerliği ne düzeydedir?
4. Boylamsal yordayıcılığı ne düzeydedir?
5. Ölçüt geçerliği ne düzeydedir?
6. Test-tekrar-test yöntemine dayalı devamlılık/kararlılık anlamında güvenirliği ne düzeydedir?
7. İç tutarlılık anlamında güvenirliği ne düzeydedir?
8. A ve B formlarının eşdeğerlik anlamında güvenirliği ne düzeydedir?
9. Sınıf düzeyinde performansa ilişkin kesme aralıkları ve bu aralıklara yönelik değerlendirme ölçütleri nedir?

## Yöntem

### Örneklem

İlişkisel tarama modellerinden korelasyonel türde desenlenen bu araştırmanın katılımcıları, Ankara ilinin merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda (devlet ve özel) birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden toplam 1177 çocuktan oluşmaktadır. Bu araştırma, deneme ve esas uygulamalar olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak da katılımcıların 252'si deneme, 925'i ise esas uygulamada yer almıştır.

Araştırmanın deneme uygulaması aşamasında örnekleminin belirlenmesinde tabakalı örnekleme, küme örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu kapsamda Ankara'nın merkez ilçelerindeki okullar üç sosyo ekonomik düzeye (SED) göre sınıflandırılmış ve her SED düzeyinden (alt, orta, üst) dörder olmak üzere toplam 9 okul seçkisiz olarak belirlenmiştir. Her okuldan birinci ve ikinci sınıflardan ikişer olmak üzere toplam 4 şube ve her şubeden 7 çocuk şeçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturacak çocukların tipik gelişim göstermesine, herhangi bir yetersizlik tanısı almamış olmasına, anadilinin Türkçe olmasına, devamsızlık probleminin olmamasına ve yaşının sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Cinsiyet değişkeni

dikkate alınarak her okuldan eşit sayıda kız ve erkek çocuk seçilmesine çalışılmıştır. Belirlenen çocukların katılım kriterlerini karşılamadığı durumda aynı sınıftan başka bir çocuk, yine seçkisiz atama yoluyla belirlenerek, çalışmaya dâhil edilmiştir. Deneme uygulaması, 123 kız ve 129 erkek olmak üzere toplam 252 çocukla gerçekleştirilmiştir.

Esas uygulama aşamasındaki örnekleminin belirlenmesinde de deneme uygulamasında olduğu gibi, tabakalı örnekleme, küme örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Her SED düzeyinden (alt, orta, üst) 18 olmak üzere toplam 54 okul seçkisiz olarak belirlenmiştir. Boylamsal verinin toplandığı ilkokul 1 ve 2. sınıflar için veri toplama aşamasının başlangıcında her okulun birinci sınıflarından iki şube ve her şubeden ortalama dört çocuk seçkisiz atama yoluyla belirlenerek çalışmaya dâhil edilmiştir. 3 ve 4. sınıflar için ise bu 54 okulun 45'inin (alt orta ve üst SED'den 15'er okul) 3 ve 4. sınıflarından üçer şube her bir şubeden ortalama ikişer çocuk seçkisiz atama yoluyla belirlenerek çalışmaya dahil edilmiştir. Esas uygulamada birinci sınıftan ikinci sınıfın sonuna kadar boylamsal olarak takip edilen 422 çocuk, üçüncü sınıfa devam eden 256 ve dördüncü sınıfa devam eden 247 çocuk yer almıştır. Katılımcı çocukların SED düzeyleri SED İndeksi Ebeveyn Bilgi Formu (Ergül ve Demir, 2017) kullanılarak belirlenmiştir. Esas uygulamanın katılımcılarının 476'sı kız, 449'u erkek çocuklardan oluşmaktadır ve bu çocukların %30'u alt SED, %38'i üst SED %32'si üst SED grubunda bulunan ailelerden gelmektedir.

## Veri Toplama Araçları

### *SED İndeksi Ebeveyn Bilgi Formu*

SED İndeksi Ebeveyn Bilgi Formu, ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır. Ergül ve Demir (2017) tarafından geliştirilen form, anne-babanın öğrenim durumu, meslek statüleri, evdeki sahiplikleri, kitap sahipliği ve kültürel etkinliklere katılımı başlıkları altında 23 SED değişkeni içermekte ve alt, orta-alt, orta, orta-üst ve üst olmak üzere beş SED düzeyi tanımlamaktadır. Formun geçerlik güvenirlik çalışmasında, ana sınıfından 4. sınıfa kadar olan toplam 2411 çocuğun ebeveynlerinden veri toplanmış, yapılan analizler sonucunda formun SED indeksine yönelik varyansın %57'sini açıklayan 5 faktörlü yapısı tanımlanmış ve doğrulanmıştır.

### *Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB)*

OYAB birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan çocukların okuma, anlama ve yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir test bataryasıdır. OYAB'da okumaya ilişkin dört, yazmaya ilişkin üç ve anlamaya ilişkin üç test yer almaktadır. Değerlendirmeler bireysel olarak gerçekleştirilmektedir. Testlerin çoğunluğu süre temelli uygulanmakta ve belirli sürelerde (örn., 1 dakika, 90 saniye) doğru okunan/yazılan sözcüklerin ya da yanıtlanan maddelerin sayısı belirlenmektedir. Her bir testin birbirine paralel olarak oluşturulmuş A ve B formları bulunmaktadır. OYAB kapsamında oluşturulmuş okuma, okuduğunu anlama ve yazma testleri ve içerikleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

*Okuma Testleri*

*Anlamlı Sözcük Okuma Testi:* Okuma doğruluğu ve akıcılığını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan test, hece sayısına göre sıralanmış 100 sözcükten oluşan bir listeyi içermektedir. Bu liste, çocukların ders kitaplarında yer alan sözcüklerle oluşturulmuş bir havuzdan hece sayısına göre seçkisiz olarak seçilmiş sözcüklerden oluşturulmuştur. Listede tek heceli 5, iki heceli 15, üç heceli 30, dört heceli 30, beş heceli 15 ve altı heceli 5 sözcük yer almaktadır. Testin A ve B olmak üzere iki formu bulunmaktadır. Sınıf düzeyine göre font büyüklüğü farklılaşan testin birinci ve ikinci sınıflar ile yapılan değerlendirmelerinde sözcüklerin Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) Dik Temel Abece Fontu ve 18 punto ile yazılan formu kullanılırken, üçüncü ve dördüncü sınıflar ile yapılan değerlendirmelerinde aynı fontun 14 punto ile yazılan formu kullanılmaktadır. Sözcükler kalın bir kâğıdın ön ve arka tarafına iki sütun şeklinde yerleştirilmiştir. Çocuğun görevi anlaması için uygulama öncesinde altı sözcükten oluşan kısa bir liste ile örnek bir uygulama yapılmakta, ardından asıl uygulamaya geçilmektedir. Süre temelli olarak uygulanan testte çocuğun bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı performans puanını oluşturmaktadır.

*Anlamsız Sözcük Okuma Testi:* Sesbilgisel çözümlemedeki akıcılığı belirlemek üzere kullanılan test, çocukların sözcük dağarcıklarında olmayan, bu nedenle bütün olarak okuyamadıkları ve sesbilgisel çözümleme becerilerinden yararlanmalarını gerektiren 60 anlamsız sözcükten oluşmaktadır. Sözcükler çocukların ders kitaplarında yer alan sözcüklerle oluşturulmuş bir havuzdan, hece sayısına göre seçkisiz olarak belirlenmiş sözcüklerin Türkçe'nin hece yapısına uygun olarak anlamsız hale dönüştürülmesiyle oluşturulmuştur. Sözcüklerin hece sayısına (1-6 hece) göre sıralandığı listede tek heceli 5, iki heceli 10, üç heceli 15, dört heceli 15, beş heceli 10 ve altı heceli 5 sözcük yer almaktadır. Testin A ve B olmak üzere birbirine paralel iki formu bulunmaktadır. Sınıf düzeyine göre font büyüklüğü farklılaşan testin birinci ve ikinci sınıflar ile yapılan değerlendirmelerinde sözcüklerin TTKB Dik Temel Abece Fontu ve 18 punto ile yazılan formu kullanılırken, üçüncü ve dördüncü sınıflar ile yapılan değerlendirmelerinde aynı fontun 14 punto ile yazılan formu kullanılmaktadır. Sözcükler kalın bir kâğıdın ön ve arka tarafına iki sütun şeklinde yerleştirilmiştir. Çocuğun görevi anlaması için uygulama öncesinde altı sözcükten oluşan kısa bir liste ile örnek bir uygulama yapılmakta, ardından asıl uygulamaya geçilmektedir. Süre temelli olarak uygulanan testte çocuğun bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı performans puanını oluşturmaktadır.

*Fonetik Analiz Testi:* Sözcüklerdeki sesbirimleri ayırt etme ve harf-ses eşleme becerilerini değerlendiren bir testtir. Çocukların kendilerine söylenen sözcüklerin ilk sesini ayırt etmelerini ve bu sese karşılık gelen harfi kendilerine gösterilen bir kart üzerindeki üç harf arasından belirlemelerini gerektiren bir görev ile değerlendirilmektedir. Her bir sözcük için çocuğa gösterilen üç harf, sözcüğün içerisindeki diğer harfler arasından seçilmiştir. Sözcüğün iki harften oluşması durumunda da üçüncü harfin ilk sese benzer başka bir sesin harfi olmasına dikkat edilmiştir. Görevin sesbirim ayırt etmeyi gerektirmesi nedeniyle sadece tek ve iki heceli sözcükler kullanılmıştır. Toplam 53 sözcükten oluşan testin A ve B olmak üzere birbirine paralel iki formu bulunmaktadır. Çocuğun görevi anlaması için uygulama öncesinde üç sözcük ile örnek bir uygulama yapılmakta, ardından asıl uygulamaya geçilmektedir. Test süre temelli uygulanmakta ve çocukların bir dakikada doğru olarak gösterdikleri harflerin sayısı performans puanını oluşturmaktadır.

*Metin Okuma Testi:* Metin okuma akıcılığını belirlemek üzere geliştirilen bu testte çocukların sınıf düzeyindeki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde bir dakikada okudukları doğru sözcük sayısı belirlenmektedir. Birbirine paralel A ve B formları bulunan testte birinci ve ikinci sınıf düzeyinde iki öyküleyici ve iki bilgilendirici olmak üzere toplam dört metin, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde de iki öyküleyici ve iki bilgilendirici olmak üzere yine toplam dört metin kullanılmaktadır. Birinci ve ikinci sınıf düzeyinde kullanılan öyküleyici metinler 36-37 cümle ve 145-148 sözcükten oluşurken aynı sınıf düzeyindeki bilgilendirici metinler 25-29 cümle ve 115-116 sözcükten oluşmaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde kullanılan öyküleyici metinler ise 33-35 cümle ve 160-163 sözcükten oluşurken, aynı sınıf düzeyindeki bilgilendirici metinler 29-36 cümle ve 164-167 sözcükten oluşmaktadır. Metinler Ateşman'ın (1997) okunabilirlik düzeyi hesaplamaları ile incelendiğinde 1-2. sınıf öyküleyici metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin çok kolay düzeyde (94.34 ve 94.40), diğer tüm metinlerin okunabilirlik düzeylerinin ise kolay düzeyde (73.77 ile 85.18 arası) olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre font büyüklüğü farklılaşan testin birinci ve ikinci sınıflar ile yapılan değerlendirmelerinde metinlerin TTKB Dik Temel Abece Fontu ve 18 punto ile yazılan formu kullanılırken, üçüncü ve dördüncü sınıflar ile yapılan değerlendirmelerinde aynı fontun 14 punto ile yazılan formu kullanılmaktadır. Süre temelli olarak uygulanan testte çocuğun öyküleyici ve bilgilendirici metinde bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayılarının ortalaması performans puanını oluşturmaktadır.

*Okuduğunu Anlama Testleri*

*Metin Anlama Testi:* Çocukların okuduğunu anlama becerilerinin metinlerle değerlendirilmesini amaçlayan testte Metin Okuma Testinde kullanılan metinlerden yararlanılmaktadır. Çocukların Metin Okuma Testinde okudukları öyküleyici ve bilgilendirici metni ikinci kez sessiz olarak okumaları istenmekte ve ardından her bir metne ilişkin altı bilgi ve üç çıkarım sorusunu yanıtlamaları beklenmektedir. Sorular sözel olarak sorulmakta ve çocuklar da sözel olarak yanıtlamaktadır. Belirli bir süresi olmayan testte çocuğun öyküleyici ve bilgilendirici metinde doğru olarak yanıtladığı soru sayılarının ortalaması performans puanı olarak belirlenmektedir.

*Cümle Doğruluğu Testi:* Okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş testte çocukların okudukları cümleleri anlambilimsel (semantik) açıdan değerlendirmeleri ve cümlenin doğru olup olmadığını belirlemeleri beklenmektedir. Testte, anlambilimsel olarak doğru olan ve olmayan toplam 45 cümle yer almaktadır. Çocuklardan cümleleri okuduktan sonra yanıtlarını cümlelerin yanında yer alan iki yüz ifadesinden (mutlu ve üzgün) uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri beklenmektedir. Testin benzer karmaşıklığa ve anlamsal özelliklere sahip iki formu (A ve B) bulunmaktadır. Sınıf düzeyine göre font büyüklüğü farklılaşan testin birinci ve ikinci sınıflar ile yapılan değerlendirmelerinde testin TTKB Dik Temel Abece Fontu ve 18 punto ile yazılan formu kullanılırken, üçüncü ve dördüncü sınıflar ile yapılan değerlendirmelerinde aynı fontun 14 punto ile yazılan formu kullanılmaktadır. Çocuğun görevi anlaması için uygulama öncesinde iki madde ile örnek bir uygulama yapılmakta, ardından asıl uygulamaya geçilmektedir. Süre temelli olarak uygulanan testte çocuğun 90 saniyede doğru olarak tanımladığı madde sayısı performans puanı olarak belirlenmektedir.

*Boşluk Doldurma Testi:* Çocukların okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen testte çocuklardan iki cümleden oluşan bir maddenin ikinci cümlesinde boş bırakılan bir sözcüğü, cümlelerdeki anlambilimsel ipuçlarından yola çıkarak belirlemeleri beklenmektedir. Maddelerin ilk cümlesinde bir durum tanımlanmakta, ikinci cümlede ise bu duruma uygun bir olay sunulmaktadır. İkinci cümlede bir sözcüğün yeri boş bırakılmakta ve çocuklardan maddenin hemen altında kendisine sunulan üç alternatif sözcükten cümlenin anlamına uygun olanı belirlemesi ve o seçeneği işaretlemesi istenmektedir. Test, iki ile on bir sözcükten oluşan cümleleri içeren ve karmaşıklığa bağlı olarak kolaydan zora doğru sıralanan 32 maddeden oluşmaktadır. Testin benzer karmaşıklığa ve anlamsal özelliklere sahip iki formu (A ve B) bulunmaktadır. Sınıf düzeyine göre font büyüklüğü farklılaşan testin birinci ve ikinci sınıflar ile yapılan değerlendirmelerinde TTKB Dik Temel Abece Fontu ve 18 punto ile yazılan formu kullanılırken, üçüncü ve dördüncü sınıflar ile yapılan değerlendirmelerinde aynı fontun 14 punto ile yazılan formu kullanılmaktadır. Çocuğun görevi anlaması için uygulama öncesinde iki madde ile örnek bir uygulama yapılmakta, ardından asıl uygulamaya geçilmektedir. Süre temelli olarak uygulanan testte çocuğun iki dakikada doğru olarak tamamladığı madde sayısı performans puanı olarak belirlenmektedir.

*Yazma Testleri*

*Dikte Testi:* Çocukların dikte görevlerindeki yazma doğruluğunu ve akıcılığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir testtir. Çocuklardan kendilerine sözel olarak sunulan (dikte edilen) sözcükleri mümkün olduğunca doğru ve hızlı bir şekilde yazmaları beklenmektedir. Test, çocukların ders kitaplarında yer alan sözcükleri içeren havuzdan hece sayısına göre seçkisiz olarak belirlenmiş sözcüklerle oluşturulmuştur. Toplam 40 sözcüğün bulunduğu listede tek heceli 12, iki heceli 12, üç heceli 10 ve dört heceli 6 sözcük yer almaktadır. Uygulama sırasında her bir sözcük sırayla, açık ve anlaşılır bir şekilde iki kez ardı ardına söylenmekte ve çocuktan söylenen sözcüğü yazması istenmektedir. Testin A ve B olmak üzere birbirine paralel iki formu bulunmaktadır. Çocuğun görevi anlaması için uygulama öncesinde üç sözcük ile örnek bir uygulama yapılmakta, ardından asıl uygulamaya geçilmektedir. Süre temelli olarak uygulanan testte çocuğun 90 saniyede doğru olarak yazdığı sözcük sayısı performans puanı olarak belirlenmektedir.

*Bakarak Yazma Testi:* Çocukların bakarak yazma görevlerindeki yazma doğruluğunu ve akıcılığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir testtir. Çocuklardan kendilerine yazılı olarak verilen kısa bir metni aynı sayfadaki boş satırlara mümkün olduğunca doğru ve hızlı bir şekilde kopyalamaları beklenmektedir. Testin A ve B olmak üzere birbirine paralel iki formu bulunmaktadır. Her bir formda 11 cümle 51 sözcükten oluşan birer kısa metin yer almaktadır. Süre temelli olarak uygulanan testte çocuğun 90 saniyede doğru olarak yazdığı sözcük sayısı performans puanı olarak belirlenmektedir. Yalnızca birinci sınıfın güz döneminde yapılan değerlendirmede sözcük sayısı yerine çocuğun 90 saniyede doğru olarak yazdığı harf/karakter sayısı performans puanı olarak belirlenmektedir.

*Metin Yazma Testi:* Çocukların yazılı ifade becerilerini değerlendirmeye yönelik bir testtir. Çocuklardan kendilerine gösterilen ve bir olay anlatan resimlere bakarak bir öykü yazmaları beklenmektedir. Testin A ve B olmak üzere iki formu bulunmaktadır. Her bir formda birbiriyle ilişkili olan ve bir öykü oluşturmaya uygun şekilde serim, düğüm, çözüm bölümlerini içeren üç resim

bulunmaktadır. Resimler gösterildikten sonra çocuklara öyküye ilişkin planlama yapmaları için 30 saniye verilmekte ve ardından öyküyü yazmaya başlamaları istenmektedir. Çocuk metin yazmayı tamamlayana kadar resimler çocuğun önünde durmakta, çocuğun görevi tamamlaması için belirli bir süre bulunmamakta, kendisi bitirdiğini belirttiği zaman uygulama sonlandırılmaktadır. Çocukların yazdıkları öyküler yazılan doğru sözcük sayısı ve metnin biçimsel ve içerik kalitesi açısından ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Testte metnin biçimsel ve içerik kalitesi rubrikler aracılığıyla incelenmektedir. Biçimsel Kalite Rubriği harflerin şekilleri, büyüklükleri, satır takibi, yazım doğruluğu ve okunabilirliği gibi yedi alanda 3'lü değerlendirme yaparken, İçerik Kalitesi Rubriği öykü bölümleri, öğeleri, zihinsel ve duygusal ifade oluşturma, sözcük seçimi ve dil bilgisi gibi sekiz alanda 4'lü değerlendirme yapmaktadır. Çocukların doğru olarak yazdıkları sözcük sayısı ile her iki rubrikten elde ettikleri puanlar testteki performans puanları olarak belirlenmektedir. Metin Yazma Testi çocukların okuma yazma becerilerindeki gelişim düzeyleri nedeniyle birinci sınıfın güz döneminde uygulanmamakta, bahar döneminden itibaren uygulanmaya başlanmaktadır.

**Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma ile ilgili gerekli izinler alınmış ve veri toplanacak olan okulların yöneticileri ile görüşülerek araştırmanın amacı, veri toplama süreci açıklanmıştır. Araştırmaya katılıma istekli olan okullar belirlenerek uygulayıcı eğitimlerine başlanmıştır.

OYAB uygulamaları özel eğitim alanında yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim alan 12 uygulayıcı tarafından gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda öncelikle uygulayıcılara testin uygulanmasına ve puanlanmasına yönelik bir dizi eğitim verilmiş ve örnek uygulamalarının video kayıtları gösterilmiştir. Ardından uygulayıcılar birbirleri ile uygulamalar yapmışlar ve her bir uygulamaya ilişkin testi geliştiren araştırmacılardan geri bildirim almışlardır. Devamında ise uygulayıcıların kendi uygulama yeterliklerini geliştirmek üzere beş yetişkin ve beş çocuk ile değerlendirme yapmaları istenmiş, son iki uygulamaları araştırmacılar tarafından izlenerek geribildirim verilmiştir. Tüm uygulamacılar testleri istenilen şekilde uygulayabilene kadar bu eğitim süreci sürdürülmüştür. Uygulayıcıların eğitimin ardından verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir.

OYAB'ın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları deneme ve esas uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamaları A ve B formunun her ikisinin de uygulandığı 252 çocukla gerçekleştirilmiştir. Esas uygulama kapsamında ise 401 çocuk, birinci sınıftan ikinci sınıfın sonuna kadar boylamsal olarak takip edilerek hem güz hem de bahar döneminde OYAB ile değerlendirilmiştir. Esas uygulamada, ayrıca, üçüncü sınıfa devam eden 256 ve dördüncü sınıfa devam eden 247 çocuğa da OYAB uygulanmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıfta yürütülen değerlendirmeler güz döneminde Kasım ve Aralık aylarında tamamlanmıştır. Testler bireysel olarak sınıf dışında okulun sağladığı sessiz ve dikkat dağıtıcı uyaranların kısıtlandığı bir ortamda uygulanmış, test süreci her bir çocuk için yaklaşık olarak 25-35 dakika içinde tamamlanmıştır. Uygulamaların %15'ine ilişkin ses kayıtları alınmıştır. Alınan bu kayıtlar aracılığıyla testin uygulanması sırasında yapılması gerekenler (çocukla olumlu bir sözel ilişkinin kurulması, testin içeriğinin ve amacının anlatılması, yönergelerin doğru olarak verilmesi, cevaplara yönelik uygun ve yansız ifadeler kullanılması, sürenin etkili bir şekilde kullanılması ve cevapların doğru şekilde puanlandırılması) geliştirilen bir form üzerinde değerlendirilmiştir.

**Verilerin Analizi**

OYAB'ın geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmadan önce verilerin betimsel istatistikleri ve normallik varsayımının karşılama durumu incelenmiştir. Bu kapsamda her bir test için ortalama puan, mod, medyan, standart sapma, basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş, genel olarak testlerin standart sapma ortalama oranlarının 1/4 ve 1/5'e yakın olduğu, basıklık ve çarpıklık -1 +1 aralığında olduğu ya da bu aralığa yakın olduğu, mod, medyan ve ortalama puanların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Tüm bu sonuçlar, normal dağılıma güçlü bir kanıt oluşturmuştur. Betimsel istatistiklerin incelenmesinin ardından OYAB'ın geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda OYAB'ın geçerliğini belirlemek amacıyla kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ayırıcılık, boylamsal yordayıcılık ve ölçüt geçerliği analizleri yapılmış; güvenirliği belirlemek amacıyla ise iç tutarlılık, test

tekrar test ve A-B formlarının eşdeğerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır. Kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmış, yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, ayırıcılık geçerliği için bağımsız örneklemler t testi, boylamsal yordama geçerliği için basit regresyon analizi ve ölçüt geçerliği için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Güvenirlik analizleri kapsamında da OYAB'ın iç tutarlılığı Cronbach alfa katsayısı ile incelenirken test tekrar test güvenirliği ve A ve B formlarının eş değerlik anlamında güvenirliği ise Pearson momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Son olarak, tüm test puanlarının ve bileşik puanların normal dağılım göstermesi nedeniyle kesme puanlarının belirlenmesinde ortalama ve standart sapmaya dayalı bağıl değerlendirme ölçütleri kullanılmış ve her bir sınıf düzeyi ve dönemi için performansı değerlendirmeye yönelik kesme aralıkları ve bu aralıklara yönelik değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir. Tüm analizler SPSS ve Lisrel paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı= Ankara Üniversitesi Etik Kurulu
Karar tarihi=13/3/2014
Belge sayı numarası=1110

## Bulgular

Bu çalışmada, OYAB'ın geçerliğini belirlemek amacıyla kapsam, yapı, ayırıcılık, boylamsal yordama ve ölçüt geçerliğine yönelik analizler gerçekleştirilirken, güvenirliğini belirlemek amacıyla da iç tutarlık, test tekrar test güvenirlik ve A-B formlarının eşdeğerlik anlamında güvenirliği analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca tüm sınıf düzeylerinde performansın değerlendirilebilmesine yönelik kesme aralıkları ve değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir.

**OYAB'ın Kapsam Geçerliğine Yönelik Bulgular**

OYAB'ın kapsam geçerliğini incelemek üzere testlerin oluşturulması aşamasında Sınıf Öğretmenliği, Özel Eğitim, Türkçe Öğretmenliği, Dil Bilim ve Ölçme-Değerlendirme alanlarından sekiz uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan testlerin ve testlerde yer alan maddelerin sınıf düzeylerine uygunluğunu, maddelerin sıralanışını ve oluşturulmasında temel alınan ölçütlerin (hece yapıları, hece/sözcük/cümle uzunlukları, anlamsız sözcüklerin Türkçede ya da başka bir dilde anlamı olup olmadığı vb.) gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ve A/B formlarının paralelliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmelerde uzmanlardan tüm testler ve maddeler için üçlü dereceleme (1=Uygun; 2=Düzeltilmeli; 3=Uygun Değil) ile puanlama yapmaları ve düzeltilmesini önerdikleri ya da uygun görmedikleri maddelere ilişkin gerekçelerini ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Ek olarak, uzmanlardan testin tamamlanması için öngörülen sürelere ilişkin görüşlerini içeren kısa açıklamalar yazmaları istenmiştir. Uzmanların yaptıkları değerlendirmelerin analizi ile OYAB kapsamında yer alan tüm testlerde 1.00-1.25 arasında değişen ortalamalar elde edilmiş ve testlerin kapsam geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, uzmanların "Düzeltilmeli" değerlendirmesini yaptıkları maddelerde önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve son hali verilerek testler uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

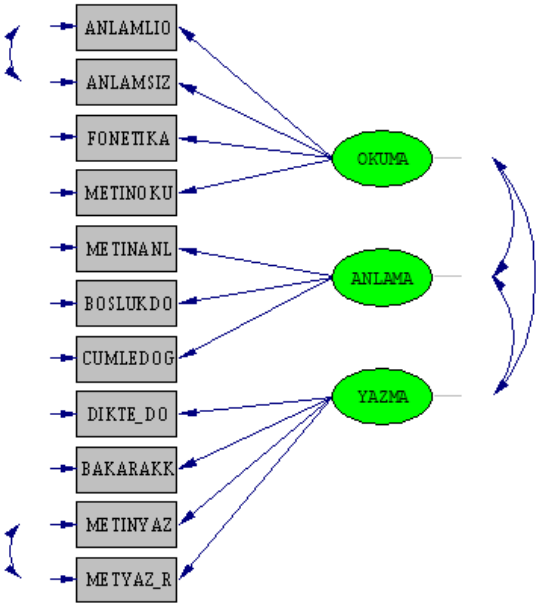
**OYAB'ın Yapı Geçerliğine Yönelik Bulgular**

OYAB'ın yapı geçerliğine yönelik analizleri deneme uygulaması örneklemi ve esas uygulama örneklemi üzerinden ayrı ayrı yürütülmüştür. Analiz sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

***OYAB'ın Deneme Uygulamasında Yapı Geçerliğine Yönelik Elde Edilen Bulgular***

OYAB'ın yapı geçerliği çalışmaları kapsamında ilk olarak deneme uygulaması örneklemi üzerinde analizler yapılmıştır. Alt test toplamlarına yönelik betimsel istatistikler incelenmiştir. Buna göre, okuma, anlama ve yazma alanlarındaki tüm testlerden elde edilen puanların ortalama ve medyan değerleri birbirine yakındır. Çocukların tüm becerilerdeki performanslarının çarpıklık ve basıklık değerleri, genel olarak ±1 aralığında ve sıfıra yakındır. Metin içerik kalitesi alt testi için basıklık değerinin 1.5 civarında olduğu, bununla birlikte simetri açısından ciddi bir sorun bulunmadığı da görülmektedir. Buna göre tüm testlerdeki puanların normallik açısından kabul edilebilir olduğu görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

OYAB'ın yapı geçerliğini test etmek amacıyla; ilgili alanyazın temelinde kuramsal bir model kurulmuş ve model-veri uyumu DFA ile test edilmiştir. İlgili alanyazın bağlamında tanımlanan kuramsal model Şekil 1'de verilmiştir.




*Şekil 1.* OYAB'ın Deneme Uygulamalarında Test Edilen Kuramsal Modeli

Şekil 1'de görüldüğü gibi çocukların okuma ve yazma becerileri dörder, anlama becerileri ise üç teste dayalı olarak tanımlanmıştır. Kuramsal model toplamda üç gizil ve 11 gözlenen değişken içermektedir. Her çocuk hem A formlarını hem de B formlarını yanıtladığı için Şekil 1'de verilen kuramsal model A formlarından hem B formlarından elde edilen veriler için ayrı ayrı test edilmiştir. Modele yönelik olarak elde edilen standart yol katsayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
*Testlere Yönelik Modelin Standartlaştırılmış Yol Katsayıları*

| | A formu | | B formu | |
|---|---|---|---|---|
| Testler | SYK | Hata | SYK | Hata |
| Anlamlı Sözcük Testi | 0.94 | 0.11 | 0.92 | 0.16 |
| Anlamsız Sözcük Testi | 0.71 | 0.50 | 0.76 | 0.43 |
| Fonetik Analiz Testi | 0.44 | 0.80 | 0.46 | 0.79 |
| Metin Okuma Testi | 0.96 | 0.08 | 0.97 | 0.06 |
| Metin Anlama Testi | 0.48 | 0.77 | 0.54 | 0.71 |
| Cümle Doğruluğu Testi | 0.93 | 0.13 | 0.91 | 0.18 |
| Boşluk Doldurma Testi | 0.86 | 0.26 | 0.89 | 0.21 |
| Dikte Testi | 0.82 | 0.33 | 0.83 | 0.31 |
| Bakarak Yazma Testi | 0.88 | 0.23 | 0.87 | 0.24 |
| Metin Yazma Testi | 0.62 | 0.62 | 0.63 | 0.60 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Metnin İçerik Kalitesi | 0.46 | 0.79 | 0.52 | 0.73 |

*Tüm katsayılar .01 düzeyinde manidardır. SYK: Standartlaştırılmış Yol Katsayısı

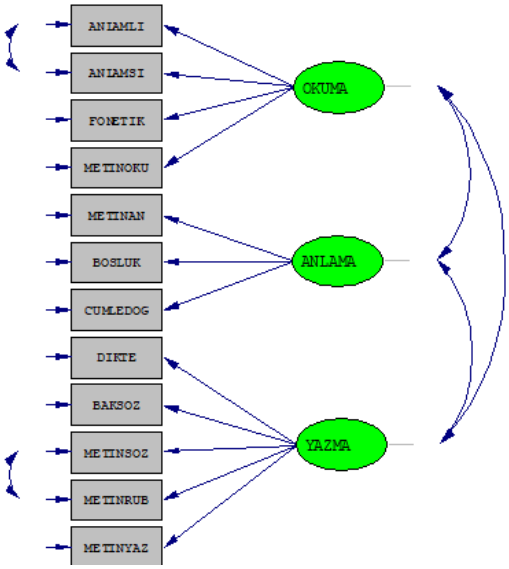
Tablo 1'de görüldüğü gibi hem A hem B formu verilerine yönelik modellerde, standart hata değerleri .90'ın altındadır. Tüm yol katsayı değerleri istatistiksel olarak anlamlıdır. Tüm değerler birbirine yakındır ve sıralamaları aynıdır. Bunun yanı sıra A ve B formlarına yönelik model-veri uyumu indeks değerleri incelenmiştir. Buna göre, A ($\chi^2$/sd = 2.48, GFI = 0.93, CFI = 0.99, NFI = 0.98, RMSEA = 0.08, SRMR = 0.04, CN = 166.00) ve B ($\chi^2$/sd = 2.76, GFI = 0.93, CFI = 0.98, NFI = 0.97, RMSEA = 0.08, SRMR = 0.04, CN = 141.95) formları için modelin uyum iyiliği indeksleri yüksek düzeydedir. Test edilen yapısal modelin yüksek model-veri uyumu ile doğrulanması, bileşik toplam puanların kullanılabileceğini göstermektedir. Bu kapsamda okumaya yönelik dört, anlamaya yönelik üç, yazmaya yönelik dört değişken ile bileşik toplam puanı oluşturmak mümkündür. Aynı yapı bir bütün olarak 11 değişken ile bütünleşik okuma-anlama-yazma toplam puanı oluşturulmasının da mümkün olduğunu göstermektedir.

**OYAB'ın Esas Uygulamasında Yapı Geçerliğine Yönelik Elde Edilen Bulgular**

OYAB'ın esas uygulamaları kapsamında ilk olarak, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan düzeylerde çocukların okuma, anlama ve yazma testlerinden elde ettikleri puanlar betimsel olarak incelenmiştir. Bu incelemelerde tüm sınıf düzeylerinde ve tüm dönemlerde genel olarak ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu; standart sapmaların ortalamanın 1/4 – 1/5 aralığında ya da bu aralığa yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca basıklık ve çarpıklık katsayıları da genel olarak [-1, +1] aralığındadır ya da bu aralığa yakındır. Tüm değerler, testlere yönelik toplam puanların normal dağıldığının varsayılabileceğini göstermektedir.

Betimsel incelemelerin ardından OYAB'ın yapı geçerliğini test etmek amacıyla; esas uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak, öncelikle AFA yapılmış, ardından DFA ile model veri uyumu her bir dönem için test edilmiştir. AFA kapsamında her bir dönem için okuma, anlama ve yazma ile ilişkili değişkenlerin tek boyutlu bir yapı oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. Esas uygulama örneklemi üzerinde yapılan bu analizlerde deneme örnekleminden farklı olarak yazma testlerine metin yazma testinde yazının biçimsel kalitesini belirlemeyi içeren bir değişken daha eklenmiştir. Buna göre, okuma becerileri ile ilişkilendirilmiş dört değişken ile okuma becerisi bileşik toplam puanı, anlama becerileri ile ilişkilendirilmiş üç değişken ile anlama becerileri bileşik toplam puanı ve yazma becerileri ile ilişkilendirilmiş beş değişken ile yazma becerileri bileşik toplam puanı oluşturulmuştur. Ardından tüm bu değişkenlerin bir bütün olarak bileşik okuma, anlama, yazma toplam puanı oluşturduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda ifade edilen her bir toplam puan için doğrusal regresyon analizi temelinde regresyon puanları oluşturulmuş ve veri setinde tanımlanarak ileri analizlerde kullanılmaya hazır hale getirilmiştir.

Her bir alt boyutta yürütülen AFA sonuçlarına göre "tek boyutluluğun" sağlandığına yönelik yeterli kanıtın olmasına bağlı olarak, her bir alt boyut toplam puanları, sürekli gözlenen değişkenler olarak belirlenmiş ve analize dahil edilmiştir. Elde edilen verilerin model veri uyumunu test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Buna göre Şekil 2'de OYAB'ın esas uygulamasında test edilen kuramsal modele yer verilmiştir.




*Şekil 2*. OYAB'ın Esas Uygulamalarda Test Edilen Kuramsal Modeli

Şekil 2'de gösterilen ve OYAB'ın tüm sınıf düzeyleri için test edilen kuramsal modeli birincil düzey yapısal modeldir. Birinci sınıfın güz dönemi hariç tüm sınıf düzeyleri ve dönemler için çocukların okuma becerileri dört, anlama becerileri üç ve yazma becerileri ise beş değişken temelinde tanımlanmıştır. Buna karşın, birinci sınıf güz döneminde modelde yazma becerilerine ait değişkenlerin sayısında bir farklılaşmakla olmuştur. Metin yazma becerilerinin gelişimi birinci sınıf güz döneminde çok sınırlı düzeyde gerçekleştiğinden, metin yazma testi bu dönemde uygulanmamış ve yazma üç değişkene dayalı olarak modellenmiştir. Sonuç olarak, kuramsal model birinci sınıf güz döneminde toplamda üç gizil, 10 gözlenen değişken içerirken, diğer dönemlerde üç gizil ve 12 gözlenen değişken içermektedir. Tüm sınıf düzeylerinde testler arasında gerekli modifikasyonlar yapılmıştır. Sınıf düzeylerine yönelik model veri uyum iyiliği değerlerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.
*Sınıf Düzeyleri ve Dönemlerine Göre Model-Veri Uyumu İndeks Değerleri*

| İndeks | 1. Sınıf Güz | 1. Sınıf Bahar | 2. Sınıf Güz | 2. Sınıf Bahar | 3. Sınıf | 4. Sınıf |
|---|---|---|---|---|---|---|
| $\chi^2$/sd | 2.87 | 2.81 | 3.26 | 3.78 | 1.53 | 2.04 |
| GFI | 0.96 | 0.95 | 0.94 | 0.95 | 0.95 | 0.94 |
| CFI | 0.99 | 0.98 | 0.97 | 0.98 | 0.99 | 0.98 |
| NFI | 0.99 | 0.98 | 0.96 | 0.97 | 0.97 | 0.95 |
| RMSEA | 0.07 | 0.06 | 0.07 | 0.08 | 0.05 | 0.06 |
| RMR | 0.03 | 0.06 | 0.07 | 0.05 | 0.05 | 0.04 |

Tablo 2'de görüldüğü gibi model veri uyumuna yönelik değeri $x^2$ değerleri anlamlıdır ve $x^2$/sd oranları 5'in altındadır. Bu değerler mükemmel model-veri uyumuna işaret etmektedir. Hata terimlerine yönelik RMSEA ve RMR değerleri her iki dönem için .03 ile .10 arasında olup değerler kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumu olduğunu göstermektedir. Diğer uyum iyiliği indeksleri ise .90'ın üzerindedir ve değerler mükemmele yakın model-veri uyumunu yansıtmaktadır. Uyum iyiliğine yönelik tüm bu kestirimler birlikte değerlendirildiğinde, OYAB'ın yüksek düzeyde model-veri uyumunu sağladığı düşünülmektedir. Modellere yönelik standartlaştırılmış yol katsayıları ve hata değerleri tüm sınıf düzeyleri için Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

*Testlere Yönelik Modelin Standartlaştırılmış Yol Katsayıları*

| | 1. Sınıf Güz | | 1. Sınıf Bahar | | 2. Sınıf Güz | | 2. Sınıf Bahar | | 3. Sınıf | | 4. Sınıf | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Testler | SYK | Hata | SYK | Hata | SYK | Hata | SYK | Hata | SYK | Hata | SYK | Hata |
| Anlamlı Sözcük Testi | 0.96 | 0.08 | 0.92 | 0.16 | 0.93 | 0.13 | 0.93 | 0.13 | 0.88 | 0.22 | 0.87 | 0.24 |
| Anlamsız Sözcük Testi | 0.94 | 0.11 | 0.80 | 0.36 | 0.81 | 0.35 | 0.86 | 0.29 | 0.75 | 0.43 | 0.68 | 0.54 |
| Fonetik Analiz Testi | 0.56 | 0.69 | 0.43 | 0.81 | 0.39 | 0.85 | 0.35 | 0.88 | 0.25 | 0.94 | 0.29 | 0.92 |
| Metin Okuma Testi | 0.93 | 0.16 | 0.97 | 0.06 | 0.96 | 0.08 | 0.87 | 0.05 | 0.95 | 0.10 | 0.94 | 0.12 |
| Metin Anlama Testi | 0.56 | 0.66 | 0.54 | 0.71 | 0.39 | 0.85 | 0.34 | 0.88 | 0.32 | 0.90 | 0.03 | 1.00 |
| Cümle Doğruluğu Testi | 0.95 | 0.10 | 0.86 | 0.25 | 0.83 | 0.31 | 0.82 | 0.33 | 0.85 | 0.28 | 0.89 | 0.20 |
| Boşluk Doldurma Testi | 0.88 | 0.23 | 0.90 | 0.19 | 0.91 | 0.18 | 0.95 | 0.10 | 0.89 | 0.21 | 0.89 | 0.21 |
| Dikte Testi | 0.76 | 0.43 | 0.73 | 0.47 | 0.72 | 0.49 | 0.63 | 0.60 | 0.68 | 0.54 | 0.70 | 0.51 |
| Bakarak Yazma Testi | 0.39 | 0.85 | 0.67 | 0.55 | 0.80 | 0.36 | 0.80 | 0.36 | 0.82 | 0.31 | 0.84 | 0.30 |
| Metin Yazma Testi | - | - | 0.58 | 0.66 | 0.49 | 0.76 | 0.45 | 0.79 | 0.44 | 0.81 | 0.21 | 0.95 |
| Metnin Biçimsel Kalitesi* | 0.20 | 0.86 | 0.61 | 0.83 | 0.50 | 0.75 | 0.40 | 0.84 | 0.17 | 0.97 | 0.15 | 0.96 |
| Metnin İçerik Kalitesi | - | - | 0.41 | 0.63 | 0.49 | 0.76 | 0.49 | 0.76 | 0.30 | 0.91 | 0.19 | 0.98 |

* Birinci sınıf güz döneminde bu değişken Bakarak Yazma Testinden elde edilen yazı örnekleri üzerinden değerlendirilmiştir.

**Tüm katsayılar .01 düzeyinde manidardır, SYK: Standartlaştırılmış Yol Katsayısı

Tüm sınıf düzeyleri için alt testler ve OYAB arasında pozitif korelasyonlar bulunmaktadır. Tablo 3'te görüldüğü gibi, birinci ve ikinci sınıfın tüm dönemleri ile üçüncü sınıfta yol katsayı değerlerinin tümü istatistiksel olarak anlamlıyken, dördüncü sınıfta Metin Anlama Testi dışında yol katsayılarının tümü anlamlıdır. Metin Anlama Testinin, dördüncü sınıf düzeyinde çocukların okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde önemli bir değişken olması ve diğer model-veri uyum iyiliği indekslerinin iyi olması nedeni ile modelde kalması yönünde karar verilmiştir. Birinci ve ikinci sınıfın tüm dönemlerinde standart hata değerleri .90'ın altındayken üçüncü ve dördüncü sınıfta bazı hata terimlerinin .90'ın üzerinde olduğu görülmektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıfta yüksek olan bu hata terimlerinin, tüm uyum iyiliği indeksleri birlikte değerlendirildiğinde, kabul edilebilir olduğuna karar verilmiştir. Birinci sınıfın güz döneminde okumanın en iyi yordayıcısı Anlamlı Sözcük Okuma, anlamanın en iyi yordayıcısı Cümle Doğruluğu, yazmanın en iyi yordayıcısı ise Dikte Testidir. Birinci sınıfın bahar ve ikinci sınıfın güz dönemlerinde okumanın en iyi yordayıcısı Metin Okuma, anlamanın en iyi yordayıcısı Boşluk Doldurma Testidir. Yazmanın ise birinci sınıfın bahar döneminde en iyi yordayıcısı Dikte Testi iken, ikinci sınıfın güz döneminde Bakarak Yazma Testidir. İkinci sınıfın bahar döneminde okumanın en iyi yordayıcısı Anlamlı Sözcük Testi, anlamanın en iyi yordayıcısı Boşluk Doldurma, yazmanın en iyi yordayıcısı ise Bakarak Yazma Testidir. Üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde okuma, anlama ve yazmayı en iyi yordayan değişkenlere bakıldığında her iki sınıf düzeyinde de okumayı en iyi Metin Okuma Testinin, anlamayı Boşluk Doldurma Testinin ve yazmayı da Bakarak Yazma Testinin yordadığı gözlenmiştir.

***OYAB'ın Ayırıcılık Geçerliğine Yönelik Bulgular***

OYAB'ın ayırıcılık geçerliği çalışmaları kapsamında esas uygulama örneklemi üzerinde alt-üst gruplara dayalı analizler yapılmıştır. Bu kapsamda, tüm sınıf düzeyleri ve dönemler için testler ve bileşik puanlara yönelik ortalama puanların farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklemler t testi kullanarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular birinci ve ikinci sınıf için Tablo 4'te, üçüncü ve dördüncü sınıf için Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4

*OYAB Bileşik Puanlarının Birinci ve İkinci Sınıf Düzeylerinde Alt-Üst Gruplara Dayalı Ayırıcılık Düzeyleri*

| Testler | Dönem | 1. Sınıf | | | | | | 2. Sınıf | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Grup | N | X | ss | t | *η2* | Grup | N | X | ss | t | *η2* |
| Okuma Bileşik Puanı | Güz | Alt | 253 | 37.49 | 13.08 | 23.95* | 0.56 | Alt | 208 | 120.80 | 25.57 | 28.29* | 0.65 |
| | | Üst | 191 | 84.83 | 27.62 | | | Üst | 219 | 189.33 | 24.49 | | |
| | Bahar | Alt | 240 | 96.79 | 19.38 | 28.23* | 0.66 | Alt | 203 | 140.31 | 26. 91 | 28.26* | 0.65 |
| | | Üst | 205 | 157.43 | 25.84 | | | Üst | 221 | 212.97 | 26.02 | | |
| Anlama Bileşik Puanı | Güz | Alt | 229 | 4.95 | 3.62 | 29.85* | 0.68 | Alt | 231 | 26.41 | 4.82 | 25.43* | 0.60 |
| | | Üst | 198 | 18.12 | 5.42 | | | Üst | 197 | 38.77 | 5.22 | | |
| | Bahar | Alt | 232 | 19.67 | 4.28 | 26.89* | 0.62 | Alt | 236 | 29.35 | 5.40 | 28.04* | 0.71 |
| | | Üst | 209 | 30.92 | 4.49 | | | Üst | 189 | 43.92 | 5.22 | | |
| Yazma Bileşik Puanı | Güz | Alt | 261 | 40.87 | 8.43 | 23.10* | 0.53 | Alt | 233 | 58.63 | 11.77 | 26.00* | 0.62 |
| | | Üst | 196 | 63.72 | 12.68 | | | Üst | 190 | 95.07 | 16.96 | | |
| | Bahar | Alt | 234 | 50.14 | 9.01 | 26.21* | 0.61 | Alt | 232 | 66.06 | 11.38 | 26.78* | 0.63 |
| | | Üst | 199 | 74.46 | 10.29 | | | Üst | 192 | 101.02 | 15.45 | | |
| OYAB Bileşik Puanı | Güz | Alt | 232 | 84.95 | 22.49 | 24.07* | 0.57 | Alt | 218 | 213.78 | 38.13 | 28.31* | 0.66 |
| | | Üst | 191 | 160.51 | 40.89 | | | Üst | 205 | 316.79 | 36.61 | | |
| | Bahar | Alt | 232 | 173.78 | 28.26 | 28.50* | 0.66 | Alt | 215 | 245.56 | 39.87 | 27.67* | 0.65 |
| | | Üst | 196 | 258.17 | 32.98 | | | Üst | 207 | 349.96 | 37.53 | | |

Tablo 4'e göre, birinci ve ikinci sınıflar için, tüm bileşik puanlarda alt-üst gruplar arasında .001 düzeyinde anlamlı fark vardır. Etki büyüklüklerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu dikkati çekmektedir (.56 - .71).

Tablo 5.
*OYAB Bileşik Puanlarının Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Düzeylerinde Alt-Üst Gruplara Dayalı Ayırıcılık Düzeyleri*

| | | 3. Sınıf | | | | | 4. Sınıf | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Testler | Grup | N | X | ss | t | *η2* | N | X | ss | t | *η2* |
| Okuma Bileşik Puanı | Alt | 117 | 177.06 | 22.80 | 21.39* | 0.66 | 119 | 206.84 | 23.96 | 20.56* | 0.64 |
| | Üst | 124 | 239.52 | 22.51 | | | 124 | 271.53 | 25.04 | | |
| Anlama Bileşik Puanı | Alt | 129 | 39.87 | 4.61 | 21.05* | 0.65 | 123 | 45.29 | 5.52 | 20.55* | 0.64 |
| | Üst | 112 | 53.06 | 5.12 | | | 120 | 61.84 | 6.96 | | |
| Yazma Bileşik Puanı | Alt | 126 | 79.02 | 10.20 | 20.42* | 0.64 | 135 | 98.94 | 12.82 | 20.25* | 0.63 |
| | Üst | 115 | 111.22 | 14.11 | | | 108 | 139.31 | 18.20 | | |
| OYAB Bileşik Puanı | Alt | 111 | 299.09 | 33.27 | 22.05* | 0.67 | 123 | 361.04 | 40.76 | 20.20* | 0.63 |
| | Üst | 130 | 392.70 | 32.47 | | | 120 | 460.58 | 35.85 | | |

Tablo 5'e göre, üçüncü ve dördüncü sınıflarda da tüm testlerde ve bileşik puanlarda alt-üst gruplar arasında .001 düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Etki büyüklükleri ise .63 - .67 arasında değişen yüksek etki büyüklüğü değerlerine ulaşmıştır. Bu durum OYAB'ın ayırıcılık anlamında geçerlik düzeyinin yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

***OYAB'ın Boylamsal Yordayıcılığına İlişkin Bulgular***

OYAB'ın boylamsal yordayıcılığının belirlenmesine yönelik olarak birinci sınıfın güz ve bahar dönemlerindeki okuma, anlama ve yazma bileşik puanlarının ikinci sınıfın güz ve bahar dönemlerindeki OYAB bileşik puanlarını yordama durumu incelenmiştir. Bunun için ilk olarak, çocukların birinci sınıfın güz döneminde elde ettikleri okuma, anlama ve yazma bileşik puanlarının ikinci sınıfın güz ve bahar dönemindeki OYAB bileşik puanını yordama düzeyi incelenmiştir. Doğrusal regresyon analizi kullanarak yapılan analizlerin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
*Birinci Sınıf Güz Dönemindeki Okuma, Anlama ve Yazma Bileşik Puanlarının İkinci Sınıf Güz-Bahar Dönemindeki OYAB Bileşik Puanına Etkisi*

| Dönem | Yordayıcı | *B* | SH | *β* | t | p | $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Güz | (Sabit) | 200.97 | 9.65 | | 20.82 | .000 | .36 |
| | Okuma | 0.54 | 0.17 | .27 | 3.05 | .002 | |
| | Anlama | 2.69 | 0.70 | .34 | 3.84 | .000 | |
| | Yazma | 0.03 | 0.22 | .00 | 0.14 | .884 | |
| Bahar | (Sabit) | 259.05 | 9.70 | | 26.69 | .000 | .32 |
| | Okuma | 0.47 | 0.18 | .25 | 2.65 | .008 | |
| | Anlama | 2.59 | 0. 69 | .35 | 3.75 | .000 | |
| | Yazma | -0.65 | 0.23 | -.02 | -0.29 | .775 | |

Tablo 6'da görüldüğü gibi, kurulan çoklu doğrusal regresyon modeli ikinci sınıf güz dönemi ($F$=64.94, $sd_1$=3, $sd_2$=348, $p$<.001) ve bahar ($F$=54.44, $sd_1$=3, $sd_2$=347, $p$<.001) dönemi için manidardır. Birinci sınıf güz dönemindeki okuma ve anlama bileşik puanları ikinci sınıf güz dönemindeki OYAB bileşik puanını anlamlı olarak yordamakta ve bu model toplam varyansın yaklaşık %60'ını açıklamaktadır (R=.60, $R^2$=.36, Düzeltilmiş $R^2$=.35 ). Birinci sınıf güz dönemindeki okuma ve anlama bileşik puanları ikinci sınıf bahar dönemindeki OYAB bileşik puanını da anlamlı olarak yordamakta ve bu model varyansın %57'sini açıklamaktadır (R=.57, $R^2$=.32, Düzeltilmiş $R^2$=.31). İki dönemde de modele en çok katkı sağlayan yordayıcı anlama bileşik puanı olmuştur. Buna karşın, her iki dönemde de yazma puanı ikinci sınıftaki OYAB bileşik puanlarını anlamlı olarak yordamamıştır.

OYAB'ın yordama geçerliği kapsamında ikinci olarak, çocukların birinci sınıfın bahar dönemindeki okuma, anlama ve yazma bileşik puanlarının ikinci sınıfın güz ve bahar dönemindeki OYAB bileşik puanını yordama düzeyi incelenmiştir. Doğrusal regresyon analizi kullanarak yapılan analizlerin sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
*Birinci Sınıf Bahar Dönemi Okuma, Anlama ve Yazma Puanlarının İkinci Sınıf Güz-Bahar Dönemi OYAB Bileşik Puanına Etkisi*

| Dönem | Yordayıcı | *B* | SH | *B* | T | p | $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Güz | (Sabit) | 72.76 | 9.31 | | 7.82 | .000 | .59 |
| | Okuma | 0.78 | 0.10 | .47 | 8.17 | .000 | |
| | Anlama | 1.36 | 0.52 | .16 | 2.62 | .009 | |
| | Yazma | 1.01 | 0.16 | .25 | 6.24 | .000 | |
| Bahar | (Sabit) | 145.54 | 10.07 | | 14.45 | .000 | .48 |
| | Okuma | 0.66 | 0.11 | .41 | 6.04 | .000 | |
| | Anlama | 1.33 | 0.58 | .16 | 2.29 | .023 | |
| | Yazma | 0.84 | 0.17 | .22 | 4.79 | .000 | |

Tablo 7'de görüldüğü gibi, kurulan çoklu doğrusal regresyon modeli ikinci sınıf güz dönemi ($F$=173.83, $sd_1$=3, $sd_2$= 367, $p$<.001) ve bahar dönemi ($F$=111.70, $sd_1$=3, $sd_2$=365, $p$<.001) için manidardır. Birinci sınıf bahar dönemindeki okuma, anlama ve yazma bileşik puanları ikinci sınıf güz dönemi OYAB bileşik puanını anlamlı olarak yordamakta ve bu model toplam varyansın yaklaşık %77'sini açıklamaktadır (R=.77, $R^2$=.59, Düzeltilmiş $R^2$=.58). Benzer şekilde birinci sınıf bahar dönemindeki okuma, anlama ve yazma bileşik puanları ikinci sınıf bahar dönemindeki OYAB bileşik puanını anlamlı olarak yordamakta ve bu model varyansın %69'unu açıklamaktadır (R=.69, $R^2$=.48, Düzeltilmiş $R^2$=.47). Her iki dönemde de modele en çok katkı sağlayan yordayıcılar sırasıyla okuma, yazma ve anlama bileşik puanları olmuştur.

***OYAB'ın Ölçüt Geçerliğine İlişkin Bulgular***

OYAB'ın ölçüt geçerliği çalışmaları esas uygulama örneklemi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçüt geçerliği çalışmaları kapsamında çocukların okuma, anlama, yazma ve OYAB bileşik puanları ile alanyazında sıklıkla ilişkili olduğu belirtilen harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, çalışma belleği, hızlı isimlendirme, sözel dil ve sözcük bilgisi değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve sonuçlar birinci sınıf için Tablo 8'de, ikinci sınıf için ise Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8.
*Birinci Sınıf Ölçüt Geçerliği Düzeyleri*

| | Dönem | Harf Bilgisi | Sesbilgisel Farkındalık | Hızlı İsimlendirme | Çalışma Belleği | Sözel Dil | Alıcı Dil Sözcük Bilgisi | İfade Edici Dil Sözcük Bilgisi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Okuma | Güz | .342** | .343** | -.295** | .270** | .261** | .149** | .180** |
| Bileşik | Bahar | .177** | .332** | -.439** | .302** | .172** | .163** | .177** |
| Anlama | Güz | .422** | .416** | -.352** | .382** | .312** | .236** | .300** |
| Bileşik | Bahar | .197** | .368** | -.391** | .342** | .264** | .249** | .310** |
| Yazma | Güz | .197** | .128** | -.200** | .159** | .168** | .104* | .103* |
| Bileşik | Bahar | .228** | .292** | -.335** | .261** | .220** | .126** | .112** |
| OYAB | Güz | .349** | .342** | -.300** | .286** | .256** | .137** | .197** |
| Bileşik | Bahar | .201** | .341** | -.443** | .313** | .205** | .178** | .195** |

**p<0.01; **p<0.01*

Tablo 8'de görüldüğü gibi birinci sınıf güz döneminde yani okuma-yazma öğretiminin yoğun bir şekilde sürdürüldüğü bir süreçte değerlendirilen tüm değişkenler birbiriyle anlamlı düzeyde ($p$<.01) ilişkilidir. Okuma bileşik puanı harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık ile orta düzeyde ilişkili iken diğerleri ile düşük düzeyde ilişkilidir. Anlama bileşik puanı alıcı dil sözcük bilgisi ile düşük düzeyde ilişkili iken diğer tüm değişkenler ile orta düzeyde ilişkilidir. En yüksek ilişkili olduğu değişken ise harf bilgisidir (r=.42). Yazma bileşik puanı ise tüm değişkenlerle düşük düzeyde ilişkili olarak bulunmuştur. Son olarak, OYAB bileşik puanı harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve hızlı isimlendirme ile orta düzeyde ilişkili iken diğer değişkenlerle düşük düzeyde ilişkilidir. Hızlı isimlendirme ile olan ilişkilerin negatif yönlü olması, hızlı isimlendirme ölçümlerinin doğası gereği daha kısa sürede tamamlanan isimlendirmenin, yani düşük puanların, daha yüksek bir performansa işaret etmesi ile ilintilidir.

Bahar döneminde de tüm değişkenler birbiriyle anlamlı düzeyde ($p$<.01) ilişkilidir. Okuma bileşik puanı sesbilgisel farkındalık ve çalışma belleği ile orta düzeyde ilişkilidir. Anlama bileşik puanı sesbilgisel farkındalık, çalışma belleği ve ifade edici sözcük bilgisi ile orta düzeyde ilişkilidir. Yazma testleri hızlı isimlendirme dışındaki tüm değişkenlerle pozitif yönlü ve düşük ilişkilidir. Son olarak OYAB bileşik puanı sesbilgisel farkındalık ve çalışma belleği değişkenleri ile orta düzeyde ilişkiliyken diğer tüm değişkenlerle düşük düzeyde ilişkilidir. Hızlı isimlendirme ile tüm değişkenler arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişki vardır.

Tablo 9.
*İkinci Sınıf Ölçüt Geçerliği Düzeyleri*

| | Dönem | Harf Bilgisi | Sesbilgisel Farkındalık | Hızlı İsimlendirme Harf | Çalışma Belleği | Alıcı Dil Sözcük Bilgisi | İfade Edici Dil Sözcük Bilgisi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Okuma Bileşik | Güz | .095 | .398** | -.403** | .307** | .180** | .194** |
| | Bahar | .195** | .377** | -.338** | .266** | .253** | .254** |
| Anlama Bileşik | Güz | .094 | .431** | -.367** | .411** | .320** | .334** |
| | Bahar | .183** | .373** | -.257** | .422** | .384** | .368** |
| Yazma Bileşik | Güz | .043 | .365** | -.239** | .217** | .134** | .100** |
| | Bahar | .112* | .246** | -.017** | .215** | .174** | .138** |
| OYAB Bileşik | Güz | .083 | .426** | -.394** | .320** | .202** | .197** |
| | Bahar | .183** | .360** | -.272** | .334** | .270** | .245** |

**p<0.01; **p<0.01*

Tablo 9'da görüldüğü gibi güz dönemi için harf bilgisi hariç tüm değişkenler birbirleriyle anlamlı düzeyde ($p$<.01) ilişkilidir. Okuma bileşik puanı sesbilgisel farkındalık ve çalışma belleği ile orta düzeyde ilişkiliyken hızlı isimlendirme ile negatif yönlü ve orta düzeyde ilişkilidir. Anlama bileşik puanı harf bilgisi hariç diğer tüm değişkenlerle orta düzeyde ilişkilidir. Bu ilişki hızlı isimlendirme ile negatif yönlü iken, diğer değişkenlerle pozitif yönlüdür. Yazma bileşik puanı sesbilgisel farkındalıkla orta düzeyde ilişkilidir. Yazma hızlı isimlendirme ile düşük ve negatif ilişkiliyken, çalışma belleği ve alıcı dil sözcük bilgisiyle düşük ve pozitif yönlü ilişkilidir. Son olarak OYAB bileşik puanları sesbilgisel farkındalık ve çalışma belleği değişkenleri ile orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilidir. OYAB bileşik puanları ile hızlı isimlendirme ise orta düzeyde ve negatif yönlü ilişkilidir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi bahar dönemi için de okuma bileşik puanı tüm değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişkilidir. Okuma bileşik puanı sesbilgisel farkındalık ile orta düzeyde ilişkilidir. Hızlı isimlendirme ile okuma bileşik puanı arasındaki ilişki ise negatif yönlü ve düşük düzeydedir. Okuma bileşik puanının çalışma belleği ve alıcı ve ifade edici sözcük bilgisi ile ilişkisi ise düşük düzeydedir. Anlama bileşik puanı tüm değişkenlerle anlamlı olarak ($p$<.01) ilişkilidir. Anlama bileşik puanı, çalışma belleği ve ifade edici dil sözcük bilgisi ile orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişkiliyken diğer tüm değişkenlerle düşük düzeyde ilişkilidir. Anlama bileşik puanının hızlı isimlendirme testi ile olan ilişkisi ise negatif yönlüdür. Yazma bileşik puanı ile hızlı isimlendirme arasında ilişkili bulunmazken, yazma bileşik puanı diğer tüm değişkenlerle pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişkilidir. Yazma bileşik puanının harf bilgisi olan ilişkisi ise .05 düzeyinde, diğer testlerle ise .01 düzeyinde anlamlıdır. Son olarak OYAB bileşik puanı tüm değişkenlerle ilişkili bulunmuştur. OYAB bileşik puanı sesbilgisel farkındalık ve çalışma belleği ile orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilidir. OYAB bileşik puanı hızlı isimlendirme ile düşük ve negatif yönde ilişkiliyken, harf bilgisi ve alıcı-ifade edici sözcük bilgisiyle düşük ve pozitif yönde ilişkilidir.

**OYAB'ın Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular**

OYAB'ın güvenirlik analizleri kapsamında iç tutarlık, test tekrar test güvenirliği ile A ve B formlarının eşdeğerlik anlamında güvenirliği incelenmiştir.

***OYAB'ın İç Tutarlık Güvenirliği***

OYAB'ın güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach alfa katsayısı kullanılarak testlerin tüm sınıf düzeylerinde iç tutarlık güvenirliği hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.
*Sınıf Düzeylerinde İç Tutarlılık Katsayıları*

| | 1. Sınıf Güz | 1. Sınıf Bahar | 2. Sınıf Güz | 2. Sınıf Bahar | 3. Sınıf | 4. Sınıf |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Testler | r | r | r | r | r | r |
| Okuma Bileşik Puanı | .83 | .81 | .81 | .81 | .81 | .80 |
| Anlama Bileşik Puanı | .85 | .84 | .83 | .84 | .82 | .80 |
| Yazma Bileşik Puanı | .76 | .76 | .74 | .73 | .71 | .67 |
| OYAB Bileşik Puanı | .83 | .79 | .80 | .80 | .80 | .80 |

Tablo 10'da görüldüğü gibi dördüncü sınıftaki yazma bileşik puanı dışında tüm sınıf düzeyleri, ve bileşik puanlar için Cronbach alfa katsayıları .70'in üstündedir. Dördüncü sınıftaki yazma bileşik puanının .70'e oldukça yakın bir değer olması nedeniyle kabul edilebilir olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar OYAB'ın iç tutarlılık güvenirliğinin iyi düzeyde olduğuna dair kanıt oluşturmaktadır.

***OYAB'ın Test Tekrar Test Güvenirliği***

OYAB'ın güvenirlik analizleri kapsamında test tekrar test katsayıları incelenmiştir. Bu kapsamda toplam 46 çocuğa ilk uygulamadan iki hafta sonra test-tekrar-test uygulaması yapılmıştır. İki uygulamadan elde edilen test tekrar test korelasyon katsayıları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.
*OYAB Bileşik Puanlarına İlişkin Test Tekrar Test Katsayıları*

| Testler | r |
|---|---|
| Okuma Bileşik Puanı | .96** |
| Anlama Bileşik Puanı | .88** |
| Yazma Bileşik Puanı | .86** |
| OYAB Bileşik Puanı | .95** |

***p<0.01*

Tablo 11'e göre tüm bileşik puanlarda ve OYAB genelinde iki ölçüm arasındaki korelasyonların .01 düzeyinde anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

***OYAB'ın A ve B Formlarının Eşdeğerlik Anlamında Güvenirliği***

OYAB'ın eşdeğerlik anlamında güvenirlik düzeyini incelemek amacıyla deneme örneklemi üzerinde A ve B formlarının okuma, anlama, yazma ve toplam puanları arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış, sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.
*A ve B Formlarının Okuma, Anlama, Yazma ve OYAB Bileşik Puanları Arasındaki Korelasyonlar*

| | r |
|---|---|
| Okuma | .95** |
| Anlama | .91** |
| Yazma | .82** |
| OYAB | .96** |

***p<0.01*

Tablo 12'de görüldüğü gibi tüm korelasyonlar .01 düzeyinde anlamlıdır. A ve B formlarının tüm alt alanlar ve OYAB bileşik puanı için korelasyonları .82 ila .96 arasındadır. Bu değerler A ve B formlarının eşdeğerliğini destekleyen bir kanıt sağlamaktadır.

**OYAB'ın Kesme Aralıklarının ve Değerlendirme Ölçütlerinin Belirlenmesi**

Çalışma kapsamında son olarak, OYAB'ın tüm test puanları ile okuma, anlama, yazma ve OYAB bileşik puanları için çocukların performanslarını değerlendirmeye yönelik kesme puanları ve aralıkları belirlenmiştir. Tüm test puanlarının ve bileşik puanların normal dağılım göstermesi nedeniyle kesme noktalarının belirlenmesinde ortalama ve standart sapmaya dayalı bağıl değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Bu kapsamda çocukların performansına yönelik "çok düşük, düşük, orta, yüksek, çok yüksek" olmak üzere beş düzeyli değerlendirme yapılmıştır. Ortalamanın yarım standart sapma altı ve üstü "orta düzey"; bu değerlerin bir standart sapma altı ve üstü "düşük" ve "yüksek" düzeyler; uçlarda kalan kısımlar ise "çok düşük" ve "çok yüksek" düzeyler olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar birinci ve ikinci sınıfın güz ve bahar dönemleri ile üçüncü, dördüncü sınıf için ayrı ayrı yapılmıştır. Böylece, çocukların testlerden elde ettikleri puanların sınıf düzeyine ve dönemine uygunluğu ve hangi aralıkta (çok düşük, düşük, orta, yüksek, çok yüksek) yer aldığı ile ilişkili olarak akranlarından ne düzeyde farklılaştığı belirlenebilmektedir.

Bu çalışmada, OYAB'ın geçerliğini belirlemek amacıyla kapsam, yapı, ayırıcılık, boylamsal yordama ve ölçüt geçerliğine yönelik analizler gerçekleştirilirken, güvenirliğini belirlemek amacıyla da iç tutarlık, test tekrar test güvenirlik ve A-B formlarının eşdeğerlik anlamında güvenirliği analizleri

gerçekleştirilmiştir. Ayrıca tüm sınıf düzeylerinde performansın değerlendirilebilmesine yönelik kesme aralıkları ve değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan dönemdeki çocukların okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarının farklı yönleri ile değerlendirilmesine yönelik geliştirilen OYAB'ın geçerlik ve güvenirlik düzeyleri incelenmiş ve sınıf düzeyinde performansa ilişkin kesme aralıkları ve değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir. Bu kapsamda yürütülen analizler sonucunda OYAB'ın geçerli ve güvenilir bir araç olarak alanda uygulanabileceği sonucunda ulaşılmıştır.

Kapsam geçerliği uzman görüşleri çerçevesinde sağlanan OYAB'ın yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Hem deneme hem de esas uygulamalar ile elde edilen veriler üzerinden yürütülen analizlerde alanyazın temelinde OYAB'a ilişkin oluşturulmuş kuramsal model test edilmiş ve birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar her bir sınıf düzeyinde OYAB'a dahil edilen okuma, anlama ve yazma ile ilişkili değişkenlerin tek boyutlu bir yapı oluşturduğu belirlenmiştir. Bu modelde sadece metin yazma becerilerinin değerlendirmeye alınmadığı birinci sınıf güz dönemi dışında tüm sınıf düzeyleri ve dönemler için çocukların okuma becerileri dört (anlamlı sözcük okuma, anlamsız sözcük okuma, fonetik analiz ve metin okuma) anlama becerileri üç (metin anlama, cümle doğruluğu ve boşluk doldurma) ve yazma becerileri ise beş değişken (dikte, bakarak yazma, metin yazma, menin biçimsel kalitesi, metnin içerik kalitesi) ile tanımlanmıştır. Oluşturulan modelin model veri uyum indeksleri, büyük oranda mükemmele yakın model veri uyumuna ulaşıldığını göstermiştir. Elde edilen bu sonuçlar, OYAB'ın yapı geçerliğinin yüksek olduğunu, alanyazında okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini tanımlayan bileşenlerin OYAB'ın yapısı içinde de tanımlanabildiğini ve ilkokul düzeyindeki çocukların okuma yazma becerilerini değerlendirmede etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Ek olarak, yapı geçerliği analiz sonuçları OYAB'ın içeriğindeki her bir testten elde edilen puanların ayrı ayrı kullanılabileceği gibi, okuma, anlama ve yazma alanlarında ve OYAB genelinde elde edilecek bileşik puanların da performans değerlendirmede etkili bir şekilde kullanılabileceği ortaya koymaktadır.

Geçerlik analizleri kapsamında ikinci olarak OYAB'ın ayırıcılık geçerliği incelenmiş ve bu kapsamda tüm sınıf düzeyleri ve dönemler için test puanları ve bileşik puanlarda alt-üst gruplara dayalı analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgular tüm sınıf düzeylerinde ve tüm bileşik puanlarda alt-üst gruplar arasında .001 düzeyinde anlamlı farklar olduğunu, farklılıklara ilişkin etki büyüklüklerinin ise .56 - .71 arasında oldukça yüksek değerler olduğunu göstermiştir (Green ve Salkind, 2005). Bu sonuçlar, OYAB'ın ayırıcılık geçerliğinin yüksek olduğuna, bataryanın uygulanması ile okuma yazma becerilerinde ortalama altında ve üstünde performansa sahip çocukların etkili bir şekilde ayırılabileceğine işaret etmektedir.

OYAB'ın geçerlik bulgularını desteklemek amacıyla üçüncü olarak OYAB'dan elde edilen puanların boylamsal yordayıcılığı incelenmiştir. Buna göre, çocukların birinci sınıfın güz ve bahar dönemlerindeki performanslarının ikinci sınıf güz ve bahar dönemlerindeki OYAB performanslarını ne düzeyde açıklayabildiği analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar OYAB'ın boylamsal yordayıcılığının güçlü olduğunu, çocukların birinci sınıf güz dönemindeki performanslarının ikinci sınıf güz ve bahar dönemlerindeki performanslarını .36 ve .32 düzeyinde açıkladığını, birinci sınıf bahar dönemindeki performanslarının ise ikinci sınıf güz ve bahar dönemlerindeki performanslarını .59 ve .48 düzeyinde açıkladığını göstermiştir. Bu sonuçlar, okuma yazma performansının yordayıcılığına ilişkin yürütülmüş önceki çalışmaların sonuçları uyumludur (Ball, O'Connor, 2016; McCoach, O'Connell, Reis ve Levitt, 2006; Nordström, Jacobson ve Söderberg, 2016; Phillips, Norris, Osmond ve Maynard, 2002). Birinci sınıfın ilk dönemi çocukların okumayı yazmayı öğrenme sürecidir ve bu nedenle çocukların performanslarında önemli düzeyde bireysel farklılıklar görülebilmektedirler (Afflerbach, 2005). Buna karşın, birinci sınıfın ikinci döneminde ilk okuma yazma öğretim süreci büyük ölçüde tamamlanmış olduğundan çocukların performansları daha yerleşik hale gelmektedir (McCoach ve diğ., 2006; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi ve Kirby, 2005). Bu çerçevede çocukların OYAB

puanlarının birinci sınıfın her iki döneminde de sonraki OYAB performansına ilişkin güçlü yordayıcılık göstermesine rağmen, bahar dönemindeki performanslarının daha yüksek yordayıcılık göstermesi beklendik bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Geçerlik analizleri kapsamında son olarak, OYAB'ın ölçüt geçerliği okuma yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirtilen sesbilgisel farkındalık, çalışma belleği, hızlı isimlendirme ve dil performansları ile ilişkili olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar OYAB puanlarının birinci sınıfta tüm değişkenlerle, ikinci sınıfta ise harf bilgisi dışındaki tüm değişkenlerle anlamlı olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Birinci sınıf güz döneminde OYAB puanları en çok harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık ile ilişkili iken, bahar döneminde sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği ile ilişkilidir. İkinci sınıfta ise OYAB puanlarının harf bilgisi dışında diğer değişkenler ile ilişkilerinin ilk yılda olduğundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar da önceki araştırma sonuçları ile tutarlıdır (Chow, McBride-Chang ve Burgess, 2005; Kirby, Desrochers, Roth ve Lai, 2008; McCoach ve diğ., 2006). Sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği alanyazında okuma becerilerindeki gelişimi açıklamaya yönelik oluşturulmuş ve yaygın olarak araştırılmış sesbilgisel işlemleme yaklaşımının içeriğindeki becerilerdir (Chow ve diğ., 2005; Ergül ve diğ., 2020; Hoien-Tengesdal ve Tonnessen, 2011; Knoop-van, Campen, Segers ve Verhoeven, 2018; Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1994). Dolayısıyla ilkokulun ilk yıllarında OYAB puanlarının en yüksek düzeyde bu beceriler ile ilişkili olduğunun bulunması beklendik bir bulgu iken, bu ilişkinin aynı zamanda OYAB'ın geçerliğine de önemli bir katkı sunduğunu söylemek mümkündür.

OYAB'ın güvenirlik analizler kapsamında ise iç tutarlık, test-tekrar-test güvenirliği ve A ve B formlarının eşdeğerlik anlamında güvenirliği incelenmiştir. Analiz sonuçları iç tutarlık için Cronbach alfa katsayılarının .67 ile .85 arasında değiştiğini, test tekrar test güvenirliğinin .86-.96 arasında olduğunu ve A ve B formlarının tüm alt alanlar ve OYAB bileşik puanı için korelasyonlarının .82 ile .96 arasında değiştiğini göstermiştir. Bu sonuçlar, OYAB'ın güvenirliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda çalışmanın bulguları okuma yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçme araçlarına ilişkin güvenirlik bulguları ile benzerlik göstermektedir (Hoover vd., 2003; Hosp, Suchey ve Burns, 2014; Kerbow ve Bryk, 2005; Lipson ve Wixson, 2009; Northwest Evaluation Association, 2011).

Son olarak, tüm testlerde ve bileşik puanlarda çocukların performanslarını değerlendirmeye esas kesme puanları ve aralıkları belirlenerek performansa yönelik "çok düşük, düşük, orta, yüksek, çok yüksek" değerlendirmeleri yapılmıştır. Ortalama ve standart sapmaya dayalı bağıl değerlendirme ölçütleri kullanılarak yürütülen analizler sonucunda her bir sınıf düzeyi için ve birinci ve ikinci sınıfta ise her bir dönem için okuma, anlama ve yazma testlerine ve bileşik puanlarına yönelik kesme puanları ve değerlendirme düzeyleri oluşturulmuştur (Lipson ve Wixson, 2009). Bu çalışma ile çocukların performanslarının sınıf düzeyine ve dönemine uygun olup olmadığının, akranlarından ne düzeyde farklılık gösterdiğinin ve bu kapsamda hangi becerilerde güçlük yaşadığının ve desteğe gereksinim duyduğunun belirlenmesi mümkün olabilecektir (Afflerbach, 2005; Nelson, Van Norman ve VanDerHeyden, 2017).

Sonuç olarak, çalışmadan elde edilen bulgular ışığında OYAB'ın birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan dönemdeki çocukların okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarının farklı yönleri ile değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve ülkemizdeki alanyazına ve uygulamalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Okuma yazma becerilerinin çocukların akademik başarılarının temelini oluşturması ve bu bağlamda yaşamdaki başarılarının da çok önemi bir belirleyicisi olması nedeniyle (Kirby ve diğ., 2008; Nordström, Jacobson ve Söderberg, 2016) özellikle ilkokul dönemindeki çocukların bu alanlarda gösterdiği performanslarının OYAB ile değerlendirilerek beklenen düzeyde performans gösterip göstermediklerinin ve bir müdahaleye gereksinim duyup duymadıklarının belirlenmesi mümkün olacaktır. Ek olarak, OYAB ile okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri farklı görevler içeren testlerle ve farklı yönleriyle değerlendirilebildiğinden çocukların hangi alanlarda ne tür problemler yaşadıklarının belirlenebileceği ve buna göre müdahale programının içeriğinin daha etkili bir şekilde planlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, okuma, okuduğunu anlama ve yazma alanlarında yaşanan sınırlılıkların özellikle öğrenme güçlükleri ile tanılanmanın temel nedeni

olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Scarborough, 2002; Stanovich, 2009; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004) bu değerlendirme bataryası kullanılarak akademik başarısızlık ve öğrenme güçlüğü açısından risk grubunda değerlendirilen çocukların erken dönemde belirlenmesi ve oluşturulacak müdahale programları ile olası başarısızlık risklerinin en aza indirilmesi mümkün olabilecektir. Bu açıdan, ülkemizde çocukların okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarını değerlendirmeye yönelik standardizasyonu yapılmış araçların ve ilgili çalışmaların sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışma kapsamında geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılan OYAB'ın yeni yapılacak çalışmalara temel oluşturacağı ve öncülük edeceği öngörülmektedir. Son olarak, OYAB testlerinin süre temelli olarak uygulanmasının zaman açısından uygulama kolaylığı sağlayacağı ve çocukların performanslarının doğruluk ve hız açısından iki yönlü değerlendirilmesine olanak tanıyarak performansa ilişkin daha güçlü göstergeler sunacağı düşünülmektedir (Christ, Silberglitt, Yeo ve Cormier, 2010; Deno, Fuchs, Marston ve Shinn, 2001; Fuchs, Fuchs, Hamlett, Walz ve Germann, 1993; Hosp, Suchey ve Burns, 2014).

**Sınırlılıklar ve Öneriler**

Analizler sonucunda OYAB'ın geçerlik ve güvenirliğinin yüksek olduğu yönünde çok sayıda kanıt elde edilmesine rağmen sonuçlar değerlendirilirken çalışmanın göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, OYAB'ın burada sunulan geçerlik ve güvenirlik verileri sadece Ankara ili merkezindeki ilkokullara devam eden ve tipik gelişim gösteren çocuklar ile sınırlıdır. Bu açıdan, geçerlik ve güvenirlik verilerinin güçlendirilmesi amacıyla OYAB testlerinin farklı illerden oluşturulmuş daha büyük ve farklı özelliklerdeki çocukları (özel gereksinimli çocuklar) içeren örneklem gruplarına uygulanması ve analizlerin tekrarlanması önerilmektedir. İkincisi ise çalışmada OYAB'ın ölçüt geçerliği, OYAB puanları ile alanyazında okuma yazma becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğu gösterilen sesbilgisel farkındalık, çalışma belleği, hızlı isimlendirme ve dil performansları arasındaki ilişkiler incelenerek belirlenmiştir. Oysa ölçüt geçerliğinin okuma yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenirliği sağlanmış başka bir araçtan elde edilen puanlarla ilişkili olarak incelenmesi önemlidir. Bu nedenle, ileri araştırmalarda OYAB'ın ölçüt geçerliğinin yeni bulgularla desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı= Ankara Üniversitesi Etik Kurulu
Karar tarihi=13/3/2014
Belge sayı numarası=1110

**Yazarların Katkı Oranı**

Makaleye 1. yazar %30, 2. yazar %20, 3. yazar %20, 4. yazar %20 ve 5. yazar %10 düzeyinde katkı sunmuştur.

**Destek ve Teşekkür**

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 215K027 nolu proje kapsamında yürütülmüştür. Sağladığı destek nedeniyle TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

**Kaynaklar**


Afflerbach, P. (2005). National Reading Conference policy brief high stakes testing and reading assessment executive summary. *Journal of Literacy Research, 37*(2), 151-162.

Afonso, O., Connelly, V., ve Barnett, A. L. (2019). Struggling with writing: An examination of writing difficulties in specific language impairment, developmental dyslexia and developmental coordination disorder. C.Perret ve T. Olive (Eds.), *Spelling and Writing Words: Theoretical and Methodological Advances* (pp. 112-127). Brill.

Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H., ve Sever, E. (2018). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(3), 685-707.

Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D., ve Çekerek, E. (2011). Türkçe' de Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin geliştirmesi. (KOBİT). *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *28*(2), 1-21.

Ball, C. R., ve O'Connor, E. (2016). Predictive utility and classification accuracy of oral reading fluency and the measures of academic progress for the Wisconsin knowledge and concepts exam. *Assessment for Effective Intervention,* 41, 195–208.

Boscolo, P. (2008). Writing in primary school. C. Bazermen (Ed.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text* (pp.293-309). L. Erlbaum Associates.

Breznitz, Z. (2005). *Fluency in reading: Synchronization of processes.* Lawrence Erlbaum Associates.

Burns, S. M., Kidd, J. K., ve Genarro, T. (2010). Writing: Underutilized for young children with disabilities? Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (Eds.) *Literacy and Learning* (pp. 175-204). Emerald Group Publishing Limited.

Caglar-Ryeng, Ö., Eklund, K., ve Nergard-Nissen, T. (2019). Lexical and grammatical development in children at family risk of dyslexia from early childhood to school entry: A cross-lagged analysis. *Journal of Child Language*, *46*(6), 1102–1126.

Chard, D. J., Vaughn, S., ve Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *35*(5), 386–406.

Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., ve Burgess, S. (2005). Phonological processing skills and early reading abilities in Hong Kong Chinese kindergarteners learning to read English as a second language. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 81-87.

Christ, T. J., Silberglitt, B., Yeo, S., ve Cormier, D. (2010). Curriculum-based measurement of oral reading: An evaluation of growth rates and seasonal effects among students served in general and special education. *School Psychology Review,* 39, 447–462.

Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., ve Snowling, M. (2014). *Developing reading comprehension*. Hoboken: John Wiley ve Sons, Ltd.

Cunningham, A. E., ve Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, *33*(6), 934-945.

Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D., ve Shinn, J. (2001). Using curriculum-based measurements to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review,* 30, 507–524.

Erden, G., ve Çelik, C. (2019). Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne*, *7*(14), 1-18.

Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 2033-2057.

Ergül, C., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Bahap Kudret, Z., Kılıç Tülü B., Demir, E., ve Okşak F. E. (2020). Türkçe konuşan çocuklarda fonolojik işlemleme becerileri ilk okuma performansını yorduyor mu? Boylamsal sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Doi: 10.16986/HUJE.2020062765

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Walz, L., ve Germann, G. (1993). Formative evaluation of academic progress: How much growth can we expect? *School Psychology Review,* 22, 27–48.

Goldsworthy, C. L. (2003). *Developmental reading disabilities: A language based treatment approach.* Thomson Learning, Inc.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. C. J. Bonk ve C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, (pp. 3-21). Pfeiffer.

Graham, S. (2010). Want to improve children's writing? *Education Digest*, *76*(1), 49-55.

Graham, S., ve Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *Journal of Special Education*, *39*(1), 19-33.

Green, S. B., ve Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, USA: Pearson.

Hoien-Tengesdal, I., ve Tonnessen, F. (2011). The relationship between phonological skills and word reading. *Scandinavian Journal of Psychology,* 52, 93–103.

Hoover, H., Dunbar, D., Frisbie, D., Oberley, K., Bray, G., Naylor, R., et al. (2003). *The Iowa Tests of Basic Skills.* Rolling Meadows, IL: Riverside Publishing

Hoover, W. A., ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*(2), 127-160.

Hosp, J. L., Suchey, N., ve Burns, M. (2014). Reading assessment: Reading fluency, reading fluently, and comprehension. *School Psychology Review,* 43, 59-68.

Hougen, M. (2014). *Evidence-based reading instruction for adolescents, grades 6-12* (Document No. IC-13). Erişim adresi: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations

Hudson, R. F., Lane, H. B., ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, *58*(8), 702-714.

İmer, K., Kocaman, A., ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Katzir, T., Kim, K., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., ve Morris, R. (2006). Reading fluency: Whole is more than parts. *Annals of Dyslexia*, *56*(1), 51-82.

Kerbow, D., ve Bryk, A. (2005). *STEP literacy assessment: Technical report of validity and reliability*. Erişim adresi: https://docplayer.net/9212668-Step-literacy-assessment-technical-report-of-validity-and-reliability.html

Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L., ve Lai, S. S. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology, 49*(2), 103-110.

Knoop-van Campen, C. A., Segers, E., ve Verhoeven, L. (2018). How phonological awareness mediates the relation between working memory and word reading efficiency in children with dyslexia. *Dyslexia, 24*(2), 156-169.

Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, *58*(4), 338-344.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., ve Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, *45*(2), 230-251.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B. ve ark. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, *38*(4), 357-387.

Lambert, M. (2007). *A guide to reading fluency and the assessment of specific learning disabilities in the individuals with disabilities education improvement act of 2004*. Wisconsin Department of Public Instruction. Erişim adresi: https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sped/pdf/reading-fluency-draft.pdf

Lipson M. Y., ve Wixson, K. K. (2009). *Assessment and instruction of reading and writing difficulties* (4th ed.). New York: Pearson.

Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading ve Writing Quarterly*, *13*(2), 123-146.

Maclean, M. J., Taylor, C. L., ve O'Donnell, M. (2016). Pre-existing adversity, level of child protection involvement, and school attendance predict educational outcomes in a longitudinal study. *Child Abuse ve Neglect*, 51, 120-131.

McCoach, D. B., O'Connell, A., Reis, S., ve Levitt, H. (2006). Growing readers: A hierarchical linear model of children's reading growth during the first 2 years of school. *Journal of Educational Psychology,* 98, 14–98

Meisinger, E. B., Bloom, J., ve Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading Disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60, 1-17.

Melekoğlu, M. A., Erden, H. G., ve Çakıroğlu, O. (2019). Development of the Oral Reading Skills and Comprehension Test-II (SOBAT®-II) for assessment of Turkish children with specific learning disabilities: Pilot study results. *Journal of Educational Issues*, *5*(2), 135-149.

Nandhini, K., ve Balasundaram, S. R. (2011, July). *Improving readability of dyslexic learners through document summarization.* IEEE International Conference (pp. 246-249). Chennai, Tamil Nadu, India.

National Assessment of Educational Progress, (2013). *Nation's report card.* National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Erişim adresi: https://nces.ed.gov/nationsreportcard/subject/publications/main2013/pdf/2014451.pdf

Nelson, P. M., Van Norman, E. R., ve VanDerHeyden, A. (2017). Reduce, reuse, recycle: The longitudinal value of local cut scores using state test data. *Journal of Psychoeducational Assessment,* 35, 683–694.

Nordström, T., Jacobson, C., ve Söderberg, P. (2016). Early word decoding ability as a longitudinal predictor of academic performance. *European Journal of Psychology of Education,* 31, 175–191.

Northwest Evaluation Association (2011). *Technical manual for measures of academic progress and measures of academic progress for primary grades*. Erişim adresi: https://www.richland2.org/RichlandDistrict/media/Richland District/AdvancED/Standard%205/5.1/5-1-NWEA-Technical-Manual-for-MAP-and-MPG.pdf

Oakhill, J., Cain, K., ve Elbro, C. (2019). Reading comprehension and reading comprehension difficulties. D. Kilpatrick, R. Joshi, W. Malatesha, ve K. Richard (Eds.), *Reading development and difficulties* (pp. 83-115). Springer.

Ou, S.-R., ve Reynolds, A. J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago longitudinal study. *School Psychology Quarterly*, *23*(2), 199–229.

Öney, B., ve Durgunoğlu, A. Y. (1997). Learning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics, 18*(1), 1-15.

Parrila, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J. E., ve Kirby, J. (2005). Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology,* 97, 299-319.

Peng, P., Fuchs, D., Fuchs, L., Elleman, A.M., Kearns, D.M., Gilbert, J., … Patton, S. (2019). A longitudinal analysis of the trajectories and predictors of word reading and reading comprehension development among at-risk readers. *Journal of Learning Disabilities, 52*(3), 195–208.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability.* Oxford University Press.

Perfetti, C. A. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. M. G. McKeown ve L. Kucan (E), *Bringing reading research to life* (pp. 291-303). Guilford Press.

Perfetti, C., Landi, N., ve Oakhill, J. (2005) The acquisition of reading comprehension skill. M. J. Snowling ve C. Hulme (Eds.), *The science of reading* (pp. 227–247). Blackwell Publishing.

Phillips, L. M., Norris, S. P., Osmond, W. C., ve Maynard, A. M. (2002). Relative reading achievement: A longitudinal study of 187 children from first through sixth grade. *Journal of Educational Psychology,* 94, 3-13.

Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, *59*(7), 704-706.

Richek, M. A., Caldwell J. S., Jennings, J. H., ve Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies.* Boston: Allyn ve Bacon.

Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *29*(4), 291-305.

Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma Jr, A., ve van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, *29*(5), 691-708.

Scanlon, D. M., Anderson, K. L., ve Sweeney, J. M., (2010). *Early inventions for reading difficulties*. Guilford Press.

Scarborough, H. S. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York, NY: Guilford Press.

Seçkin-Yılmaz, Ş., ve Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *Elementary Education Online, 16*(4), 1652-1671.

Snowling, M. J., Duff, F. J., Nash, H. M., ve Hulme, C. (2016). Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *57*(12), 1360–1369.

Snowling, M. J., Lervag, A., Nash, H. M., ve Hulme, C. (2019). Longitudinal relationships between speech perception, phonological skills and reading in children at high-risk of dyslexia. *Developmental Science*, *22*(1), 1272-1289.

Stanovich, K. E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray?. *Reading Research Quarterly*, *26*(1), 7-29.

Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education,* 189, 23-55.

Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., ve Wagner, R. K. (2009). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading, 10*(4), 381-398.

Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 9*(1), 70-83.

Valdez, C. R., Lambert, S. F., ve Ialongo, N. S. (2011). Identifying patterns of early risk for mental health and academic problems in adolescence: A longitudinal study of urban youth. *Child Psychiatry ve Human Development, 42*(5), 521-538.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., ve Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 30*(1), 73-87.

Westwood, P. S. (2008). *What teachers need to know about reading and writing difficulties.* ACER Press.

Willoughby, M. T., Wylie, A. C., ve Little, M. H. (2019). Testing longitudinal associations between executive function and academic achievement. *Developmental Psycholog*y, *55*(4), 767–779.

Yuill, N., Oakhill, J., ve Oakhill, O. J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation.* Cambridge University Press.

**Extended Abstract**

**Introduction**

Reading and writing are the most fundamental skills that are aimed to be taught to children at school. Studies have shown that achievement in literacy skills is one of the strongest variables that predict later academic achievement. However, individual differences are frequently observed in the acquisition and development of literacy skills, and the literacy achievement of children who are at the

same grade level and who have gone through the same formal education process can differ significantly. There are many studies showing that the failure in literacy skills continue consistently throughout school life and turn into a general academic failure and a learning disability diagnosis. Therefore, it is very important to assess reading, reading comprehension and writing skills comprehensively and determine the difficulties experienced by children. Literacy Assessment Battery (LAB) was developed from this point of view to assess the reading, reading comprehension, and writing skills of the children attending primary school and to determine whether they have difficulties in any of these areas. In this study, the validity and reliability of LAB were analyzed and the cut-off points and evaluation criteria for each grade level were established.

**Method**

The participants of the study consisted of 1177 children attending first, second, third and fourth grades in primary schools (public and private) located in Ankara and affiliated to the Ministry of National Education. This research was carried out in two stages as a trial and a main study. Accordingly, 252 of the participants took part in the trial study (F = 123, M = 129) and 925 took part in the main study (F = 476, M = 449). In the study, the SES Index Parent Information Form was used to determine the SES of the families. Children's literacy skills were assessed using LAB which is a test battery developed by the researchers of this study. LAB includes four tests to assess reading skills (Word Recognition Test, Word Decoding Test, Phonetic Analysis Test, and Passage Reading Test), three tests to assess comprehension skills (Semantic Processing Test, Cloze Test and Passage Comprehension Test), and three tests to assess writing skills (Spelling Test, Copying Test and Writing Expression Test). Most of these tests are timed tests in which the number of correctly read/written words or items answered is determined at a certain period (eg., 1 minute, 90 seconds). Each test has parallel forms as A and B and assessments are carried out individually.

In the analysis of the data, firstly the descriptive statistics of the data were examined and then analysis of the test the validity and reliability of LAB was performed. Content validity, structure validity, discrimination validity, longitudinal predictive, and criterion validity analyzes were completed to determine the validity of the LAB. Also, internal consistency coefficient, test-retest, and equivelance of A-B forms were examined for the reliability analyses. Finally, cut-off intervals for assessing the performance of children for each grade level and evaluation criteria for these intervals were determined.

**Result and Discussion**

In the analyses, first, the content validity of LAB was examined by asking eight field experts to evaluate the suitability of the test items to grade levels, the ordering of the items, and the equivalence of A and B forms. In these evaluations, experts were expected to grade all tests and test items as 1 = appropriate; 2 = should be improved; 3 = not appropriate. Results showed that experts' average scores were between 1.00-1.25 for all the tests indicating that LAB had content validity. Second, in order to examine the construct validity of the LAB, a theoretical model was established based on the relevant literature and model-data fit was tested with CFA. As a result of the analysis, it has been found that the X2 values for model data fit were significant in all models created for all grade levels and the X2/df ratios were below 5. These values indicated the perfect model-data fit. The RMSEA and RMR values for the error terms were between .03 and .10 for each grade level revealing that there was an acceptable level of model-data fit. Other goodness of fit indices was above .90 which also showed LAB had the near-perfect model-data fit. Third, the discriminant validity of LAB was examined by comparing upper-lower groups' LAB scores. Results showed that there were significant differences at .001 level between the groups in all composite scores for each grade level with big effect sizes (.56-.71 for 1st-2nd grades; .63-.67 for 3rd-4th grades). Fourth, the longitudinal predictive validity of LAB was examined to see whether reading, comprehension and writing composite scores in first grade predicted LAB total composite scores in the fall and spring semesters of second grade. Results revealed

that reading and reading comprehension composite scores in the fall of first grade and reading, reading comprehension, and writing composite scores in the spring of first grade significantly predicted the LAB total composite score in both semesters of second-grade which altogether constituted evidence for the longitudinal predictive validity of LAB. Fifth, in order to examine the criterion validity of LAB, the relationships between children's reading, reading comprehension, writing, and LAB total composite scores and children's scores in the variables of letter knowledge, phonological awareness, working memory, rapid automatized naming, language, and vocabulary, which are often found related with the literacy skills in the literature, were computed. Result of the analysis showed that there was a significant relationship between the scores revealing evidence for the criterion validity.

Within the scope of the reliability analysis of the LAB, the internal consistency of the tests at all grade levels was examined and found that the Cronbach alpha coefficients for all composite scores were above .70 at all grade levels, except for the writing composite score in the fourth grade. It was observed that the writing composite score in the fourth grade was quite close to .70 and this value was considered to be acceptable. These results constituted evidence for the internal consistency reliability of LAB. Test-retest coefficients were also examined and it was found that the correlations between the two assessments were significant at the level of .01 in all composite scores of LAB. For the equivalence reliability of LAB's A and B forms, the correlations between all composite scores in A and B forms were computed and found that the correlation between the two forms was between .82 and .96.

Finally, in order to evaluate children's performance, the cut-off scores/intervals and evaluation criteria (very low, low, medium, high, very high) were determined in all LAB tests and composite scores at all grade levels. Thus, it can be determined whether children's performance is appropriate for their grade level and to what extent the children's test scores differ from their peers.

In conclusion, in the light of the findings obtained from the study, it is thought that LAB is a valid and a reliable tool to assess the reading, reading comprehension and writing performances of children from the first grade to the fourth grade with different aspects and will make significant contributions to the literature and practices in our country.

Yalçın, G. ve Altunay, B. (2021). Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 771-786.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 15.02.2021 Kabul/Accepted: 03.06.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Total Düzeyde Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bilgi Veren Metinlerde Dinlediğini Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi [*]

*Gülistan YALÇIN*[**]
*Banu ALTUNAY*[***]

**Öz**

Bu araştırmanın amacı, eğitim-öğretim süreçlerinde sıklıkla dinleme becerisini kullanan total düzeyde görme yetersizliği olan (kör) öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeylerini belirlemektir. Araştırma, betimsel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Belirlenen ölçütleri karşılayan 35 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla iki bilgi veren metin ve bu metinlerin her birine yönelik 12 açık uçlu soru olmak üzere 24 sorudan oluşan dinlediğini anlama veri toplama aracı geliştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS-22 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin, bilgi veren metinlerden aldıkları dinlediğini anlama puanların ortalamasının 116,83 olduğu, katılımcıların puanları tek tek incelendiğinde en düşük puanın 63, en yüksek puanın 195 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, testten alınabilecek en yüksek puanın 240 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama performanslarının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Total düzeyde görme yetersizliği, dinlediğini anlama, bilgi veren metin.

## Determining Listening Comprehension Levels of Blind Students in Informational Texts

**Abstract**

The aim of this study is to determine the listening comprehension levels of blind students, who frequently use listening skills in their educational activities and in informational texts. The study was designed as descriptive survey model. Participants of this study were selected with criterion sampling as one of the purposeful sampling methods. The study was carried out with 35 students meeting the specified criteria. As data collection tools, two informational texts and 24 open-ended questions for each of these texts were developed to collect data. The collected data were analysed with SPSS-22 statistics package programme of. As a result of the study, it was seen that the average listening comprehension score of blind students in informational texts is 116,83. When the participants' scores were examined one by one, the lowest score was found 63 and the highest score was found 195. This finding can be interpreted that the listening comprehension performance of the students in informational texts was low, considering the highest score that can

[*]Bu makale, birinci yazarın Gazi Üniversitesinde tamamladığı doktora tezinden üretilmiştir.

[**]Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Aksaray, gulistanyalcin@aksaray.edu.tr ORCID: orcid.org/0000-0002-9668-0359.

[***]Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, abanu@gazi.edu.tr ORCID: orcid.org/0000-0002-1202-1031.

be obtained from the test is 240. Additionally, it was concluded that listening comprehension levels of students did not vary across gender and grade level.
**Key words:** Blind, listening comprehension, informational text.

## Giriş

Bilgi ve bilgiye erişim, günümüzün bilgi çağında her zaman kritik konular arasında yer almıştır (Babalola & Yacob, 2011; Altunay, 2012). Bilgiye erişim, akademik yaşamda son derece önemli bir rol oynamaktadır. Okul ve iş yaşamındaki akademik başarıların, bireylerin önemli bilgileri toplaması ve kullanmasından büyük ölçüde etkilendiği vurgulanmaktadır (Tuncer, 2004). Dünyadaki hemen hemen her ülkede, yetersizliği olan bireylerin de en yüksek oranda kitap okuma olanağına kavuşmaları için yoğun bir çaba sarf edildiği bilinmektedir (Bakırcı, 2009), ancak gelişmekte olan ülkeler, yetersizliği olan bireylerin bilgi ihtiyacını karşılamada sınırlı bir kapasiteye sahiptir. Ülkemizde bireylerin yetersizlikten etkilenmeleri, bilgiye erişimle ilgili problemleri de beraberinde getirmektedir. Görme yetersizliği olan bireyler, bilgiye erişimde dezavantajlı gruplar arasında görülmektedir (Babalola & Yacob, 2011). Görme yetersizliği olan bireylerin alternatif formatta hazırlanmış materyallere ya da düzenlemelere gereksinimi bulunmaktadır. Özellikle görme yetersizliği altında ele alınan, total düzeyde görme yetersizliğinin eğitsel tanımları alternatif formatta hazırlanmış materyalleri ve gereksinimleri vurgulayacak şekilde yapılmaktadır. Eğitsel tanıma göre total düzeyde görme yetersizliği, öğrenmede dokunsal ve işitsel yolları kullanmaya ihtiyaç duyan bireyleri ifade etmektedir. Bu bireyler, Braille alfabesi ile basılmış materyalleri okuyarak ve sesli kitapları dinleyerek (Altunay Arslantekin, 2018; Huebner, 2000; Şafak, 2013; Tuncer, 2013), dokunsal formatta hazırlanmış materyalleri (Yalçın & Kamalı Arslantaş, 2020) ve yardımcı teknolojik araç-gereçleri (Aslan, 2016) kullanarak eğitim öğretimlerini sürdürmektedirler.

Ülkemizde Özbay, Özmen, Tuncer ve Altunay (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, görme yetersizliği olan öğrencilerin materyal kullanımında gören akranlarıyla eşit fırsata sahip olmadıkları görülmektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin farklı bilgi formlarına erişimleri sınırlıdır. İlerleyen yıllarda bu materyallere olan gereksinimler daha da artmaktadır. Öğrencilerin birçok görevi yerine getirebilmesi (sınav, ödev vb.) için farklı formlarda hazırlanmış materyallere ulaşmaları gerekmektedir. Ülkemizde görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi için önemli olan dokunsal formatta hazırlanmış materyallere erişimlerindeki (Braille basımın pahalı olması, çok yer kaplaması gibi) problemler nedeniyle görme yetersizliği olan bireylerin, akademik yaşantılarında gören akranlarından farklı olarak dinleme becerisini daha yoğun şekilde kullanmaları gerekmektedir. Özellikle son yıllarda teknolojik cihazlar ve programların neredeyse tamamının sese dayalı olarak geliştirilmesi total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme becerilerini sınıfta ve günlük yaşamda daha sık tercih etmelerine neden olmuştur. Bununla birlikte okullarda eğitim veren öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Braille okuma yazma becerilerine sahip olmamaları ve sesli kitap gibi uygulamaların artması (Adetoro, 2012) da total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgiye erişimde dinleme becerilerini tercih etmenlerinin nedenleri arasında yer almaktadır.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimindeki başarılarında ve ilerleyen akademik yaşantılarında dinleme ve dinlediğini anlama becerisi son derece önemlidir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin akademik yaşamlarında bilgiye erişim için yoğun şekilde kullanmak zorunda olduğu dinleme becerisi, alan yazında pek çok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Rubin (1995) dinlemeyi, bir dinleyicinin neler olup bittiğini ve konuşmacının neyi ifade etmeye çalıştığını anlamak için işitsel ve görsel ipuçlarından gelen bilgileri seçip yorumladığı aktif bir süreç olarak tanımlamıştır. Buck (2001), dinlemenin kişisel ve bireysel olduğunu ve gelen sesleri deşifre ederek başlayan ve daha sonra bunlardan anlam çıkarılan bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Temur (2001) dinlemeyi, dinleyenin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurup iletişim içerisindeki işlevini anlama yeteneği şeklinde tanımlamıştır. Güneş'e (2013) göre dinleme "Ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreç"tir. Doğan'a (2013) göre dinleme, duyulan sesleri seçme hareketi ve seçiciliğinin söz konusu olduğu, birden fazla ses içerisinden istenilenin seçildiği bilinçli bir faaliyettir. Dinlediğini anlama ise alan yazında ilk kez Rankin tarafından 1926 yılında, "konuşulan dili anlama yeteneği" olarak tanımlanmıştır (Akt. Wolvin &

Coakley, 1996). Görme yetersizliği olan öğrencilerin tanımlarda geçen dinleme ve dinlediğini anlama becerilerini öğrenmelerinin akademik yaşamlarındaki önemi nedeniyle, dinleme materyallerini nasıl kullandıklarına yönelik yapılan çalışmalar kilit noktasıdır.

Alan yazında sınırlı sayıda yapılan çalışmada, total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin, dinleme materyallerini ya da öğretmenlerinin ders anlatımlarını dinlerken pasif dinleyici davranışları gösterdikleri vurgulanmaktadır (Nolan & Morris, 1969). Öte yandan alan uzmanları, total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin, dinleme becerisini nasıl daha etkili kullanacağı ve dinledikleri materyalleri anlamaları için neler yapmaları gerektiği konusunda sınırlı bilgiye sahip olduklarını ifade etmektedirler (Tuncer & Altunay, 2006; Yalçın & Altunay Arslantekin, 2019). Görme yetersizliği olan öğrencilerin yaşadığı bu sınırlılığın okullarda dinleme becerilerinin öğretiminin yapılmıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin Türkiye'de görme engelliler okul programları incelediğinde, öğrencilerin dinleme materyallerini etkili biçimde kullanmalarını sağlamaya yönelik hedeflerin bulunmadığı ve bunun yerine öğrencilerin bilgi veren materyalleri dokunsal olarak işlemeleri boyutuna ağırlık verildiği bilinmektedir. Öte yandan dinleme ve dinlediğini anlama becerisinin, görme yetersizliği olan öğrencilerde kendiliğinden geliştiğine dair yaygın bir inanış da bulunmaktadır (Barraga & Erin, 1992). Bu inanış total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin etkili dinleme becerilerine sahip olmaları için stratejiler geliştirilmesini engellemektedir. Tüm bu durumlar total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere dinlediğini anlama becerilerinin öğretiminin ihmal edilmesine neden olmuştur. Oysaki öğrencilerin dinledikleri materyalleri anlayabilmeleri için aktif dinleme davranışlarını sergilemeleri beklenir (Tuncer & Altunay, 2006).

Görme yetersizliği olan öğrencilerin aktif dinleme davranışlarını öğrenebilmeleri için, pek çok ülkede özel olarak tasarlanmış müfredat programları içerisinde doğrudan öğretimlere yer verildiği görülmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde görme yetersizliği olan öğrencilere genel eğitim müfredatı ile birlikte okutulan Genişletilmiş Çekirdek Müfredat (Expanded Core Curriculum) programının alanlarından biri olan tamamlayıcı akademik beceriler içerisinde dinleme ve dinlediğini anlama ile ilgili amaçlar bulunmaktadır (Yalçın & Altunay-Arslantekin, 2019). Tamamlayıcı akademik beceriler içerisinde yer alan dinleme ve dinlediğini anlama becerisi; sesin yönünü belirleme, sözlü yönergelere cevap verme, dinleme materyali ile seslendirilen bilgileri takip etme ve anlamlandırma, gürültülü ortamlarda hedef sesi dinleme, ders materyallerini uygun araç gereçlerle dinleme ve dinlediklerini anlama, sözlü sorulara cevap verme gibi pek çok beceriyi kapsamaktadır (Harley, Truan & Sanford, 1997; Yalçın & Altunay-Arslantekin, 2019).

Öğrencilere dinleme ve dinlediğini anlamaya yönelik yapılacak sistemli öğretim etkinliklerinin yanı sıra alan yazında öğrencilerin aktif dinleme davranışlarını sergilemesinde bazı faktörlerin etkili olduğu da savunulmaktadır. Genel anlamda bu faktörler; öğrenci ve materyal özelliklerine göre farklılıklar göstermektedir (Nolan & Morris, 1969). Görme yetersizliği olan öğrenciler açısından spesifik olarak ele alındığında, öğrencinin problem davranışının olup olmaması, motivasyonu, dinleme stratejilerini kullanma durumu gibi etmenlerden bahsedilebilir. Materyal özellikleri açısından bakıldığında ise iki farklı boyutta düşünülebilir. Bunlardan ilki materyali dinlemek için kullanılan destekleyici teknolojik programların özellikleri, diğeri ise dinleme materyalinin özellikleridir. Öğrencilerin materyalleri dinlerken hangi programı kullanacaklarının, hangi ses hızında materyalleri dinleyeceklerinin belirlenmesi kullanılan materyal ile ilgili özelliklerdir. Bu bağlamda öne çıkan konu ise destekleyici teknolojik programlardan biri olan ekran okuma programlarıdır.

Ekran okuma programları, bilgisayar ekranındaki yazılı belge/metin/dokümanları sesli konuşmaya dönüştüren yazılım programlarıdır (Mulloy, Gevarter, Hopkins, Sutherland & Ramdoss, 2014). Bu programlar bilgisayar, tablet veya akıllı telefonların ekranındaki bilgileri sese dönüştürmekte ve geliştirilen klavye komutları ile görme yetersizliği olan bireylerin ilgili cihazları erişilebilir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır. Bu program, görme yetersizliği olan bireylere, konuşma hızını kendi istedikleri gibi ayarlama, farklı tuş kombinasyonlarını kullanarak ekranda yer alan bilgileri harf harf, cümle cümle şeklinde seslendirme imkanı sunmaktadır. Ekran okuma programları, görme yetersizliği olan bireylerin elektronik ortamdaki haber sitesine, basılı kaynaklara ulaşmasında ve pek çok günlük yaşam becerisini bağımsız bir şekilde (örn., internet bankacılığı) gerçekleştirmelerinde önemli bir kolaylaştırıcı görevi görmektedir. Görme yetersizliği olan bireylerin tercih ettiği ekran okuma

programları; JAWS, NVDA, VoiceOver, Google TalkBack'dir. Görme yetersizliği olan bireylerin en sık tercih ettiği ekran okuma programlarından olan JAWS (Job Access With Speech) Programı, Windows işletim sisteminin yüklü olduğu bilgisayarlarda çalışan ücretli bir ekran okuma programıdır.

Dinleme materyali açısından bakıldığında ise metin türlerinin öne çıktığı görülmektedir. Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin seçtikleri ya da öğretmenlerinin dinlemeleri için verdikleri metin türüne uygun dinleme davranışları sergilemeleri beklenir (Nolan & Morris, 1969). Alan yazında hikâye türü ve bilgi veren metin türü olmak üzere iki metin türünden bahsedilir. Hikaye türü metinler, başlangıç ile sonuç arasında dikkatlere sunulan metinler olarak tanımlanmaktadır (Aktaş, 2000). Hikaye türü metinler; destanlar, gezi yazıları, günlükler, farklı türde oyunlar, denemeler, fabllar, mitolojiler, masallar, biyografiler, otobiyografiler ve gezi yazılarıdır (Güzel-Özmen, 2001). Bilgi veren metinler ise belirlenen bir konuda bilgi vermek amacıyla oluşturulmuş metinler olarak tanımlamıştır (Güzel-Özmen, 2011). Bilgi veren metinler, özellikle Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi kitaplarında yer alan metinler, eleştiri yazıları, makaleler, gazete ve dergilerde yer alan haberler, mektuplar, köşe yazıları ve röportajlardır (Güzel-Özmen, 2011).

Alan yazında olağan gelişim gösteren öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını belirlemeye yönelik sınırlı sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin; Lehto ve Anttila (2003) çalışmalarında 2, 4 ve 6. sınıfa devam eden 107 öğrencinin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Hikâye türü ve bilgi veren metin türü olarak iki farklı boyutta ele alınan çalışmanın bulguları, öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeyinin hikâye türü metinlere göre düşük olduğunu göstermektedir. Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010) ise 5. sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeyi hedefledikleri çalışmalarında 180 öğrenciden veri toplamışlardır. Çalışma sonuçları, öğrencilerin dinledikleri bilgi veren metinlere ilişkin anlama performanslarının düşük olduğunu göstermektedir.

Alan yazında, hem günlük yaşamda hem de akademik yaşamda birincil duyu olarak dinleme becerisini kullanan total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama performanslarını ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmanın bulunmadığı dikkat çekmektedir. Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim-öğretimde sıklıkla sesli kitapları kullandıkları, Braille formatta erişim sağlayamadıkları kitapları ekran okuma programı aracılığıyla dinledikleri göz önünde bulundurulduğunda dinlediklerini anlama düzeylerinin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öte yandan yapılan araştırmanın total düzeyde görme yetersizliği olan öğrenci ile çalışan öğretmenlere ve ebeveynlere önemli bilgiler sağlayacağı beklenmektedir.

Bu çalışmada eğitim-öğretim faaliyetlerinde sıklıkla dinleme becerisini kullanan total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeyleri nedir?
2. Total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleri sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?
3. Total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, katılımcılarına, veri toplama araçlarına, verilerin toplanma sürecine, verilerin puanlanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin var olan performansını ortaya koymak hedeflendiğinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2013). Bu model ile total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeylerini belirlenmeye çalışılmıştır.

**Katılımcılar**

Bu araştırmanın katılımcı grubunu, ortaokula devam eden total düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde örneklem için belirlenen ölçütleri karşılayan kişi, olay ya da nesne/durumlar örnekleme alınırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Bu bağlamda katılımcıların belirlenmesinde ölçütler belirlenmiştir. Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesindeki ölçütler: (a) Okuma yazma materyali olarak Braille alfabesi kullanması, (b) görme yetersizliği dışında herhangi bir yetersizliği olmaması, (c) JAWS Programı kullanabilmesi ve (d) JAWS Programında metin dinlerken en az 115hz kullanmasıdır.

Sıralanan ölçütleri karşılayan öğrencilerin belirlenmesinde ilk olarak öğretmen görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmelerinin ardından bir öğrenci listesi hazırlanmış ve öğrencilerle tek tek bir araya gelinerek JAWS Programını kullanma durumları ile ilgili araştırmanın birinci yazarı tarafından değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda belirlenen ölçütleri karşılayan öğrencilerin ailesi ile görüşülmüş, yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve izinleri alınmıştır. Ardından öğrencilerle de bir araya gelinerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen 35 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda çalışma grubuna ilişkin özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 1.
*Çalışma grubu*

| **Cinsiyet** | **6.sınıf** | **7.sınıf** | **8.sınıf** | **Toplam** |
|---|---|---|---|---|
| Kız | 4 | 7 | 3 | 14 |
| Erkek | 7 | 10 | 4 | 21 |
| **Toplam** | **11** | **17** | **7** | **35** |

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun 4'ü 6. Sınıf, 7'si 7. Sınıf, 3'ü 8. Sınıf olmak üzere 14 kız; 7'si 6. Sınıf, 10'u 7. Sınıf ve 4'ü 8. Sınıf olmak üzere 21 erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya total düzeyde görme yetersizliği olan toplam 35 öğrenci katılmıştır.

**Veri Toplama Araçları**

Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini belirlemek amacıyla 2 bilgi veren metin ve bu metinlere ilişkin hazırlanan toplam 24 açık uçlu sorudan oluşan, Dinlediğini Anlama Veri Toplama Aracı hazırlanmıştır. Aşağıda veri toplama aracının geliştirilme sürecine yer verilmiştir.

*Metinlerin Seçimi:* Öğrencilerin, daha önce karşılaşmadığı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış Millî Eğitim Bakanlığı tarafından derslerde okutulması önerilen 6 ve 7. sınıf Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenerek toplam 24 metin belirlenmiştir. Araştırmacılar metinleri tek tek okumuş ve görsel şema ve grafiklere dayanılarak anlatım yapılan metinleri elemişlerdir. Yapılan eleme sonrasında 10 bilgi veren metin kalmıştır.

*Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi:* 10 bilgi veren metnin okunabilirlik düzeyi Ateşman (1997) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü ile hesaplanmıştır. Aşağıdaki formül kullanılarak 10 metnin, okunabilirlik sayısını bulmak için her metnin ayrı ayrı heceleri, kelimeleri sayılarak hece uzunluğu ve cümle uzunluğu bulunmuştur.

Hece uzunluğu(X1): $\frac{\text{Toplam Hece Sayısı}}{\text{Toplam Cümle Sayısı}}$

Cümle uzunluğu(X2): $\frac{100}{\text{Toplam Cümle Sayısı}}$

O.S: Okunabilirlik sayısı

Okunabilirlik formülü = O.S:198.825- (40,175.X1 – 2.610.X2)

Metinler için hesaplanan X1 ve X2 değerleri okunabilirlik formülünde yerlerine koyularak metinler için okunabilirlik değerleri hesaplanmıştır. Orta güçlükte çıkan 6 metin uzman görüşü almak üzere Türkçe alan uzmanlarına gönderilmiştir.

*Metinlerin uygunluğuna yönelik uzman görüşünün alınması*: Uzmanlardan metinleri; kalite bakımından; organizasyonu, kelime seçimi, cümle yapısı, dil bilgisi kuralları, metnin tutarlılığı ve bağdaşıklığı (Graham & Perrin, 2007) olmak üzere 6 maddeye göre bütüncül olarak (holistic) değerlendirmeleri ve içeriğinin 6, 7 ve 8. sınıf düzeyine uygunluğunun üslup, metindeki fikirler ve kavramsal yoğunluk olmak üzere 3 maddeye göre değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar değerlendirmeler sırasında metinleri 1 ila 5 puan arasında puanlamışlardır. Uzmanlardan en yüksek puanı alan 2 metin araştırmada kullanılmıştır.

*Anlama sorularının geliştirilmesi:* Araştırmada kullanılmak üzere seçilen metinlerin, okunabilirlik düzeylerinin hesaplanması ve uzman görüşlerinin alınmasının ardından araştırmacılar, her bir metni tek tek ayrıntılı olarak okumuş ve metin bilgisine dayanan ve metinden çıkarım yapmaya yönelik açık uçlu sorular hazırlamıştır. Metin bilgisine dayanan sorular, metinde açıkça anlatılmış/sunulmuş bilgi ve düşünceleri bulmaya yönelik olarak oluşturulmuştur. Çıkarımsal sorular ise metinde açıkça anlatılmamış düşünceleri bulmaya yönelik olarak oluşturulan sorulardır.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen, her metne ilişkin yirmi anlama sorusu uzman görüşü almak üzere 3 Türkçe Eğitimi alan uzmanına ve bir Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan soruları değerlendirirken 1 ila 5 arasında puanlamaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen formlar tek tek incelenmiş ve dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmelerin ardından sorular tekrar uzmanlara gönderilerek görüşleri alınmış ve son şekli verilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; 2 bilgi veren metin ve her metne ilişkin 12 açık uçlu soru olmak üzere toplam 24 sorudan oluşmaktadır.

**Verilerin Toplanması**

Aşağıda veri toplama sürecinde izlenen adımlara yer verilmiştir.

*Veri Toplama Takviminin Planlanması:* Araştırmacılar, öğrencilerin devam ettiği okulların müdür/müdür yardımcıları ile görüşerek öğrencilerden veri toplanacak en uygun zaman aralığını belirlemiştir. Her gün 5 öğrenciden veri toplamak şartıyla veri toplama süreci 7 gün olarak belirlenmiştir. Ancak öğrencilerden ikisinin planlanan günde okulda olmaması nedeniyle veri toplama süreci 8 günde tamamlanmıştır.

*Veri Toplama Ortamının Hazırlanması:* Araştırmanın verileri, birinci yazar tarafından öğrencilerin eğitim gördükleri okulların rehberlik servisleri için tahsis edilen odada toplanmıştır. Odada bir öğretmen masası ve üç sandalye, bir de kitaplık bulunmaktadır. Araştırmacı öğrenci ile karşılıklı olarak oturacakları şekilde ortamı planlamış ve JAWS Programını açarak 115 ses hızına getirmiştir. Bununla birlikte veri toplama aracını ve ses kayıt cihazını masanın üzerinde hazır bir şekilde bulundurmuştur.

*Veri Toplama Süreci:* Araştırmacı, veri toplamaya başlayacağı ilk öğrenciyle veri toplayacağı ortama gelmiş, öğrencinin ortamı daha önce tanıyor olması nedeniyle ortamı tanıtmamış yalnızca rehberlik servisinde olduklarını söylemiştir. Ardından araştırmacı ve öğrenci karşılıklı oturmuşlardır. Araştırmacı, '…. size bahsettiğim çalışmayı yapacağız. Önce ilk metni dinleyeceğiz, dinleme işlemi bittikten sonra sana metin ile ilgili sorular soracağım. Bu nedenle metni dikkatli bir şekilde dinle. Hazır mısın?' demiş, öğrenci 'Hazırım' dediğinde ilk metni belirlenen ses hızında JAWS Programını açarak dinletmiştir. İlk metin için dinleme işlemi, 2 dakika 25 saniye sürmüştür. İlk metnin dinleme işleminin tamamlanmasının ardından araştırmacı öğrenciye '… evet metnimizi dinledik. Şimdi dinlediğin metinle ilgili sana sorular soracağım. Soruyu yeniden okumamı istersen bana söyle.' demiş ve 'Hazır mısın?' diye öğrenciye sormuştur. Öğrenci 'Hazırım' dedikten sonra metne ilişkin dinlediğini anlama sorularını öğrenciye tek tek sormuş ve öğrencinin yanıtlarını dijital ses kayıt cihazına ve 'Dinlediğini Anlama Veri Toplama Aracı'na kaydetmiştir. Araştırmacı, 10 dakika ara verdikten sonra, ikinci metni öğrenciye dinletmiştir. İkinci metin 2 dakika 45 saniye sürmüştür. Dinleme işlemi tamamlandıktan sonra o metne ilişkin anlama sorularını öğrenciye tek tek sorarak öğrencinin yanıtlarını ses kayıt cihazına ve veri toplama aracına kaydetmiştir. Tüm öğrencilerle aynı süreç tekrar edilmiştir.

**Verilerin Puanlanması**

Öğrencinin her bir soruya ilişkin doğru yanıtı 10 puan olarak puanlandırılmıştır. Araştırmacı tarafından soru okunmuş, öğrenci; soruya 10 sn. içinde cevap vermezse soru tekrar okunmuş ve cevap vermesi beklenmiştir. Öğrenci yine 10 sn. içinde cevap vermez ise diğer soruya geçilmiştir. Öğrenci birkaç cevabı olan soruya tek cevap verip beklerse, 'Başka' diyerek öğrencinin cevaplamaya devam etmesi istenmiştir.

Öğrencilerin soruya metinde yazdığı gibi cevap vermesi ya da kendi cümleleri ile ifade etmesi doğru tepki olarak kabul edilmiş ve 10 puan olarak puanlanmıştır. Öğrencinin sorulara metin ile ilgili ancak soru ile ilgisi olmayan bir cevap vermesi ya da hiç ilgisi olmayan bir cevap vermesi yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve 0 olarak puanlanmıştır. Birkaç maddesi olan sorularda birisine, ikisine ya da üçüne cevap vermesi durumunda cevaba göre puanlanmıştır. Örneğin sorunun cevabında 4 madde varsa ve öğrenci iki maddesini söylemiş ise 5 puan almıştır. Öğrencilerin, bir metne ilişkin anlama sorularından alacakları en yüksek puan 120'dir. Testten alacakları toplam puan ise en fazla 240'dır.

**Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada yer alan 35 katılımcıya iki bilgi veren metin ve bu metinlere ilişkin hazırlanan toplam 24 açık uçlu sorudan oluşan test uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS-22 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu amaçla katılımcıların dinlediğini anlama düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmıştır. İstatistiksel fark analizi yöntemi olarak karşılaştırılacak gruplardaki birey sayısı az olduğu için nonparametrik yöntemler tercih edilmiştir. Cinsiyet bağımsız değişkeni ile ilgili yapılan analizlerde kategori sayısı iki (kız-erkek) olduğu için Mann-Whitney U testi kullanılmışken, sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel testlerden elde edilen sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

**Uygulama Güvenirliği**

Araştırmada veri toplama süreçlerinin, planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığının belirlenebilmesi için uygulama güvenirliği hesaplanmıştır. Uygulama güvenirliği verileri, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan bir uzman tarafından toplanmıştır. Uygulama güvenirliği verisi toplayan uzman, görme engelliler öğretmenliği lisans, görme engellilerin eğitimi yüksek lisans mezunu olup, özel eğitim bölümünde doktora yapmaktadır.

Uygulama güvenirliği verisini toplamak amacıyla uzman, uygulamaların %40'ını (14 katılımcı) izlemiştir. İşaretlemeler sırasında 'Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Aracı'nı kullanmıştır.

Uygulama güvenirliği gözlenen uygulamacı davranışının planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması yolu ile hesaplanmıştır (Billingsley, White & Munson, 1980). Yapılan hesaplamalar sonucunda uygulama güvenirliği %100 olarak bulunmuştur.

**Gözlemciler Arası Güvenirlik**

Araştırmada toplanan verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla Gözlemciler Arası Güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Katılımcıların Dinlediğini Anlama Test Verilerine dair hesaplamaları yapmak için 'Dinlediğini Anlama Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu' kullanılmıştır. Bu form; sorular, soruların cevapları ve gözlemci kaydının yazılacağı Evet-Hayır bölümlerinden oluşmaktadır.

Gözlemciler arası güvenirlik verilerini toplayan gözlemci, Gazi Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans mezunu olup Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü yüksek lisans programını tamamlamıştır. Gözlemci, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktora programına devam etmekte aynı zamanda Aksaray Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. İlgili verilerin puanlama kriterleri araştırmacı tarafından gözlemciye eğitim verilerek anlatılmıştır.

Araştırmada, her sınıf düzeyinden örnekler içerecek şekilde verilerin %20'si random bir şekilde belirlenerek gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Gözlemci, formları doldurduktan sonra, gözlemci ile uyuşan cevapların yüzdesi hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verisi, birden fazla gözlemci arasındaki toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (House, House & Campbell, 1981). Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik %97 olarak hesaplanmıştır.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = Hakkâri Üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 04.01.2021 01 Sayılı Toplantı
Belge sayı numarası= 01 numaralı karar.

## Bulgular

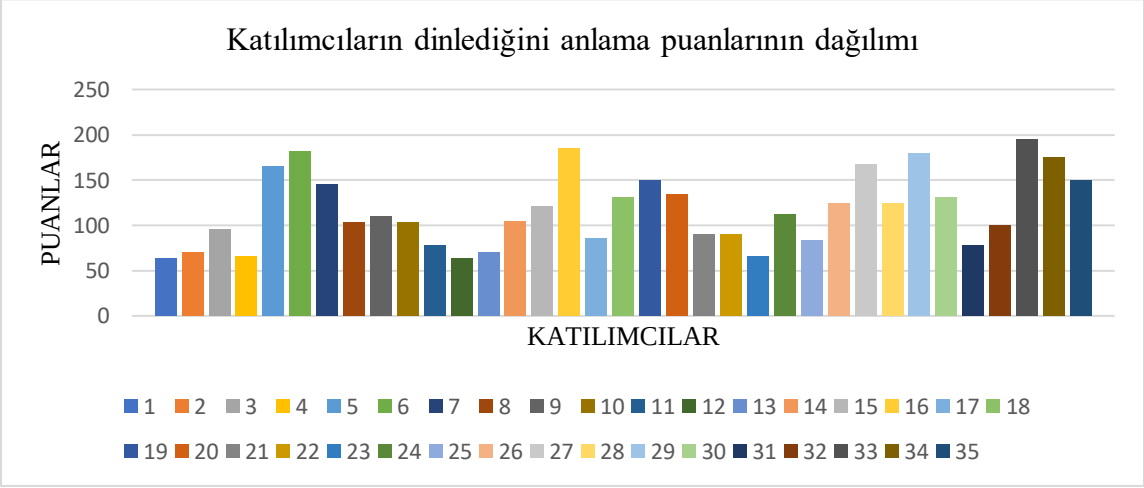
Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularına yer verilmiştir.
Araştırmada yer alan katılımcıların dinlediğini anlama düzeylerine ait betimsel bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
*Katılımcıların dinlediğini anlama düzeylerine ait betimsel istatistikler*

| ***N*** | ***Min.*** | ***Mak.*** | $\overline{X}$ | ***SS*** |
|---|---|---|---|---|
| 35 | 63,00 | 195,00 | 116,83 | 40,04 |

Tablo 1'de görüldüğü üzere, katılımcıların iki metinden aldıkları en düşük puan 63 iken, en yüksek puan 195 ve ortalama puan ise $\bar{X}$= 116,83 olarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin kaynağını görebilmek için katılımcıların testlerine ilişkin veri dağılımları aşağıdaki grafikte verilmiştir.

Grafik 1.
*Katılımcıların dinlediğini anlama puanlarının dağılımı*



Grafik 1'de görüldüğü üzere, dinlediğini anlama testinden 14 katılımcı 0 ile 100 puan arasında puan alırken, 14'ü 101 ile 150 puan arasında, 7'si 151 ile 200 puan arasında puan almıştır. Grafikte, testten alınabilecek olan 240 puanı hiçbir katılımcının elde edemediği görülmektedir. Bununla birlikte testten alınan en düşük puanın 63, en yüksek puanın ise 195 olduğu görülmektedir.

Tablo 2.
*Total Düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasın ait Mann Whitney U-Testi sonuçları*

| *Cinsiyet* | *N* | *Sıra Ortalaması* | *Sıra Toplamı* | *U* | *P* |
|---|---|---|---|---|---|
| Erkek | 21 | 16,62 | 349,00 | 118,00 | 0,329 |
| Kız | 14 | 20,07 | 281,00 | | |

Tablo 2'de görüldüğü üzere, katılımcıların dinlediğini anlama düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamıştır ($U$=118,00; $p$>0,05). Elde edilen bulgular, araştırma kapsamında yer alan ve total düzeyde görme yetersizliği olan kız ve erkek öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.
*Total Düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasın ait Kruskal-Wallis H Testi sonuçları*

| *Sınıf* | *N* | *Sıra Ortalaması* | *Sd* | *Ki-kare* | *P* |
|---|---|---|---|---|---|
| 6. Sınıf | 11 | 15,32 | | | |
| 7. Sınıf | 17 | 17,12 | 2 | 3,58 | 0,167 |
| 8. Sınıf | 7 | 24,36 | | | |

Tablo 3'te görüldüğü üzere, katılımcıların dinlediğini anlama düzeyleri bulundukları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamıştır ($\chi^2$=3,58; $p$>0,05). Elde edilen bulgular, araştırma kapsamında yer alan ve total düzeyde görme yetersizliği olan ve farklı sınıflarda (6. 7. ve 8. sınıf) yer alan öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki dinlediğini anlama puanların ortalamasının 116,83 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların puanları tek tek incelendiğinde en düşük puanın 63, en yüksek puanın 195 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, testten alınabilecek en yüksek puanın 240 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama performanslarının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Özbay ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmada, bir ses kaydını dinledikten sonra sorulan sorulara cevap veren öğrenci sayısının, araştırma grubundaki öğrenci sayısının neredeyse yarısı kadar olduğu belirlenmiştir, fakat araştırmada metin türü açık şekilde ifade edilmemiştir. Bu çalışma araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Alan yazında total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeylerini belirlemeyi hedefleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamakla birlikte, var olan çalışmaların olağan gelişim gösteren (örn., Arslan, 2013; Kodan & Bozdemir, 2016; Yıldırım vd., 2010), zihinsel yetersizliği olan (örn., Sümer & Çetin, 2018) öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin, hikâye türü ve bilgi veren metin türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Çalışmaların sonuçları, öğrencilerin bilgi veren metinlerden hikâye türü metinlere göre daha düşük puanlar aldıklarını göstermiştir. Örneğin, Kodan ve Bozdemir (2016) 4. sınıfa devam eden 103 öğrencinin dinlediğini anlama düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmada, öğrencilerin dinledikleri hikâye türü metinleri anlama düzeylerinin, bilgi veren metinleri anlama düzeylerinden daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla çalışmanın bulguları, bu çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmada, öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum cinsiyet ya da sınıf düzeyi ayırt etmeden total düzeyde görme yetersizliği olan tüm öğrencilerin bilgiyi edinmede birincil duyu olarak dinleme duyularını kullandıklarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında olağan gelişim gösteren öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bu çalışmanın aksine farklı bulgular elde eden çalışmaların da olduğu görülmektedir. Örneğin, Aşılıoğlu (2009) kız öğrencilerin; Kodan ve Bozdemir (2016) yine kız öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarının erkek öğrencilerin performansına göre yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Öğretmenlerin, görme yetersizliği olan öğrencilere tüm sınıf düzeylerinde dinlediğini anlama becerilerini etkin şekilde kullanmayı öğretmeleri son derece önemlidir (Tuncer & Altunay, 2006). Görme yetersizliği olan öğrencilere dinleme becerisinin öğretimi, onların ilerleyen akademik yıllardaki başarısını etkileyecektir. Alan yazında yapılan çalışmalar, öğrencilere dinleme becerisi öğretildiğinde öğrencilerin performanslarında artış olduğunu göstermektedir. Örneğin, Yalçın (2020) tarafından yapılan bir çalışmada total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere dinlediğini anlama performanslarını artırmada Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin etkililiği araştırılmıştır. Çalışma sonucunda total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin yapılan öğretim sonrasında bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama performanslarında artış olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Tuncer ve Altunay (2006) tarafından yapılan çalışmada total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama performanslarını artırmada özetlemeye dayalı birikimli anlatma stratejisinin etkililiği test edilmiştir. Çalışmada, öğretimler sonrasında öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarında artış olduğu görülmüştür.

Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin hem akademik hem de günlük yaşamda en sık tercih ettiği dinleme becerisinin (Yalçın & Altunay Arslantekin, 2019) erken çocukluk döneminden itibaren öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Ancak hem görme engelliler okul programları hem de genel eğitim programları incelendiğinde dinleme becerileri ile ilgili amaçların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle görme engelliler okul programlarında dinleme becerileri ile ilgili amaçların artırılması ve öğrencilere dinleme stratejilerinin öğretilmesi gerekmektedir. Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin, ortaöğretim ve yükseköğretimde daha sık dinleme becerilerinden yararlandıkları bilinmektedir. Bu nedenle özellikle ilköğretim kademesinde bu becerinin edinimi ileriki yaşamlarında öğrenciler için oldukça kolaylaştırıcı olacaktır.

Elde edilen bulgular ışığında aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Görme yetersizliği; az gören ve total düzeyde görme yetersizliği olmak üzere iki şekilde tanımlanmaktadır. Bu çalışma total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışma az gören öğrencilerle de gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışma 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışma farklı kademelerde eğitim öğretime devam eden total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerle de gerçekleştirilebilir.
- Ülkemizde MEB tarafından dağıtılan Braille not alma/okuma cihazı gibi yardımcı teknolojilerle öğrenciye seçim yapacağı ve dinleme becerisini kullanacağı alternatifler sunan uygulamalar yapılabilir.
- Dinleme becerilerinin gelişmesini destekleyecek şekilde total ve az gören bireyler için öğrenme materyalleri/programları geliştirilebilir.
- Özellikle temel eğitim kademesinde görme engelliler okul programında dinleme becerisi ile ilgili daha fazla amaca yer verilebilir.
- Öğretmenler, doğrudan dinleme stratejilerinin öğretimine sınıf ortamlarında yer verebilir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = Hakkâri Üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 04.01.2021 01 Sayılı Toplantı
Belge sayı numarası= 01 Numaralı karar

**Yazarların Katkı Oranı**

Araştırmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

**Çıkar Çatışması**

Araştırma süresince herhangi bir çıkar çatışması yaşanmamıştır.

**Kaynaklar**

Adetoro, N. (2012). Alternative format preferences among secondary school visually impaired students in Nigeria. *Journal of Librarianship and Information Science*, *44*(2), 90-96.

Aktaş, Ş. (2000). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. Ankara: Akçağ.

Altunay Arslantekin, B. (2012). Engel türüne göre materyal uyarlama, hazırlama ve kullanımı. A. Ataman (Ed.). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel* eğitim içinde (ss. 141-176), Ankara: Vize Yayıncılık.

Altunay Arslantekin, B. (2018). Görme yetersizliği olan öğrenciler, A. Cavkaytar ve D. T. Ersan (Ed.), *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* içinde (ss. 141-179), Ankara: Eğiten Kitap.

Arslan, A. (2013). Çeşitli değişkenler açısından ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama durumları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *2*(5), 61-81.

Aslan, C. (2016). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.). *Özel eğitim ve yardımcı teknolojiler* içinde (ss. 56-92). Ankara: Vize.

Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(29), 45-63.

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi, 58,* 171-174.

Babalola, Y. T., & Yacob, H. (2011). Library and information services to the visually impaired-the role of academic libraries. *Canadian Social Science*, *7*(1), 140-147.

Bakırcı, R. (2009). Milli Kütüphane'de görme engellilere sunulan hizmetler ve gelişmeler. *Bilgi Dünyası*, *10*(1), 136-142.

Barraga, N., & Erin, J. (1992). *Visual handicaps and learning* (3rd ed). Austin: PRO-ED.

Billingsley, F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, *2*(2), 229-241.

Buck, G. (2001). *Asssessing listening*. Cambridge: Cambridge University.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (18. Baskı). Ankara: Pegem.

Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing text: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school.* Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A.

Güzel-Özmen, R. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgiler hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(2), 785-793.

Harley, R. K., Truan, M. B., & Sanford, L. D. (1997). *Communication skills for visually impaired learners: Braille, print, and listening skills for students who are visually impaired*. Springfield-Illinois, USA: Charles C. Thomas Publisher.

House, A. E., House, B. J., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assessment*, *3*(1), 37-57.

Huebner, K. M. (2000). Visual impairment. In A. Koenig, & M. Holbrook, (Eds.). In *Foundations of education volume I: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (pp. 55-76). New York: AFB Press.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (25. Basım). Ankara: Nobel.

Kodan, H., & Bozdemir, H. (2016). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(37), 15-27.

Lehto, J. E., & Anttila, M. (2003). Listening comprehension in primary level grades two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *47*(2), 133-143.

Mulloy, A. M., Gevarter, C., Hopkins, M., Sutherland, K. S., & Ramdoss, S. T. (2014). Assistive technology for students with visual impairments and blindness. In *Assistive technologies for people with diverse abilities* (pp. 113-156). Springer, New York, NY.

Nolan, C. Y., & Morris, J. E. (1969). Learning by blind students through active and passive listening. *Exceptional Children*, *36*(3), 173-181.

Özbay, Y., Özmen, E. R., Tuncer T. ve Altunay, B. (2007). *Özel eğitimin etkisi ve etkililiği temel araştırması.* Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

Rubin, J. (1995). *A Guide fort he teaching of second language listening*. Şehir: Dominie.

Sümer, S. ve Çetin, M. E. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediklerini anlama düzeyleri üzerinde geleneksel hikaye okuma ve dijital hikaye kullanımının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Education Sciences*, *13*(1), 44-55.

Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi.* Ankara: Vize.

Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi*. Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8. Ankara: Nobel.

Tuncer, T. (2004). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (1. Baskı, ss. 293-311). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Tuncer, A. T. ve Altunay, B. (2006). The effect of a summarization-based cumulative retelling strategy on listening comprehension of college students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *100*(6), 353-365.

Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 289-321). Ankara: Maya.

Wolvin, A., & Coakley, C. G. (1996). *Listening*. Dubuque, IA: Wm. C. C. Brown.

Yalçın, G. ve Altunay Arslantekin, B. (2019). Görme yetersizliği olan öğrenciler için genişletilmiş çekirdek müfredat ve dinleme becerileri. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(2), 298-323.

Yalçın, G. ve Kamalı Arslantaş (2020). Mentoring ınservice teachers to support their ınclusive science teaching practices for students with visual ımpairment. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *7*(2), 112-131.

Yalçın, G. (2020). *Uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, K., Yildiz, M., Ates, S. ve Rasinski, T. (2010). Fifth-grade turkish elementary school students' listening and reading comprehension levels with regard to text types. *Educational Sciences: Theory and Practice, 10*(3), 1879-1891.

## Extended Abstract

### Introduction

As compensatory academic skills, listening and listening comprehension include many skills such as, identifying directions of sounds, responding to oral instructions, following directions with audio texts and interpreting, listening the target voice in a noisy environment, listening course materials with appropriate tools, and responding to oral questions (Harley et. al., 1997; Yalçın & Altunay Arslantekin, 2019). Students with severe visual impairments (blind) prefer listening skills more frequently in their classrooms and daily lives due to many reasons such as the development of

technological devices and programmes based on sound and inability to access the printed materials. Furthermore, the reason why blind students prefer listening skills in accessing information is that most of the teachers do not have Braille literacy skills and that there is an increase in the applications such as audio books (Adetoro, 2012).

It was stated by the experts that blind students have limited knowledge on how to use listening skills more effectively in their education and what they should do to understand the listening materials (Tuncer & Altunay, 2006; Yalçın & Altunay Arslantekin, 2019). It was considered that limitation experienced by the students with visual impairments occurs due to the absence of listening skill courses in the schools. For instance, when curriculum of the school for the visually impaired in Turkey is examined, it is known that there are no goals to enable students to use the listening materials effectively, but the focus is rather on the tactile learning of informational materials.

There is also a common belief that listening and listening comprehension skills are instinctively developed by the students with visual impairments (Barraga & Erin, 1992). This belief hinders developing strategies for blind students to have effective listening skills. Teaching the listening comprehension skills to the blind students is neglected due to these reasons.

Although there is no study in the literature to determine the listening comprehension levels of the blind students in informational texts, it is seen that there are limited number of studies to determine the listening comprehension performance of normally developing students. Lehto and Antilla (2003) aimed to define listening and listening comprehension skills of 107 students attending the $2^{nd}$, $4^{th}$, and $6^{th}$ grades in their education. The findings of the study, including two different dimensions as narrative and informational texts showed that students' listening comprehension level was lower in informational texts than the narrative texts. Yıldırım, Yıldız, Ateş, and Rasinski (2010) collected data from 180 students in their study in which they aimed to determine listening and reading comprehension levels of the $5^{th}$ grade students according to text types. The results of the study showed that the listening comprehension level of students in informational texts is low.

This study aims at determining the listening comprehension levels of blind students who frequently use listening skills in their educational activities. For this purpose, answers to the following questions are sought:

1. What are the listening comprehension levels of the blind secondary education students in informational texts?
2. Do the listening comprehension levels of the blind secondary education students vary across grade levels?
3. Do the listening comprehension levels of the blind secondary education students vary across gender?

## Method

Descriptive survey model was used in this study which aims to present the listening comprehension levels of secondary education students with severe visual impairments in informational texts. Participants of this study were selected with criterion sampling as one of the purposeful sampling methods. The study was conducted with 35 students meeting the specified criteria.

As data collection tools, 2 informational texts and 24 open-ended questions about these texts were prepared to determine the listening comprehension levels of the blind students. To determine the listening comprehension levels of the participants in informational texts, the first author opened JAWS Programme at sound speed of the laptop in an empty classroom and asked the students to listen to the first text. After the listening process was completed, the researcher asked the listening comprehension questions about the text to the student one by one and recorded the answers on audio recorder and 'Listening Comprehension Data Collection Tool'. Then the researcher ensured the student listen to the second text and when listening process was completed, s/he asked text comprehension questions to the student one by one and recorded the answers on audio recorder and data collection tool.

The correct answer of the student for each question was scored as 10 points. The researcher read the question and if there was no response in 10 sec., s/he read again, and the student was expected to answer. If the student did not answer in 10 sec., then the researcher passed on to the other question. If the student responded to a question with multiple answers and waits, the student was asked to continue answering by saying the other.

If the student answered the question as it was written in the text or explained it in his/her own sentences, it was accepted as a correct response and scored as 10 points. If the students' answers to the questions were related to the text, but not to the question, or if their answers were not related to the questions, it was accepted as a false response and scored as 0. In the cases where the student responded one, two or three items of the multiple-choice questions, it was scored according to the answer. For example, if there were 4 items in the question and the student said two correct items, s/he got 5 points. The highest score that students can get from comprehension questions related to a text was 120. The maximum score they got in the test was 240.

The collected data were analysed with SPSS-22 statistics package programme, the listening comprehension levels of the participants were compared according to gender and grade levels. Non-parametric methods were preferred as the number of individuals in the groups to was found low to compare for the statistical discrepancy analysis method. Mann-Whitmey U test was used for gender independent variable since the number of categories was only two (women-men), whereas Kruskal-Wallis H test was used for the comparisons made by grade level. 0.05 significance level was taken into consideration in interpreting the results obtained from statistical tests conducted within the scope of the study.

**Result and Discussion**

As a result of the research, it was seen that the average listening comprehension score of the blind students obtained from the informational texts was found 116.83. However, when the participants' scores were examined individually, it was seen that the lowest score was found 63 and the highest score was found 195. This finding can be interpreted as the listening comprehension performance of the students in informational texts was low, considering the highest score that can be obtained from the test was 240.

Although there is no study in literature that aims to determine the listening comprehension levels of blind students in informational texts, it is seen that existing studies have been conducted with normally developing students (e.g., Arslan, 2013; Kodan & Bozdemir, 2016; Yıldırım & et al., 2010), and students with intellectual disabilities (e.g., Sümer & Çetin, 2018). In these studies, it was investigated whether the listening comprehension levels of the students differ according to narrative texts and informational texts. The results of these studies showed that students get lower scores in the informational texts than the narrative texts. For instance, Kodan and Bozdemir (2016) analysed the listening comprehension levels of 103 students who are attending the $4^{th}$ grade. As a result of the study, it was found that the listening comprehension level of students in narrative texts was higher than the informational texts. Therefore, their findings align with the findings of this study.

In addition, it was concluded that listening comprehension levels of students do not vary across gender and grade level. This situation can be interpreted as that blind students use auditory senses as primary sense to acquire information regardless of their gender and grade levels. When the studies conducted in literature with normally developing students are examined, it is seen that there are various findings in contrast to this study. For example, Aşılıoğlu (2009) and Kodan and Bozdemir (2016) found that the listening comprehension performance of female students is higher than male students' performance.

**Ekler**

**Ek-1. Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu**

**Amaç:** Bu formun amacı, uygulamacının uygulamış olduğu Dinlediğini Anlama Veri Toplama Aracını hazırlanmış olan uygulama süreçlerine ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

**Kullanma Yönergesi:** Bu formda, uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen, değerlendirme sürecinde bulunan davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Değerlendirme süreçlerini izleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini belirleyiniz. Bu amaçla, uygulamacı değerlendirme sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa "Yaptı" sütununa; yerine getirmiyorsa "Yapmadı" sütununa bir çek atınız. Eklemek istediklerinizi de notlar kısmına yazınız.

| | Değerlendirme Süreci | Yaptı | Yapmadı | Notlar |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Veri toplamaya başlamadan önce öğrenciye seninle şimdi bir çalışma yapacağız, diyerek çalışmanın amacını söyler. Daha sonra 'Önce bilgisayarda seçili olan metni dinleyeceksin dinlemen bittikten sonra sana bu metinle ilgili sorular soracağım. Hazır olduğun zaman bana söyle' diyerek yönergeyi verir. | | | |
| 2 | Öğrencinin metin dinleme işlemini bitirmesinin ardından öğrenciye metinle ilgili anlama soruları soracağını ve verdiği cevapları kaydedeceğini belirtir. | | | |
| 3 | Metne ait kayıt çizelgesindeki, metinde yer alan bilgi birimlerini ve metinden çıkarım yapmaya yönelik olarak olan soruları sırasına uygun olarak öğrenciye sorar. | | | |
| 4 | Öğrencinin soruya verdiği cevabı hiçbir şey söylemeden kayıt çizelgesine kayıt eder. | | | |
| 5 | Öğrencinin soru sorulduktan sonra tepki vermemesi durumunda 10 sn boyunca cevap vermesini bekler. | | | |
| 6 | Öğrencinin sorulan soruya 10 sn içinde tepki vermemesi durumunda soruyu tekrar sorar. | | | |
| 7 | Öğrencinin sorulan soruya eksik cevap vermesi durumunda başka, diğer, tekrar düşün gibi şeyler söyleyerek öğrencinin eksik cevabını tamamlamasını 6-7 sn boyunca bekler. | | | |
| 8 | Öğrencinin sorulan soruyu 6-7 sn boyunca cevaplamaya devam etmezse öğrencinin ilk olarak söyledikleri tekrar edilerek 'Ben sana, ….. sordum. Sen ….. dedin başka? diyerek öğrencinin cevabına devam etmesinin 6-7 sn bekler. | | | |

Gözlemci:
Tarih:
Gözlenen Katılımcı:

**Ek-2. Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Aracı**

**Kullanım Yönergesi:** Sayın araştırmacı uygulamaya başlamadan önce formda yer alan soruları dikkatlice okuyunuz. Ardından öğrencinin cevabının yer aldığı ses kayıt cihazını dinleyerek öğrencinin cevaplarını not ediniz ve formda evet hayır sütununu kullanarak işaretleyiniz. Her bir soru için puanlamayı araştırmacının size verdiği eğitimdeki bilgilere dayanarak yapınız. Her bir soru için ayrı ayrı puanlama kısımlarına puan veriniz. Son olarak formun altında bulunan *Toplam Puan* kısmına toplam puanı yazınız.

Öğrencinin adı-soyadı:
Sınıfı:
Uygulama tarihi:

| **No** | **Soru** | **Cevap** | **Evet** | **Hayır** | **Açıklama** | **Puan** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | XXXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXXX | | | | |
| 2 | XXXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXXX | | | | |
| 3 | XXXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXXX | | | | |
| 4 | XXXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXXX | | | | |
| 5 | XXXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXXX | | | | |

| | | |
|---|---|---|
| 6 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 7 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 8 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 9 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 10 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 11 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 12 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 13 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 14 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 15 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 16 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 17 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 18 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 19 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 20 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 21 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 22 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 23 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |
| 24 | XXXXXXXXXXXXXXXX | XXXXXXXXXXXXXXXX |

**Toplam Puan:**

**Ek-3. Örnek Dinleme Metni**

**YENİDEN DOĞUŞ: RÖNESANS**

Orta Çağ'da, Avrupa'da bilim ve sanatta dinin ve kilisenin egemenliği söz konusuydu. Kilise düşünmeyi imkânsız kılmıştı. Bu dönemde Dünya'nın düz olduğu gibi inanışlar yaygındı. Avrupa'da, Orta Çağ bilimsel gelişme bakımından karanlık bir dönemdi.

Coğrafi Keşiflerde elde edilen bilimsel bilgiler ile kilise ve din adamlarına duyulan güven azaldı. Bu durum karşısında kilise güç kaybetmeye başladı. Kilise baskısının azalması insanların daha özgürce tartışıp düşüncelerini geliştirme olanağı bulmasını sağladı. Kâğıdın bol ve ucuza mal edilmesi ve matbaa sayesinde çok sayıda ve ucuz kitabın basılması, yeni bilgi ve düşüncelerin hızla yayılması gibi durumlar gerçekleşti.

Coğrafi Keşifler sonucunda ticaret gelişti. Ticaretle zenginleşen, sanatı seven ve sanatçıları koruyan zengin bir sınıf ortaya çıktı. Bu sınıf Avrupa'da sanatçıları ve bilim insanlarını destekledi. Böylece 16. yüzyılda birçok sanatçı yetişti. Eski Yunan ve Roma uygarlıklarına ait eserlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi bilim ve sanat anlayışını geliştirdi. 15 ve 16. yüzyıllarda, Avrupa'da meydana gelen edebiyat, kültür, güzel sanatlar, bilim ve düşünce alanlarındaki bütün bu yenilik ve gelişmelerin yaşandığı döneme yeniden doğuş anlamına gelen Rönesans adı verildi.

Rönesans Döneminin en önemli temsilcilerinden biri Leonardo da Vinsi'dir. Da Vinsi, resim, mimarlık, bilim, felsefe ve mühendislik alanlarında yaptığı çalışmalarla döneme damgasını vurdu. Da Vinsi, insanın anatomik yapısını inceleyerek doğru tasvir etmeyi amaçladı. Leonardo da Vinsi'nin insan anatomisi üzerine yaptığı çalışmalar günümüz biliminin gelişmesine büyük katkı sağladı. Anatomi alanındaki çalışmalarıyla bilim tarihinde bilinen ilk robot tasarımını yaptı. 1495 yılında yaptığı bu tasarım ancak 1950'lerde keşfedildi. Da Vinsi'nin Leonardo'nun robotu adı verilen bu tasarımı, kalp rahatsızlıklarının tedavi edilmesinde, 2005 yılında bir İngiliz kalp cerrahına esin kaynağı oldu.

Rönesans Döneminde, Leonardo da Vinsi'den başka günümüz bilim ve sanatının gelişmesine katkısı olan pek çok sanatçı ve bilim insanı yetişti. Ünlü heykeltıraş Mikelanj, denemeleriyle tanıdığımız Monteyn, dinde reformu başlatan Luter, tiyatro eserleriyle tanınan Şekspir, ilk defa Dünya'nın Güneş etrafında döndüğünü söyleyen Kopernik, Rönesans'ın temsilcileri oldular.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 18.02.2021 Kabul/Accepted: 07.05.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli ile Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ile Yazma Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi[*]

*Eylem Ezgi AHISKALI*[**]
*Nevin AKKAYA*[***]

**Öz**

Bu çalışmada, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma başarısına ve kalıcılığa etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören 48 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubuna on hafta boyunca, haftada iki ders saati olmak üzere, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan tartışmacı anlatıma dayalı planlama yapma ve kompozisyon yazma stratejileri öğretimiyle gerçekleştirilen yazma etkinlikleri, kontrol grubuna Türk Dili I dersinin kazanımları doğrultusunda yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak tartışmacı anlatıma dayalı yapılan planlarla yazılan kompozisyonlar ile bu planları ve kompozisyonları değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarları kullanılmıştır. Veriler istatistiksel hesaplamalarla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan tartışmacı anlatıma dayalı planlama ve yazma stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının planlama ve yazma başarılarını artırdığı ve kalıcı olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Planlama, yazma, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli, yazma başarısı, kalıcılık.

## The Effect of Teaching Planning and Writing Strategies Structured with Self Regulation Strategy Model on Planning and Writing Achievement and Retention

**Abstract**

This study aims to determine the effect of teaching planning and writing strategies structured with self-regulated strategy development model on planning and writing achievement and retention based on argumentative discourse. In the study, quasi-experimental design with pre-test-post-test control group was administered. The study group consisted of 48 first-year students studying in the Turkish Language Teaching Program in a state university in the fall semester of the 2019-2020 academic year. On the experimental group writing activities through teaching planning and writing strategies based on argumentative discourse and structured with self-regulated strategy development model was administered for ten weeks two lessons each week. On the other hand, the control group participated in writing activities in line with the learning outcomes of Turkish

[*] Bu çalışma, birinci araştırmacının ikinci araştırmacı tarafından yönetilen "Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ve Yazma Başarısına, Yazma Özyeterliğine ve Yazma Kaygısına Etkisi" adlı doktora tezinden hareketle üretilmiştir.

[**] Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Balıkesir, eylemezgi@balikesir.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-4471-8228.

[***] Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, İzmir, nevinakkaya@deu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-7222-4562.

Language I lesson. As for the data collection tools, plans and written compositions based on argumentative discourse, and grading scales to assess these plans and compositions were used. The data was analyzed by statistical calculations. In conclusion, it was determined that the teaching planning and writing strategies based on argumentative discourse and structured with self-regulated strategy development model increased planning and writing achievement of pre-service teachers and the teaching provided was permanent.
**Keywords:** Planning, writing, self-regulated strategy development model, achievement, retention.

## Giriş

Duygu, düşünce, istek, tasarı, hayal ve yaşantıların belli kurallar temelinde, yazı olarak adlandırılan simgeler aracılığıyla aktarılması eylemi (Calkins, 2000) olarak tanımlanabilecek olan yazma düşünme gücü, düşünce üretme gücü, duygu zenginliği, gözlem ve deneyimler, dili kurallarına uygun olarak kullanma ve planlama gibi unsurlardan oluşur (Ağca, 1999). Yazma, aynı zamanda bir konuya ilişkin bilgi aktarımını da sağladığı için okulda ve okul dışında başarı için gerekli temel bir beceridir (Graham ve Harris, 2000). Bu yönüyle yazma, yalnızca eğitsel boyutuyla sınırlandırılamayacak bir beceridir. Gelişimi uzun süren ve farklı karmaşık becerilerin bir arada kullanımını gerektiren yazma becerisinin planlı olarak geliştirilmesi gerekir. Bu bağlamda bellekte var olan bir bilginin, bir düşüncenin ya da duygunun kâğıda aktarılmadan önce bilişsel süreçlerle yapılandırılması gerekir. Yapılandırılan düşüncelerin yazıya aktarılması işi amaca yönelik, stratejik, tutarlı ve anlamlı olmalıdır. Karadağ ve Kurudayıoğlu'na göre (2010) yazma eylemi duygu ve düşüncelerin, tasarıların yazı yoluyla aktarılmasıdır. Ancak bu aktarım, gelişigüzel olmamalı ve verilmek istenen ileti düzen ve bütünlük içinde sunulmalıdır.

Yazma hem bilişsel hem de üstbilişsel bir süreci gerektirir. Bilişsel ve üstbilişsel süreçler etkin kullanılmadığında yazma ürünlerinin niteliği ve niceliği bu durumdan olumsuz etkilenir (Berninger ve Hooper, 2006). Planlama ve yazma stratejileri yazma sürecinde karşılaşılan bu olumsuzlukların üstesinden gelinmesine, düşüncelerin düzenlenerek yapılandırılmasına ve kâğıda aktarılmasına yardımcı olur (Mason, Harris ve Graham, 2011). Bu nedenle yazma ürünlerinin niteliğini ve niceliğini artırmak için hem yazmadan önce planlama hem de yazma sırasında yazma stratejileri işe koşulmalıdır. Yazma başarısına doğrudan katkı sağlayan strateji kullanımına ilişkin Graham (2008), yaptığı meta analiz çalışmasında planlama ve yazma stratejilerinin öğretiminin hem birey hem de grup üstünde etkili olduğunu belirtir. Planlama ve yazma stratejileri de yazma sürecinde yazıyı planlamayı ve denetlemeyi sağlayan bir iç denetim düzeneğidir. Yazma süresince bilişsel olarak yazma amacının belirlenmesi, yazmanın başlatılması, üstbilişsel olarak yazma sürecinin izlenmesi, düzenleme ve denetleme stratejilerinden uygun olan stratejinin seçilmesi ve yazının değerlendirilmesine kadar bir dizi işlem yerine getirilir. Bu işlemler planlı, sistematik ve stratejik yaklaşımları gerektirir (Graham ve Harris, 2005).

Yazma hedefe yönelik olan amaçlı bir etkinliktir. Yazma sürecinde birtakım özdüzenleme süreçlerinin de kullanılması gerekir. Bireyin kendi kendine ürettiği düşünce, duygu ve davranışları dizgisel biçimde belirli bir hedefe ulaşmaya yönelik olarak kullanması olarak tanımlanabilecek özdüzenleme (Schunk ve Zimmerman, 1994), deneyimli yazanların kullandığı hedef belirleme, kendi kendine öğrenme, kendini izleme ve kendini pekiştirme gibi kritik becerileri kapsadığından (Graham ve Harris, 2005) yazma çalışmalarında sıklıkla kullanılır (Harris ve Schmidt, 1998). Özdüzenlemeli yazma *(self-regulated writing),* bireyin yazma sırasında karşılaştığı güçlükleri yenme ve yazma güdülenmesi ile yazma isteğini koruma konusunda kendi kendine çözüm yolları geliştirebilmesidir (Harris, Graham, Mason, Saddler, 2002). Alanyazında özdüzenlemeli yazma becerisinin edinimi ve gelişimi için pek çok yaklaşım ve model arasında "özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin *(self-regulated strategy development model)* öne çıktığı görülür. Özdüzenlemeli strateji gelişimi modeli, yazma stratejilerini öğretmek ve öğrenme güçlüğü çeken ilkokul öğrencilerinin öğrenme zorluklarıyla baş edebilmek için tasarlanan bir yazma öğretimi modelidir.Önbilgileri geliştirme, stratejinin amacını tartışma, stratejinin kullanımını modelleme, stratejiyi akılda tutma, stratejiyi destekleme ve bağımsız başarım sergileme olarak altı aşamadan oluşan model ayrıca öğrencilerin yetkin yazanlar tarafından kullanılan planlama, yazma ve gözden geçirme stratejilerini öğrenmelerine, düzenlemelerine de yardımcı olur (Graham ve

Harris, 1999). Yazma bir konuya ilişkin duygu ve düşüncelerin aktarımını sağlar ve bu aktarım farklı metin türleri ile çok çeşitli biçimlerde gerçekleştirilebilir. Her metnin kendi türüne özgü birtakım yapısal özellikleri bulunur ve yazılı iletişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için yazının içeriğinin metnin türüne özgü yapısal özelliklere uygun olması gerekir. Bu nedenle yazma eğitiminde nitelikli metinler oluşturmak için metin türü bilgisinin kazandırılması da oldukça önemlidir.

Bu araştırmada, metin türü olarak tartışmacı anlatıma dayalı metin türü kullanılmıştır. Metin türü olarak tartışmacı anlatıma dayalı metin türü kullanılmasının nedeni öğrencilerin yazarken en çok zorlandıkları metin türü olması (Coşkun ve Tiryaki, 2011), tartışmacı anlatıma dayalı metin yazma ile ilgili olarak öğretimsel içeriği sınırlı olması, programda yer verilmesi zorunlu tutulmayan metin türlerinden biri olmasıdır. Ayrıca Türkçe alanyazın incelendiğinde tartışmacı anlatıma dayalı metin yapısının öğretimine ilişkin planlama ve yazma stratejileri uygulamasını örnekleyen deneysel bir çalışmanın yer almaması araştırmadan elde edilecek sonuçların alanyazındaki bu sınırlılığa katkı sağlayacak sonuçlar oluşturacağı görüşüdür. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli bir metni planlayarak yazmalarını sağlamak için tasarlanan STOP (ASDÜYP) ve DARE (GEOS) stratejilerinin öğretiminin gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Bu stratejiler şu aşamalardan oluşur:

- STOP (ASDÜYP): Düşüncelerini askıya alma (Suspend), tarafını seçme (Take a position), düşüncelerini düzenleme (Organize ideas) ile yazdıkça planlama (Plan and as you write) aşamalarından oluşur.
- DARE (GEOS): Bir yazıyı geliştirmek için süreçte yazıya ekleme yapılabilecek temel unsurları anımsatmaya yönelik işlemlerden oluşur. Düşüncelerini geliştirme (Develop), yeni düşünceler ekleme (Add), karşı tez oluşturma (Reject) ve sonlandırma (End) basamakları vardır.

Bu stratejiler konuya ilişkin her iki görüşe de odaklanan bir tartışmacı metin planlamak ve yazmak için yine bir çerçeve çizer (De La Paz ve Graham, 1997a, 1997b). Yapılan birçok araştırma özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılan yazma stratejisi öğretiminin yazma becerilerini geliştirdiğini gösterir (Zumbrunn, 2010; De La Paz ve Graham, 2002; Graham, Harris ve Mason, 2005; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Asaro-Saddler ve Bak, 2014; Saddler ve Graham, 2007; Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Harris, Graham ve Mason, 2006; Zumbrunn ve Bruning, 2013). Türkçe alanyazında yazma becerisinin geliştirilmesinde özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli kullanımının yazmaya etkisini belirlemeye yönelik deneysel çalışmaların daha sınırlı olduğu görülmüştür (Akıncılar, 2010; Can, 2016; Çağlayan Dilber, 2014; Gültekin, 2016; Müldür, 2017; Öğülmüş, 2018; Uygun, 2012). Bu alandaki sınırlılıktan yola çıkılarak geliştirilen bu araştırmada, planlama ve yazma stratejileri öğretiminde alanyazında öne çıkan özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli kullanılmış ve özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma başarısına etkisini ve bu etkinin kalıcı olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaçla yanıt aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planı yapma ve kompozisyon yazma başarısına ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi amacıyla "öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen" (Creswell, 2013) kullanılmıştır. Bu modelde yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak

gruplar oluşturulur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Yarı deneysel desen, eğitim alanındaki araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda kullanılan deneysel desendir.

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinde Türkçe Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören 48 birinci sınıf öğrencisi (24'ü (A şubesi) kontrol grubu, 24'ü (B şubesi) deney grubu) oluşturur. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklemede araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiği için bu örneklem türü araştırmaya hız ve kullanışlılık kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda araştırmada uygun örneklem seçimi yapılmış ve araştırma bu yöntemle belirlenen çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 1.
*Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler*

| Değişkenler | | Deney Grubu | Kontrol grubu |
|---|---|---|---|
| | | n | n |
| Cinsiyet | Kadın | 16 | 15 |
| | Erkek | 8 | 9 |
| Anne Eğitim Durumu | İlkokul mezunu | 12 | 12 |
| | Ortaokul mezunu | 6 | 3 |
| | Lise mezunu | 5 | 6 |
| | Üniversite mezunu | 1 | 3 |
| | Lisansüstü mezunu | 0 | 0 |
| Baba Eğitim Durumu | İlkokul mezunu | 3 | 5 |
| | Ortaokul mezunu | 8 | 5 |
| | Lise mezunu | 3 | 6 |
| | Üniversite mezunu | 10 | 8 |
| | Lisansüstü mezunu | 0 | 0 |
| Yazma Dersi Alma Durumu | Evet | 4 | 1 |
| | Hayır | 20 | 23 |
| Planlama Eğitimi Alma Durumu | Evet | 5 | 1 |
| | Hayır | 19 | 23 |
| Yazarken Plan Yapma Durumu | Evet | 21 | 19 |
| | Hayır | 3 | 5 |

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, yazma dersi alma ve planlama eğitimi alma durumu, yazarken plan yapma durumu gibi değişkenler açısından denklik ve benzerlik göstermektedir.

**Veri Toplama Süreci ve Araçları**

Araştırmada veri toplama süreci, deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında gerçekleşmiştir. Deneysel uygulama öncesinde öntestler, uygulama sonrasında sontestler katılımcılara uygulanmış ve ardından deney grubuyla görüşmeler yapılarak veri toplama süreci tamamlanmıştır. Deneysel uygulamadan altı hafta sonra deney grubundaki katılımcıların özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma stratejileri öğretiminin etkisinin devam edip etmediğinin incelenmesini sağlamak için sontestte kullanılan veri toplama araçları deney grubundaki kalıcılık testinde de kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

1. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı kişisel verileri toplamak için uygulama öncesinde "Kişisel Bilgi Formu",
2. Uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testinde katılımcıların tartışmacı anlatıma dayalı yaptıkları kompozisyon planları ve yazdıkları kompozisyonlar,
3. Uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testinde katılımcıların tartışmacı anlatıma dayalı yaptıkları kompozisyon planlarını değerlendirmeye yönelik "Dereceli Puanlama Anahtarı (Plan)",
4. Uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testinde katılımcıların tartışmacı anlatıma dayalı yazdıkları kompozisyonları değerlendirmeye yönelik "Dereceli Puanlama Anahtarı (Kompozisyon)".

**Uygulama Süreci**

Araştırmanın uygulama süreci 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam iki grupla, haftada üç ders saati ve 10 hafta süreyle yapılmıştır. Dersler deney grubunda özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri etkinlikleriyle, kontrol grubunda Türk Dili I dersi kapsamındaki yazma etkinlikleriyle yürütülmüştür. Uygulama sürecinde kullanılan ders planları, De La Paz ve Graham'ın (1997a) özdüzenlemeli yazma stratejileri kuramı temelinde oluşturulmuştur. Araştırmada öğretilmesi planlanan "STOP (ASDÜYP) ve DARE (GEOS)" stratejilerinin uygulama süreci, öğrencilerin yaş grubuna ve hazırbulunuşluğuna göre uyarlanmış ve bu uyarlamayla kullanılacak çeşitli ders materyalleri oluşturulmuş ve süreç araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

**Verilerin Analizi**

Verilerin analizi için ilk olarak çalışma grubundaki öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini betimlenmesi için frekans ve yüzde analizleri hesaplanmıştır. Ardından her bir değişken için araştırmanın ilk denencesinin test edilerek deney/kontrol gruplarının dört öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Daha sonra normallik varsayımı test edilerek çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanarak incelenmiştir.

Ayrıca çalışma grubundan elde edilen verilerin dağılımının normal dağılım eğrisine uygunluğu, örneklem büyüklüğünün yanı sıra grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda seçilen Shapiro-Wilk testiyle (Büyüköztürk vd., 2017) sınanmıştır. Çalışmada grup büyüklüğünün 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilk değerine bakılarak normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Elde edilen değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
*Deney ve kontrol grubuna ilişkin ortalama, çarpıklık, basıklık ve Shapiro-Wilk testi sonuçları*

| Değişkenler | Grup | n | x̄ | S | Skewness (Çarpıklık) | Kurtosis (Basıklık) | Shapiro-Wilk testi | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Plan Öntest | Deney | 24 | 6.66 | .638 | .068 | -891 | .945 | .207 |
| | Kontrol | 24 | 4.16 | .703 | .034 | -1.28 | .876 | .007* |
| Plan Sontest | Deney | 24 | 13.66 | .327 | -226 | -416 | .926 | 0.80 |
| | Kontrol | 24 | 4.87 | .769 | -.357 | -1.56 | .821 | 0.01* |
| Plan Kalıcılık | Deney | 24 | 14.25 | .439 | -1.01 | .116 | .799 | 0.00* |
| Kompozisyon Öntest | Deney | 24 | 11.62 | .449 | -223 | -287 | .943 | .195 |
| | Kontrol | 24 | 9.83 | .461 | .670 | -.330 | .918 | 0.52 |
| Kompozisyon Sontest | Deney | 24 | 20.33 | .540 | -1.45 | 1.56 | .810 | 0.00* |
| | Kontrol | 24 | 12.83 | .506 | -.203 | -.524 | .953 | .316 |
| Kompozisyon Kalıcılık | Deney | 24 | 19.08 | .506 | -1.18 | 1.51 | .884 | .010* |

**p<.05*

Tablo 2'de yer alan verilere göre plan ve kompozisyon puanlarının deney ve kontrol gruplarının tüm ölçümlerinde tüm basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin ±2 aralığında olduğu görülür. Normallik varsayımının test edilmesinde basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerinin ±2 aralığında olması verilerin normal dağılıma uygun olduğunu belirtir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarının her ikisinden de elde edilen puanlar normal dağılmıştır. Normal dağılım durumlarının kontrol edilmesinden sonra parametrik testlerin bir diğer varsayımı olan varyans homojenliği incelenmiştir. Bu varsayımın karşılanıp karşılanmadığının test edilmesinde grupların öntest, sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin varyans homojenliğinin incelenmesi için Levene F testi kullanılarak varyans homojenliği testi yapılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
*Grupların öntest ve sontest ölçümlerinin varyans homojenliğine ilişkin değerler*

| Ölçüm | n | Sd1 | Sd2 | F | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Plan-Öntest | 48 | 1 | 46 | 1.496 | .296 |
| Plan-Sontest | 48 | 1 | 46 | .897 | .819 |
| Plan-Kalıcılık | 24 | 1 | 22 | 3.659 | .389 |
| Kompozisyon-Öntest | 48 | 1 | 46 | 4.635 | .814 |
| Kompozisyon-Sontest | 48 | 1 | 46 | 4.823 | .184 |
| Kompozisyon-Kalıcılık | 24 | 1 | 22 | 1.373 | .294 |

Tablo 3'te verilen varyansların homojenliği Levene F testinde; deney ve kontrol gruplarında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen değerler öntest ve sontest olarak incelendiğinde grupların varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı (plan için F= 1.496, p>.05 ve kompozisyon için F= 4.635, p>.05 ve plan için F= .897, p>.05 ve kompozisyon için F= 4.823, p>.05) görülmüştür. Deney grubunda kullanılan ölçme araçlarından elde edilen değerler kalıcılık testi olarak incelendiğinde grupların varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı (plan için F= 3.659, p>.05 ve kompozisyon için F= 1.373, p>.05) olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler incelendiğinde, grupların varyansları arasında bir fark olmadığı (p>.05) ve tüm değişkenler arasında varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, uygulanan öğretim programının bağımlı değişkenler üstündeki etkisini ve ölçüm ile gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek faktör üstünde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu analizde tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest-kalıcılık testi) ve farklı kategorilerde bulunan gruplar (deney-kontrol) birlikte içeren deneysel işlemin etkililiği sınanmıştır. Bu araştırmada, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle gerçekleştirilen planlama ve yazma stratejileri öğretiminin (bağımsız değişken), öğretmen adaylarının plan yapma ve kompozisyon yazma başarısı (bağımlı değişkenler) üstüne etkisini araştırmak amacıyla tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Ancak bundan önce, tek faktör üstünde "Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA" olarak da adlandırılan bu modelin uygulanabilmesi için bazı varsayımları karşılaması gerekir (Büyüköztürk vd., 2017). Tekrarlı ölçümler için varyans analizinin uygulanabilmesinin koşulu olan küresellik varsayımının sağlanıp sağlanamadığı Mauchly küresellik testiyle incelenmiştir (Gamst, Meyers ve Guarino, 2008). Küresellik varsayımının sağlanamadığı durumda Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılarak (Tabachnick ve Fidell, 2014) varyans analizi sonuçları alınmıştır. Bu doğrultuda yapılan Mauchly küresellik testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
*Grupların öntest, sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinden elde edilen puanların Mauchly küresellik testi sonuçları*

| Ölçüm | Gruplariçi Etki | Mauchly W | $X^2$ | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Plan | Zaman | .701 | 7.816 | 2 | .020* |
| Kompozisyon | Zaman | .794 | 5.073 | 2 | .079 |

**p<.05*

Tablo 4'te verilen Mauchly küresellik testi sonuçlarına göre kompozisyon dereceli puanlama anahtarından alınan tekrarlı ölçümler için elde edilen değerler incelendiğinde küresellik varsayımının sağlandığı (kompozisyon W (2) =.794), plan dereceli puanlama anahatarından alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının sağlanamadığı görülmüştür (plan W (2) = .020, p<.05). Bu nedenle elde edilen bu ölçüme ilişkin olarak grupiçi etki incelenirken Greenhouse-Geisser düzeltmesi yapılarak otomatik olarak hesaplanan f oranı (f ratio) kullanılmıştır (Plan Greenhouse-Geisser= .770). "Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA"nın uygulanabilmesi için bir diğer varsayım ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryanslarının eşitlik durumudur. Bu varsayımın test edilmesi amacıyla uygulanan Box-M testinden elde edilen değerler incelenmiştir. Box-M testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5.
*Grupların öntest ve sontest ölçümlerinin kovaryans eşitliğine ilişkin değerler*

| | n | Box's M | Sd1 | Sd2 | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Plan-Öntest<br>Plan-Sontest | 48 | 1.567 | 3 | 30073.009 | .494 | .686 |
| Plan-Sontest<br>Plan-Kalıcılık | 48 | 8.626 | 3 | 4347.616 | 2.533 | .055 |
| Kompozisyon-Öntest<br>Kompozisyon-Sontest | 48 | 2.695 | 3 | 30073.009 | .850 | .466 |
| Kompozisyon-Sontest<br>Kompozisyon-Kalıcılık | 48 | 8.617 | 3 | 4347.616 | 2.530 | .055 |

Tablo 5'te yer alan bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşitliği test etmede kullanılan Box's M testi sonuçlarına göre tüm ölçümler için grupların kovaryans matrislerin eşit olduğu belirlenmiş (p>.05) ve çoklu normallik varsayımının karşılandığına karar verilmiştir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı =Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne Etik Kurulu
Karar tarihi= 06.12.2019
Belge sayı numarası= 15563195-300.99-E.101225

## Bulgular

### Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Plan Yapma Öntest ve Sontestlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma öntest düzeyleri ile sontest düzeylerine ilişkin elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde plan dereceli puanlama anahtarı öntest ve sontest olarak uygulanmış, elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
*Grupların plan yapma durumlarına ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri*

| Grup | Plan Öntest | | | Plan Sontest | |
|---|---|---|---|---|---|
| | n | x̄ | S | x̄ | S |
| Deney | 24 | 6.66 | 3.13 | 13.66 | 1.60 |
| Kontrol | 24 | 4.16 | 3.44 | 4.87 | 3.76 |

Tablo 6 incelendiğinde, grupların plan puanlarının aritmetik ortalamaları, öntest için (deney grubu x̄=6.66 ve kontrol grubu x̄=4.16) ve sontest için (deney grubu x̄=13.66 ve kontrol grubu x̄=4.87) olduğu görülür. Bu puanlar, dereceli plan puanlama anahtarında yer alan başarım düzeyine göre yorumlandığında deney grubu ve kontrol grubunun plan öntest puanlarının (4-7 puan aralığı) "yetersiz" puan aralığında olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretim sürecinden önce hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencileri plan yapma düzeyleri bakımından "yetersiz"dir. Grupların sontest puanları, dereceli plan puanlama anahtarında yer alan başarım düzeyine göre yorumlandığında deney grubu plan sontest puanının (13.03-16.03~16 puan aralığı) "çok iyi" düzeyine ulaştığı, kontrol grubu sontest puanın değişmeyerek (4-7 puan aralığı) "yetersiz" düzeyde kaldığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının plan öntest ve sontest puanlarında öntest ile sontest arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
*Grupların plan yapma öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | η2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplar arası | | | | | | |
| Grup (Deney/Kontrol) | 5177.344 | 1 | 5177.344 | 309.237 | .000 | .87 |
| Hata | 770.146 | 46 | 16.742 | | | |
| Gruplar içi | | | | | | |
| Ölçüm (Öntest-Sontest) | 356.510 | 1 | 356.510 | 143.253 | .000 | .75 |
| Ölçüm*Grup | 237.510 | 1 | 237.510 | 95.436 | .000 | .67 |
| Hata | 114.479 | 46 | 2.489 | | | |

Tablo 7'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, plan yapma durumları öntest ve sontest ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [F (1;46) = 309.237; p<.05]. Buna göre deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçümleri arasında ayrım yapılmaksızın plan dereceli puanlama anahtarından elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir. Grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların, öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır [F (1;46) = 143.253; p<.05]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların plan yapma düzeylerinin uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini gösterir.

İki ayrı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümleri gösteren faktörlerin (ölçüm*grup etkisi), plan

yapma puanları üstündeki ortak etkinin anlamlı olduğu görülmüştür [F (1; 46) = 95.436, p<.05]. Bu bulgu, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubu öğretmen adaylarının puanlarıyla bu yöntemin uygulanmadığı kontrol grubu öğretmen adaylarının puanlarını artırmada uygulanan yöntemlerin farklı etkilerde olduğunu gösterir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin plan yapma düzeylerinde gözlenen bu farklılıkların öğretim yönteminden kaynaklandığı ve uygulanan öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğretmen adaylarının plan yapma düzeylerini artırmada önemli bir etkendir.

**Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Kompozisyon Yazma Başarısı Öntest ve Sontestlerine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma başarısı öntest düzeyleri ile sontest düzeylerine ilişkin elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde kompozisyon dereceli puanlama anahtarı öntest ve sontest olarak uygulanmış, elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.
*Grupların kompozisyon yazma durumlarına ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri*

| Grup | Kompozisyon Öntest | | | Kompozisyon Sontest | |
|---|---|---|---|---|---|
| | n | x̄ | S | x̄ | S |
| Deney | 24 | 11.62 | 2.20 | 20.33 | 2.64 |
| Kontrol | 24 | 9.83 | 2.25 | 12.83 | 2.47 |

Tablo 8 incelendiğinde grupların kompozisyon puanlarının aritmetik ortalamaları, öntest için(deney grubu x̄=11.62 ve kontrol grubu x̄=9.83) ve sontest için deney grubu (x̄=20.33 ve kontrol grubu x̄=12.83) olduğu görülür. Grupların öntest puanları, dereceli kompozisyon puanlama anahtarında yer alan başarım düzeyine göre yorumlandığında deney grubu kompozisyon öntest puanının (10.6-15.1 aralığı) "geliştirilmeli" puan aralığında olduğu ve kontrol grubunun kompozisyon öntest puanının (6-10.5 puan aralığı) "yetersiz" puan aralığında olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretim sürecinden önce deney grubunun kompozisyon yazma başarısı "geliştirilmeli" düzeyindeyken kontrol grubu kompozisyon yazma başarısı "yetersiz" düzeydedir. Grupların sontest puanları, dereceli kompozisyon puanlama anahtarında yer alan başarım düzeyine göre yorumlandığında deney grubu plan sontest puanının (19,8 –24,3 ~24 puan aralığı) "çok iyi" puan aralığına ulaştığı, kontrol grubu sontest puanın (10,6 – 15,1 puan aralığı) "geliştirilmeli" puan aralığına ulaştığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kompozisyon öntest ve sontest puanlarında öntest ile sontest arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.
*Grupların kompozisyon yazma öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | η2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplar arası | | | | | | |
| Grup (Deney/Kontrol) | 17903.34 | 1 | 17903.34 | 2007.95 | .00 | .97 |
| Hata | 410.14 | 46 | 8.91 | | | |
| Gruplar içi | | | | | | |
| Ölçüm (Öntest-Sontest) | 822.51 | 1 | 822.51 | 311.45 | .00 | .87 |
| Ölçüm*Grup | 195.51 | 1 | 195.51 | 74.03 | .00 | .61 |
| Hata | 121.47 | 46 | 2.64 | | | |

Tablo 9'da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, kompozisyon yazma öntest ve sontest ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [F (1;46) = 2007.95; p<.05]. Buna göre deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçümleri arasında ayrım yapılmaksızın kompozisyon dereceli puanlama anahtarından elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların, öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır [F (1;46) = 311.45; p<.05]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların kompozisyon yazma düzeylerinin uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini gösterir.

İki ayrı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının farklı işlem gruplarında olmasıyla farklı zamanlardaki ölçümleri gösteren faktörlerin (ölçüm*grup etkisi), kompozisyon yazma düzeyleri üstündeki ortak etkinin anlamlı olduğu görülmüştür [F (1; 46) = 74.03, p<.05]. Bu bulgu, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğretmen adaylarının kompozisyon puanlarıyla bu yöntemin uygulanmadığı kontrol grubu öğretmen adaylarının kompozisyon puanlarını artırmada uygulanan yöntemlerin farklı etkilerde olduğunu gösterir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma düzeylerinde gözlenen bu farklılıkların öğretim yönteminden kaynaklandığı ve uygulanan öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğretmen adaylarının kompozisyon yazma düzeylerini artırmada önemli bir etken olduğu anlaşılmıştır.

**Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Plan Yapma Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde plan dereceli puanlama anahtarının sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanması sonucunda grupların elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.
*Deney grubunun plan yapma durumuna ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değerleri*

| Grup | Plan Sontest | | | Plan Kalıcılık | |
|---|---|---|---|---|---|
| | n | x̄ | S | x̄ | S |
| Deney | 24 | 13.66 | 1.60 | 14.25 | 2.15 |

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunun plan puanlarının aritmetik ortalamaları, sontest için (x̄=13.66 ve kalıcılık testi x̄=14.25) olduğu görülür. Deney gurubunun sontest ve kalıcılık testi puanları, başarım düzeyine göre yorumlandığında deney grubunun dereceli plan puanlama anahtarı sontest puanının (13.03-16.03 ~ 16.00 puan aralığı) "çok iyi" düzeyinde ve kalıcılık testi puanının da değişmeyerek (13.03-16.03 ~ 16.00 puan aralığı) "çok iyi" düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretim sürecinin sonunda ve öğretim sürecinden altı hafta sonunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının plan yapma durumlarının değişmediği ve öğretimsel içeriğin kalıcı olduğu biçiminde yorumlanabilir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının plan sontest ve kalıcılık testi puanlarında sontest ile kalıcılık testi arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.
*Deney grubunun plan yapma sontest ve kalıcılık puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | η2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplar arası | | | | | | |
| Grup (Deney) | 9352.08 | 1 | 9352.08 | 1630.55 | .00 | .98 |
| Hata | 131.91 | 23 | 5.73 | | | |
| Gruplar içi | | | | | | |
| Ölçüm (Sontest-Kalıcılık) | 4.08 | 1 | 4.08 | 2.76 | .11 | .10 |
| Hata | 33.91 | 23 | 1.47 | | | |

Tablo 11'de görüldüğü gibi deney grubunun plan yapma durumları sontest ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [F (1;23) = 1630.55; p<.05]. Buna göre, deney grubunun sontest ve kalıcılık ölçümleri arasında ayrım yapılmaksızın plan dereceli puanlama anahtarından elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca grup ayrımı yapılmaksızın, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamsızdır [F (1;23) = 2.76; p>.05]. Bu durumun aynı gruba aynı öğretim yönteminin uygulanmasından kaynaklandığı ve öğretim yöntemine bağlı olarak bu sonucun da değişmediği söylenebilir.

**Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Kompozisyon Yazma Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde kompozisyon dereceli puanlama anahtarının sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanması sonucunda grupların elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.
*Grupların kompozisyon yazma durumlarına ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değerleri*

| | | Kompozisyon Sontest | | Kompozisyon Kalıcılık | |
|---|---|---|---|---|---|
| Grup | n | x̄ | S | x̄ | S |
| Deney | 24 | 20.33 | 2.64 | 19.08 | 2.48 |

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunun kompozisyon yazma puanlarının aritmetik ortalamaları (sontest x̄=20.33/kalıcılık testi x̄=19.08) olduğu görülür. Deney gurubunun sontest ve kalıcılık testi puanları, başarım düzeyine göre yorumlandığında dereceli plan puanlama anahtarı sontest puanının (19,8 –24,3 ~24 puan aralığı) "çok iyi" düzeyinde olduğu ancak kalıcılık testi puanının (15,2 – 19,7 puan aralığı) "iyi" düzeyine gerilediği görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kompozisyon sontest ve kalıcılık testi puanlarında sontest ile kalıcılık testi puanları arasındaki değişimlerin anlamlı olup olmadığına ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.
*Grupların kompozisyon yazma sontest ve kalıcılık testi puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | η2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplar arası | | | | | | |
| Grup (Deney) | 18644.08 | 1 | 18644.08 | 1630.98 | .00 | .98 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Hata | 262.91 | 23 | 11.43 | | | |
| Gruplar içi Ölçüm(Sontest-Kalıcılık) | 18.75 | 1 | 18.75 | 10.71 | .00 | .31 |
| Hata | 40.25 | 23 | 1.75 | | | |

Tablo 13'te görüldüğü gibi deney grubunun kompozisyon yazma durumları sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [F (1;23) = 1630.98 p<.05]. Buna göre deney grubunun sontest ve kalıcılık testi ölçümleri arasında ayrım yapılmaksızın kompozisyon dereceli puanlama anahtarından elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir. Grup ayrımı yapılmaksızın, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır [F (1;23) =10.71; p<.05]. Bu durum aynı gruba aynı öğretim yönteminin uygulanmasından altı hafta sonra yapılan kalıcılık testinde sonucun değişerek öğretim yönteminin etkililiğin azaldığı biçiminde yorumlanabilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda öntest sonuçlarında deney ve kontrol grubundaki öğretmen adayları plan yapmada "yetersiz" düzeydeyken gerçekleşen öğretim programının ardından deney grubu öğrencilerinin plan yapma başarı düzeyleri "çok iyi" düzeyine ulaşmış ve kontrol grubunun plan yapma başarı düzeyi değişmemiştir.Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma sontestleriyle kalıcılık testleri incelendiğinde sontest ve kalıcılık testi sonuçlarında deney grubundaki öğretmen adayları plan yapmada "çok iyi" düzeylerini koruduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak deney grubunda özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama stratejileri öğretiminin ve etkinliklerinin öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma başarıları üstünde güçlü bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öğretim sürecinin sonunda ve öğretim sürecinden altı hafta sonra deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının plan yapma durumlarının değişmediği ve öğretimsel içeriğin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazında De La Paz ve Graham (1997a) ve De La Paz ve Graham (1997b), bu çalışmada planlama stratejisi olarak kullanılan "STOP (ASDÜYP)" stratejisinin etkisini değerlendirdiği çalışmalarında, "STOP (ASDÜYP)" planlama stratejisinin plan yapma başarılarının artırdığını belirtir. Bu temelde geliştirilen planlama stratejinin etkisini değerlendiren bu çalışmadan elde edilen sonuç alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterir. Ayrıca alanyazında yer alan çalışmalar özdüzenlemli starteji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama stratejileriyle planlama becerilerinin geliştiğini ve planlama başarısının arttığı yönünde sonuçlar yer alır. Bu çalışmadan da benzer bir sonuç elde edilerek alanyazın desteklenmiştir. Yapılan çalışmalarda planlama stratejileri öğretiminin oluşturulan metinlerinin yapısında ve niteliğinde önemli bir fark yaratacağı vurgulanır (De La Paz, 1999; De La Paz ve Graham, 1997a ve 1997b). Özelde planlama stratejileri ele alındığında tartışmacı metin türüne özgü olan STOP (ASDÜYP) stratejisinin metin yazma konusunda yardımcı olmak için tasarlandığı (Graham ve Harris, 2005) ve oluşturulması zor olan ve her iki farklı görüşe de odaklanan tartışmacı metni planlamak ve yazmak için sağlam bir çerçeve çizdiği belirtilir (De La Paz ve Graham, 1997a, 1997b). Ayrıca alanyazında planlama stratejileri öğretiminin kalıcı olduğuna ilişkin araştırma sonucunu destekleyen çeşitli çalışmalar da yer alır (Sexton, Harris ve Graham, 1998; De La Paz, 1999; De La Paz ve Graham, 2002; Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Zumbrunn ve Bruning, 2013). Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar ve ilgili alanyazın desteğiyle planlama stratejileri öğretiminin planlama başarısını olumlu etkilediği ve bu etki diğer yazma planlama görevlerinde kullanıldığında planlama stratejileri öğretimininin kalıcı olduğu söylenebilir.

Kompozisyon yazma başarısı değerlendirildiğinde öntest sonuçlarında deney grubundaki öğretmen adayları kompozisyon yazmada "geliştirilmeli" düzeydeyken gerçekleşen öğretim programının ardından deney grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma başarı düzeyleri "çok iyi"

düzeyine ulaşmıştır. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kompozisyon yazma öntest başarı düzeyleri değişmemiştir. Bu durum, deney grubunda özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan yazma stratejileri öğretiminin ve etkinliklerinin öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma başarıları üstünde güçlü bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma sontestleri ile kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Sontest sonuçlarında deney grubundaki öğretmen adayları plan yapmada "çok iyi" düzeyindeyken kalıcılık testinde "iyi" düzeyine gerilemiştir. Bu durum, öğretim sürecinin sonundan öğretim sürecinden altı hafta sonra deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kompozisyon yazma durumlarının değiştiğini ve öğretimsel içeriğin ardından kompozisyon yazma düzeylerinde bir gerileme olduğunu gösterir.

De La Paz ve Graham (1997a) ve De La Paz ve Graham (1997b), bu çalışmada planlama stratejisi olarak kullanılan "DARE (GEOS)" stratejisinin etkisini değerlendirdiği çalışmalarında, "DARE (GEOS)" tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma stratejisinin kompozisyon yazma başarı düzeylerini artırdığını belirtir. Ayrıca tartışmacı anlatımı oluşturan unsurları kompozisyonlarında yer verme oranını artırdığını ve genel olarak kompozisyonların uzunluğunda artış olduğunu bulgulamışlardır. Benzer biçimde Çağlayan Dilber (2014), "DARE (GERB)" stratejisini öğrettiği çalışmasında öğretim programı sonrası üretilen kompozisyonlarda başarının arttığını ve ayrıca tartışmacı anlatımı oluşturan unsurları bulundurma düzeylerinde, metinlerinin tutarlılıkları ve metin uzunluklarında, ada ve tümceye dayalı değiştirim öğelerinin kullanımlarında etkili bir strateji olduğunu belirtir.

Alanyazında öğretim sürecinin ardından değişik zaman aralıklarında yapılan kalıcılık testlerinde farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bazı çalışmalarda (Sexton, Harris ve Graham, 1998; De La Paz, 1999; De La Paz ve Graham, 2002; Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Zumbrunn ve Bruning, 2013) değişik zaman aralıklarında yapılan kalıcılık testlerinde yazma stratejisi öğretiminin etkililiğinin geçen sürede de sürüdürüldüğü ortaya konulmuşken bazı çalışmalarda kalıcılık testinde erişilen kazanımların sürdürüldüğü biçiminde sonuçlar elde edilmiştir (Uygun, 2012 ve Berry ve Mason, 2012). Bu çalışmadaki sonuca benzer biçimde yalnızca Harris, Graham ve Mason'ın (2006) çalışmasında öğretim yapılan her iki grubun kalıcılık testi sonuçlarında sonteste göre biraz düşüş gösterdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada tartışmacı metin türüne özgü olarak öğretimi gerçekleştirilen yazma stratejileri öğretiminin etkililiği kanıtlanmış ve elde edilen sonuç alanyazınla desteklenmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla gelecek çalışmalarda özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan öğretimsel içeriklerle öğretmen adaylarının diğer dil becerilerinin gelişimlerini sağlamak için çeşitli çalışmaların yapılması önerilebilir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin süreci izlenerek özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan planlama va yazma stratejilerini kullanma durumlarını belirlemek adına çalışma boylamsal olarak genişletilebilir. Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında yer verilerek derslerde yararlanılması sağlanabilir ve farklı metin türlerine uyarlamaları yapılabilir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı =Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne Etik Kurulu
Karar tarihi= 06.12.2019
Belge sayı numarası= 15563195-300.99-E.101225

**Yazarların Katkı Oranı**

Bu çalışma, birinci araştırmacının ikinci araştırmacı tarafından yönetilen "Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ve Yazma Başarısına, Yazma Özyeterliğine ve Yazma Kaygısına Etkisi"

adlı doktora tezinden hareketle üretilmiştir. Çalışma birinci araştırmacı tarafından yürütülmüş ve ikinci araştırmacı tarafından yönetilmiştir.

**Çıkar Çatışması**

Araştırma sürecinde ve sonrasında araştırmacılar arasında bir çıkar çatışması olmadığı beyan edilmiştir.

**Kaynaklar**


Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akıncılar, V. (2010). *Özdüzenleme strateji gelişimi (SRSD) öğretim modeli ile verilen "PLEASE"strateji eğitiminin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen beşinci sınıf öğrencilerinin betimleyici yazıları üstüne etkisi: Planlama üstüne bir strateji eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Asaro-Saddler, K. ve Bak, N. (2014). Persuasive writing and self-regulation training for writers with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education, 48*(2), 92–105. doi: https://doi.org/10.1177/0022466912474101.

Berninger, V.W. ve Hooper, S.R. (2006). Introduction to the special issue on writing. *Developmental Neuropsychology, 29*(1), 1-4. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15326942dn2901_1.

Berry, A. B. ve Mason, L. H. (2012). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties: Preparing for the GED. *Remedial and Special Education, 33*(2), 124-136. doi: http://dx.doi.org/ 10.1177/0741932510375469.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Calkins, L. M. (2000). *The art of teaching writing.* London, UK: Pearson Pub.

Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Coşkun, E. ve Tiryaki, E, N. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 63-73. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182974. adresinden erişildi.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel karma yöntem yaklaşımları.* (Çev. Ed. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 14*(2), 92-106. doi: http://dx.doi.org/doi:10.1207/sldrp1402_3.

De La Paz, S. ve Graham, S. (1997a). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children, 63(*2), 167-181. https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/strategy-instruction-in-planning-effects-on-the-writing-performan-2. adresinden erişildi.

De La Paz, S. ve Graham, S. (1997b). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal Of Educational Psychology, 89*, 203-222. doi:https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.203.

De La Paz, S. ve Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 687–698. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687.

Gamst, G., Meyers, L. S., ve Guarino, A. J. (2008). *Analysis of variance designs: a conceptual and computational approach with spss and sas.* Cambridge University Press. doi:https://doi.org/10.1017/CBO9780511801648.

Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students.* Renaissance Learning Vanderbilt University Pub. http://dsrpresources.pbworks.com/w/file/fetch/70407753/ R004250923GJCF33.pdf. adresinden erişildi.

Graham, S. ve Harris, K. R. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 30*(3), 255-264. doi: https://doi.org/10.1044/0161 1461.3003.255.

Graham, S. ve Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist, 35*(1), 3-12. doi: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2.

Graham, S. ve Harris, K. R. (2005). *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. London: Paul H. Brookes Publishing Co.

Graham, S., Harris, K. R. ve Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of selfregulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207-241. doi:https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001.

Gültekin, D. (2016). *Yazma öz-düzenleme stratejilerinin geliştirilmesi: İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk bir öğrenci ile yapılan durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Harris, K. R. ve Schmidt, T. (1998). Developing self-regulation does not equal self-instructional training. *The ADHD Report,* 6, 7-11. https://cehs.unl.edu/secd/self-regulation/ adresinden erişildi.

Harris, K. R., Graham, S. ve Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal, 43*(2), 295-340. doi: https://doi.org/10.3102/00028312043002295.

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. ve Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice, 41*(2), 110-115. doi: https://doi.org/10.1207/ s15430421tip41027.

Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27,* 423-436. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177242 adresinden erişildi.

Mason, L.H., Harris, K.R. ve Graham, S. (2011) Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into Practice, 50*(1), 20-27. doi: https://doi.org 10.1080/00405841.2011.534922.

Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayali yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Öğülmüş, K. (2018). *Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde şekillendirilen öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Saddler, B. ve Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading and Writing Quarterly,* 23*,* 231–247. doi: https://doi.org/10.1080/10573560701277575.

Saddler, B., Moran, S., Graham, S. ve Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality, 12*(1), 3-17. doi:https://doi.org/10.1207/s15327035ex1201_2.

Schunk, D.H. ve Zimmerman, B.J. (1994). Self-regulation of learning and performance : An introduction and an overview. D.H. Schunk ve B.J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulation of learning and performance* içinde (1-15). London, UK.: Routledge Pub.

Sexton, M., Harris, K. R. ve Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children, 64*(3), 295-311. doi: https://doi.org/10.1177/001440299806400301.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics.* USA: Pearson Education Limited.

Tracy, B., Reid, R. ve Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research, 102*(5), 323-331. doi:https://doi.org/ 10.3200/JOER.102.5.323-332.

Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zumbrunn, S. K. (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development*. ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi.

Zumbrunn, S. ve Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing,* 26*,* 91–110. doi: https://doi.org/10.1007/s11145-012-9384-5.

## Extended Abstract

### Introduction

Writing skill, which takes a long time to develop and requires the use of different complex skills, should be developed in a planned way. In this context, knowledge, a thought or an emotion existing in a memory must be structured by cognitive processes before transferring it onto paper. The work of putting structured thoughts into writing should be purposeful, strategic, consistent and meaningful. Planning and writing strategies are an internal control mechanism that enables planning and controlling the writing process. Writing is a purposeful activity and a process during which self-regulation elements should be utilized.

In the literature, it was seen that the self-regulated strategy development (SRSD) model stood out among many approaches and models for the acquisition and development of self-regulated writing skills. The SRSD model is a teaching writing model designed to teach writing strategies and to cope with the learning difficulties of primary school students. The six-stage model (developing background knowledge, discussing, modelling, memorizing, and supporting it, and independent performance) helps students learn and organize planning, writing and reviewing strategies used by competent writers.

Writing provides the transfer of feelings and thoughts on a topic, and this transfer can be carried out in a variety of ways with different text types. In this study, argumentative text type was used as the type of text. In this direction, it was planned to teach STOP and DARE strategies designed to enable prospective teachers to plan and write a qualified argumentative text. These strategies consist of the following stages:

STOP: Suspend judgment (students consider each side of the topic before taking a position), take a side (determine which side will have the strongest argument or which side you believe in), organize ideas (select ideas that make powerful arguments by putting an asterisk next to the ideas that you want to be sure, use and identify several arguments that you will refute, and put your ideas in numerical order), plan more as you write (keep planning as you continue to write).

DARE: Develop a topic sentence, add supporting ideas, reject arguments for the opposing side, end with a conclusion.

These strategies again provide a framework for planning and writing an argumentative text that focuses on both views on the topic. Therefore, in this study, the SRSD model, which stands out in the literature in the teaching of planning and writing strategies, was used. The study aimed to determine the effect of planning and writing strategies teaching structured with the SRSD model on the success of planning and writing composition based on argumentative narrative and to determine whether this effect was permanent.

### Method

In the research, a quasi-experimental design with pre-test-post-test control group was used. The study group consisted of 48 first-year students studying in the Turkish Language Teaching Program

in a state university in the fall semester of the 2019-2020 academic year. On the experimental group, writing activities through teaching planning and writing strategies based on argumentative discourse and structured with SRSD model was administered for ten weeks, occupying two lessons each week. On the other hand, the control group participated in writing activities in line with the learning outcomes of Turkish Language I lesson. As for the data collection tools, plans and written compositions based on argumentative discourse, grading scales to assess these plans, and compositions were used. Then, the data were analyzed by statistical calculations.

**Result and Discussion**

As a result of the study, while pre-service teachers in the experimental and control groups were at "insufficient" level in planning, the planning success levels of the experimental group students reached "very good" level after the teaching program, and the planning success level of the control group did not change. When the retention tests of the pre-service teachers in the experimental group were examined with the post-tests of planning based on argumentative text, it was determined that the pre-service teachers in the experimental group maintained their "very good" level in planning in the post-test and retention test results. As a result, it can be said that the teaching and activities of planning strategies structured by the SRSD model in the experimental group had a strong effect on the success of pre-service teachers in making plans based on argumentative texts.

At the end of the teaching process and six weeks after the teaching process, it was concluded that the pre-service teachers' planning and writing status did not change and the instructional content was permanent. In similar studies evaluating the effect of the "STOP" strategy used as a planning strategy, it was stated that "STOP" and "DARE" planning and writing strategies increase the success of planning and writing essays. The results obtained from this study was in line with the results in the literature. Based on the the results of this study, it can be suggested that further research should be carried out in order to develop other language skills of pre-service teachers with instructional contents structured with a SRSD model.

Özer, E. ve Özdemir, S. (2021). Yetkin ve zayıf okurların sıklığı yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme sürelerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 804-819.



**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 26.02.2021 Kabul/Accepted: 25.04.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Yetkin ve Zayıf Okurların Sıklığı Yüksek Olan Sözcüklere İlk Sabitleme Sürelerinin İncelenmesi[*] [**]

*Esmehan ÖZER*[***]
*Selda ÖZDEMİR*[****]

**Öz**

Bu çalışmada dördüncü sınıfa devam eden yetkin ve zayıf okur olan öğrencilerin Türkçe öyküleyici ve bilgi verici metin türlerinde sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi göz-hareket parametreleri ilk kez karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 37 yetkin ve 26 zayıf olmak üzere toplam 63 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilere öyküleyici ve bilgi verici metinler göz izleme cihazından sunularak öğrencilerin okuma esnasında ilk sabitleme süresi göz-hareket parametreleri verilerine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerin hem öyküleyici hem de bilgi verici metin türlerinde sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süreleri incelendiğinde zayıf okurların sürelerinin yetkin okurlardan fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılarak ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Göz izleme, ilk sabitleme süresi, sözcük sıklığı, Türkçe Ulusal Derlemi (TUD), yetkin ve zayıf okur

## An Investigation of High-skilled and Low-skilled Readers' First Fixation Durations on Words with High Frequency

**Abstract**

This study investigates the first fixation duration, one of the eye movement parameters, of fourth grade students with high reading skills and low reading skills on words with high frequency and high dispersion values in narrative and expository text types for the first time in Turkish language. A total of 63 fourth grade students, 37 high-skilled and 26 low-skilled readers, were participated in the study. Narrative and expository texts were presented to the students through the eye tracking device and the first fixation duration data of the students were gathered during students' reading. When the first fixation duration was examined for the words with high frequency and high dispersion values in both narrative and expository text types, findings showed that the first fixation duration of low-skilled readers was longer than the first fixation duration of the high-skilled readers. The findings obtained from the study were discussed within the framework of the relevant literature and recommendations were provided for future research.

**Keywords:** Eye tracking, first fixation duration, word frequency, Turkish National Corpus (TNC), high-skilled and low-skilled reader

[*] Bu çalışma, birinci yazarın Gazi Üniversitesi'nde tamamladığı doktora tezinden üretilmiştir.

[**] Bu çalışma, 10-13 Eylül 2020'de gerçekleştirilen 7. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[***] Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kırıkkale, esmehanozer@kku.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-5919-8072

[****] Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, seldaozdemir@hacettepe.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-9205-5946

## Giriş

Göz izleme (eye tracking), bireylerin ne zaman, nereye baktıklarının ve baktıkları yerlere hangi sırayla baktıklarının ölçümlenerek bilinmesini sağlayan bir tekniktir (Poole ve Ball, 2006). Göz izleme tekniğinde sekme (saccade) ve sabitleme (fixation) göz hareketleri aracılığıyla bilgiye erişilmektedir (Rayner, 1998; Rayner, 2009). Sekme, görsel ortamda foveayı yani retina üzerinde görmenin en keskin olduğu bölgeyi, o an konumlandığı noktadan yeni bir noktaya konumlandırmak için hızlı bir şekilde gerçekleştirilen göz hareketidir (Duchowski, 2007; Findlay ve Walker, 1999). Okurun gözleri sekme hareketini gerçekleştirirken beyin ile ilişkili olarak görsel bilgi sistemi kapandığı için görsel bilginin alınması amacıyla okurun diğer temel göz hareketi olan sabitlemeyi kullandığı bilinmektedir (Reichle, Pollatsek ve Rayner, 2012). Okuma sırasında bir gözün sabitleme süresi ortalama 200-300 ms aralığında olurken, bu süre yetişkin bir okur için 100 ila 500 ms aralığında değişiklik gösterebilmektedir (Rayner, 1998). Sekme göz hareketi ise okuma esnasında 1 ila 15-20 harf aralığında değişen uzunluklarda gerçekleşebilmektedir (Rayner, 2009). Bu iki temel göz hareketinin göz izleme tekniği ile okuma esnasında gerçekleştirilen bireysel bilişsel işlemlemelerin ortaya çıkarılarak anlaşılmasında önemli bilgi kaynakları oldukları ifade edilebilir.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2012). Bir başka ifadeyle okuma, sadece algısal ve motor değil, aynı zamanda bilişsel bir süreç olduğu için anlaşılması oldukça zor bir dil becerisidir (Latanov, Anisimov ve Chernorizov, 2016). Dolayısıyla okuma sürecinde görsel olarak algılanan sözcüklerin işlemlenmesinde bir dizi duyusal, motor ve bilişsel (örneğin; dikkat, bellek, örüntü tanıma, karar verme) süreçler yer almaktadırlar. Özellikle son 30 yıldır okuma esnasında gerçekleştirilen bilişsel süreçleri anlamak için göz hareketleri verileri yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (Rayner, 1998; Rayner, 2009). Okuma sırasında okurun nereye, ne kadar süreyle baktığı örneğin, sözcük ya da sözcük grubunu okuması esnasında gerçekleştirdiği bilişsel işlemlere ilişkin önemli bilgiler sağladığı bilinmektedir (Rayner, 1998; Rayner, 2009). Yani okuma sırasında okurun yaptığı sekme ve sabitleme göz hareketlerine ilişkin tanımlanan göz-hareket parametreleri (eye-movement parameters) ile yine okuma esnasında okurun gerçekleştirdiği yazılı dilin tanımlanmasını ve anlaşılmasını sağlayan dikkat, bellek ve harf örüntüsü tanıma gibi bilişsel işlemlemelerin çok yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Clifton, Staub ve Rayner, 2007).

Okuma esnasında okurların göz hareketlerini etkileyen değişkenlerden birinin de sözcük sıklığı olduğu ve birçok araştırmacının bu konuda incelemeler yaparak çalışmalar yürüttüğü bilinmektedir (Ashby, Rayner ve Clifton, 2005; Henderson ve Ferreira, 1993; Hyönä ve Olson, 1995; Rayner ve Raney, 1996; White, 2008). Sözcük sıklığı çalışmalarının ana öğesi ise sözcüklerdir. Türk Dil Kurumu'nun Genel Türkçe Sözlüğü'nde (https://sozluk.gov.tr) anlamlı ses veya ses birliği olarak açıklanarak tanımlanan sözcük kavramı üzerine birçok tanım yapılmaktadır. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005) sözcüğü, anlamı ya da görevi bulunan çekim ekleri ile işlenmeye hazır taban olarak tanımlanmaktadırlar. Bütün dillerde kullanım açısından öne çıkan sözcükler yer almaktadır. Bu sözcükler dil kullanıcılarının eğitim durumu, yaşı gibi çeşitli değişkenlerden etkilenerek dil kullanıcıları arasında farklılık göstermektedirler (Ölker, 2011a). Sıklık, bir dilsel öğenin bir derlem içinde kaç defa geçtiğini gösteren sayısal değer olarak ifade edilmektedir (Aksan ve Yaldır, 2011). Benzer şekilde sözcük sıklığı, bir sözcüğün kullanılma oranı, frekansı olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2015). Sözcük sıklığı çalışmaları ise bir dilde kullanılan sözcüklerin birbirlerine oranla kullanım sıklıklarını ortaya koyarak çıkaran çalışmalardır (Ölker, 2011a). Dilbilimden psikolojiye birçok disiplin için önemli bilgi ve veriler sunan sözcük sıklığı araştırmaları batıda örneğin, İngilizce için ilk kez 1944 yılında elle gerçekleştirilirken (Göz, 2003) Türkçe için en yetkin çalışmayı ise Göz, 2003 yılında yapmıştır. Sözcük sıklığı çalışmalarının, özellikle ilkokul öğrencilerine okumaya yeni başladıkları dönemde hangi sözcüklerin verilmesi gerektiğine ilişkin önemli bilgiler sağladığı bilinmektedir (Ölker, 2011b). Dolayısıyla bir dilde en çok kullanılan sözcüklerin ortaya çıkmasının sözcük öğretimine hangi sözcüklerden başlanacağı, metinlerde yer alan sözcüklerin sıklık bağlamında seçimi ve bu çerçevede metin seçimi gibi konuların hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli bireyler için oldukça önemli konular olacağı öngörülmektedir.

Alanyazında sözcük sıklığı ile ilgili pek çok farklı çalışmanın yapıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin, uluslararası alanyazında sözcük sıklık sözlüğü çalışmaları (örn., Davies ve Gardner, 2010), gibi

çeşitli çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla beraber Türkçede gerçekleştirilen sıklık çalışmalarının da önemli bir yol kat ettiği düşünülmektedir. Bu kapsamda bakıldığında, Türkçe ders kitaplarındaki sözcük sıklıklarının belirlenmesi (Apaydın, 2010; Armut, 2019; Büyükhellaç, 2014; Demirgüneş, 2017; Karadağ, 2005; Kutlu, 2006), roman, hikaye ve masal gibi çocuk kitaplarının sözcük sıklığı bakımından incelenmesi (Baş, 2006), yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki sözcüklerin sıklıklarının incelenmesi (Aydın, 2015; Göçen ve Okur, 2016; Özcan ve Dağ-Tarcan 2020) ve yazılı Türkçe sözcük sıklığı sözlüğü çalışmaları (Göz, 2003; Ölker, 2011b) gibi çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların dışında 20 yıllık (1990-2009) bir zaman aralığında yayınlanmış hem yazılı, hem sözlü metinlerden elde edilen 50 milyon sözcükten Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) (https://www.tnc.org.tr/) oluşturulmuştur (Aksan vd., 2012). Derlem temelli kurgusal ve gazete metinlerindeki kök sözcük çeşitliliklerinin sayısal sıralı sözcük sıklığı bakımından karşılaştırılması (Aksan ve Yaldır, 2012) ve ilköğretim Türkçe ders kitaplarından yer alan sözcük sıklıklarıyla TUD örneklemindeki sözcük sıklıklarının karşılaştırılması (Aksan, Mersinli ve Yaldır, 2011) gibi birçok sıklık çalışmasının gerçekleştirilmesinin yanı sıra TUD'dan elde edilen veriler ile Türkçenin en sık 5000 sözcüğünü içeren Türkçe Sıklık Sözlüğü (A Frequency Dictionary of Turkish: A Core Vocabulary for Learners) (Aksan, Aksan, Mersinli ve Demirhan, 2017) hazırlanmıştır.

Okurların okudukları sözcüğe ne kadar süre bakacaklarını dilde o sözcüğün ne kadar sıklıkta yer aldığından etkilediği bilinmektedir (Clifton vd., 2007). Bu durum ilk kez Rayner tarafından 1977 yılında okurların sık olan sözcüklere göre sık olmayan sözcüklere daha uzun süre baktıkları şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan ilk çalışmadan bu yana ilgili alanyazın incelendiğinde göz izleme teknolojileri kullanılarak sözcük sıklığının örneğin, yetişkin okurların (Ashby vd., 2005; Rayner ve Raney, 1996; White, 2008) disleksik okurların (Dürrwächter, Sokolov, Reinhard, Klosinski ve Trauzettel-Klosinski, 2010; Hyönä ve Olson, 1995) göz hareketlerine olan etkisi birçok araştırmada incelenerek ortaya konmuştur. Yapılan bu araştırmalarda okurların okuma esnasında hangi sözcüğe ne kadar süre sabitleme gerçekleştireceklerinin sözcüklerin dilbilimsel özelliklerinden etkilendiği (Rayner, 1998) bilgisinden yola çıkıldığı görülmektedir. Bir başka deyişle okuma yapılan dile ve sözcüğe ilişkin işlemlemelerin okurun sabitleme göz hareketleri üzerinde önemli bir rol oynadığı (Rayner ve Pollatsek, 1981) ifade edilebilinir. Dolayısıyla ilgili alanyazın incelendiğinde sabitleme süresini (fixation duration) yani bir sabitleme göz hareketinin süresini (https://psychologie.unibas.ch/fileadmin/user_upload/psychologie/Forschung/NLab/SMI_BeGaze_Manual.pdf) etkileyen sözcük özelliklerinden birinin de sözcük sıklığı (frequency) olduğu bilinmektedir (Hyönä ve Olson, 1995; Raney ve Rayner, 1995; Rayner ve Raney, 1996). Örneğin, Rayner 1998 yılında okuma ve bilgiyi işlemlemede göz hareketlerine ilişkin yayınladığı gözden geçirme çalışmasında sıklığı yüksek olan sözcüklere okurların daha az süre ile baktıklarını ancak sıklığı düşük olan sözcüklere daha uzun süre baktıklarını ifade etmektedir. Benzer şekilde sözcüğe ilişkin sıklık değişkeninin okurun okuma esnasında sabitleme süresinin yanı sıra sabitleme sayısını (fixation count) yani sabitleme göz hareketinin sayısını (https://psychologie.unibas.ch/fileadmin/user_upload/psychologie/Forschung/NLab/SMI_BeGaze_Manual.pdf) da etkilediği bilinmektedir (Hyönä ve Olson, 1995; Kliegl, Grabner, Rolfs ve Engbert, 2004). Nitekim okurlar düşük sıklığa sahip olan sözcüklere yani daha az aşina oldukları ya da daha az tanıdıkları sözcüklere daha uzun ve fazla sabitlemeler gerçekleştirerek işlemlemeler yapmaktadırlar (Dürrwächter vd., 2010).

Göz izleme tekniği ile sözcük sıklığına ilişkin gerçekleştirilen çalışmalarda okunulan sözcüğün sıklığının okurların sabitleme sürelerine ilişkin özellikle ilk sabitleme sürelerini (first fixation duration) etkilediği ifade edilmektedir (Bertram ve Hyönä, 2003; Kliegl vd., 2004; Liversedge, Paterson ve Pickering, 1998; Raney ve Rayner, 1995; Rayner ve Raney, 1996; Reingold, Reichle, Glaholt ve Sheridan, 2012). İlk sabitleme süresi; araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın amaç ve yöntemi çerçevesinde hedef sözcük olarak belirlenen sözcüğe okurun gözünün ilk konumlanarak işlemleme yaptığı ortalama sürenin ölçüsüdür (Ashby vd., 2005; Rayner ve Raney, 1996; Reingold vd., 2012). Alanyazında gerçekleştirilen bu çalışmaların ise genellikle yetişkin okurların okuma esnasında ilk sabitleme sürelerini inceledikleri dikkat çekmektedir (Kliegl vd., 2004; Liversedge vd., 1998; Reingold vd., 2012). Örneğin, Rayner ve Raney (1996) üniversite öğrencisi olan okurlara sıklığı yüksek ve düşük olan sözcükleri sundukları araştırmalarında ele aldıkları göz-hareket parametrelerinden birisi de ilk

sabitleme süresidir. Araştırmacılar okurların ilk sabitleme sürelerinin ortalamasını sıklığı yüksek olan sözcüklerde 248 ms ve sıklığı düşük olan sözcüklerde ise 273 ms olarak tespit etmişlerdir. Yetişkin okurların sıklığı yüksek ve düşük olan sözcükleri okumaları esnasında 25 ms fark olduğu görülmektedir. Öte yandan çocuk okurların okuma esnasında sözcük sıklığının ilk sabitleme süresi göz-hareket parametresine etkisinin çeşitli araştırmalarda ele alınarak incelendiği görülmektedir (Blythe, Liversedge, Joseph, White ve Rayner, 2009; Hyönä ve Olson, 1995; Tiffin-Richards ve Schroeder, 2015). Örneğin, Tiffin-Richards ve Schroeder'in (2015) çocuk ve yetişkin okurların sözcük sıklığı ve uzunluğu değişkenlerinden etkilenme durumlarını karşılaştırarak inceledikleri parametrelerden biri de benzer şekilde ilk sabitleme süresi olmuştur. Çalışmada okurlara sıklıkları düşük ve yüksek olan aynı zamanda uzunlukları kısa ve uzun olan sözcükler sunularak göz hareket parametreleri incelenmiştir. Çocuk okurların ilk sabitleme sürelerinin ortalama sıklığı yüksek ve kısa olan sözcüklerde 313 ms iken, sıklığı yüksek ve uzun olan sözcüklerde 294 ms olarak belirlenmiştir. Ancak çocuk okurların ilk sabitleme sürelerinin ortalaması sıklığı düşük ve kısa olan sözcüklerde 357 ms iken sıklığı düşük ve uzun olan sözcüklerde 315 ms olarak tespit edilmiştir. Nitekim sıklığı yüksek ve düşük olan sözcüklerin okunması esnasında çocuk okurların kısa olan sözcüklerde 77 ms, uzun olan sözcüklerde ise 72 ms fark olduğu görülmektedir. Zira ilk sabitleme süresi göz-hareket parametresinin hedef sözcük işlemlenirken en erken dönemde gerçekleşebilecek olası bir işlemleme zorluğuna duyarlı olduğu kabul edilmektedir (Liversedge vd., 1998). Reingold vd. (2012)'nin de belirtiği gibi ilk sabitleme süresi göz-hareket parametresinin, sıklığı düşük ve yüksek olan sözcüklerin en erken ve önemli etkisini ayırt edebilen umut verici ve eşsiz bir yordayıcı olduğu düşünülmektedir. Özetle, ilgili alanyazın incelendiğinde okuma esnasında okurların sıklığı düşük olan sözcüklere sıklığı yüksek olan sözcüklerdense daha uzun süre ilk sabitleme gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Türkçede okuma esnasında göz izleme tekniği kullanılarak okuma becerisinin incelenmesine yönelik oldukça sınırlı sayıda çalışma olduğu bilinmektedir (Acartürk, Beken ve Kırkıcı, 2015; Acartürk, Can-Buğlalılar, Kılıç, Kırkıcı, Özkan, 2017; Fikri-Beken, 2015; Özer, Özdemir ve Kara, 2020). Okuma becerisinin farklı gelişim evrelerinde olan yetkin ve zayıf çocuk okurların okuma becerilerini göz izleme tekniği ile ilk kez Özer (2019) incelemiştir. Araştırmada birinci dil olarak Türkçe konuşan yetkin ve zayıf çocuk okur olan dördüncü sınıf öğrencilerinin metin okuma esnasında toplam okuma süresi (total reading time), bakma süresi (gaze duration), ilk sabitleme süresi, sabitleme sayısı ve regresyon sayısı (number of regressions into AOI) göz-hareket parametrelerine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda dördüncü sınıf zayıf okurların yetkin okurlardan çok fazla sayı ve sürede sabitleme yaparak metin okudukları, bu durumun ise zayıf okurların toplam okuma sürelerini arttırdığı tespit edilmiştir (Özer, 2019). Ancak yetkin ve zayıf çocuk okurların göz izleme tekniği kullanılarak Türkçede sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcükleri okumaları sırasında göz-hareket parametrelerinin karşılaştırılarak incelendiği araştırmaya henüz rastlanmamıştır. Dolayısıyla yetkin ve zayıf çocuk okurların Türkçede metin okuma sırasında sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi göz-hareket parametresinin incelenebileceği öngörülmektedir. Böylece elde edilen ilk sabitleme süresi göz-hareket parametresi ile sözcük okuma sırasında kod çözme işlemlerinin anlaşılması (Kim, Petscher ve Vorstius, 2019) ve sözcük tanımanın erken ortografik işlemleme aşaması (Korinth ve Fiebach, 2018) gibi yetkin ve zayıf çocuk okurların okuma performanslarına ilişkin bireysel ve ayrıntılı bilgilere ulaşılması planlanmaktadır.

Özetle, sözcük sıklığının göz izleme tekniği ile uluslararası alanyazında yaklaşık 50 yıldır çalışıldığı dikkat çekerken Türkçede bu teknik kullanılarak çocuk okurların göz hareket parametrelerinin henüz incelendiği araştırmaya rastlanmamaktadır. Ancak Ormanoğlu (2017) Türkçede yetişkin okurların okuma esnasındaki algılama aralıklarını (perceptual span) incelerken sözcüklerin sıklıklarının ilk sabitleme süresine olan etkisine yer vermektedir. Benzer şekilde Bozkurt (2017) da Türkçede son eklemenin (suffixation) yetişkin okurların ilk ve sonraki sabitlemeleri ile ilişkisini araştırırken sözcük sıklığı değişkeninin ilk sabitleme süresine olan etkisini incelemiştir. Bu çalışmada ise Türkçede ilk kez göz izleme kullanılarak elde edilen fizyolojik veriler aracılığıyla yetkin ve zayıf okur olan dördüncü sınıf öğrencilerinin sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi göz-hareket parametrelerinin karşılaştırılarak incelenmesi hedeflenmektedir.

Sıklık çalışmalarına Türkçe ve dilbilgisi öğretimi alanlarında da ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir (Dolunay, 2012). Benzer şekilde özel eğitim alanında da sıklık araştırmalarına olan ihtiyaç öngörülerek dördüncü sınıfa devam eden yetkin ve zayıf okur olan öğrencilerin sıklığı yüksek sözcüklere ilk sabitleme süresi göz-hareket parametresinin incelenmesini planlanmıştır. Bu kapsamda ilerleyen dönemlerde özel eğitim alanında okuma-yazma ya da Türkçe ders kitaplarını hazırlayan komisyonlarda yer alan uzmanların hazırladıkları metinlerde hangi sözcüklerin yer alması gerektiği, bu sözcüklerin kaç tane olacağı ve bu sözcüklerin öğretiminde kademeli geçişin nasıl olacağı artık bireysel tecrübeler ve tahminler yerine sıklık çalışmaları ile yapılmasına zemin hazırlanması düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, dördüncü sınıfa devam eden yetkin ve zayıf okur olan öğrencilerin öyküleyici ve bilgi verici metin türlerinde sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi göz-hareket parametrelerinin karşılaştırılarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda dördüncü sınıfa devam eden yetkin ve zayıf okur olan öğrencilerin öyküleyici ve bilgi verici metin türlerinde sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi göz-hareket parametrelerinin farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; dördüncü sınıfa devam eden yetkin ve zayıf okur olan öğrencilerin öyküleyici ve bilgi verici metin türlerinde sıklığı yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi göz-hareket parametreleri karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma betimsel bir çalışmadır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu haliyle tespit etmeyi amaç edinen araştırma olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2018). Benzer şekilde Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2018) tarama araştırmalarını geniş kitlelerin görüşlerini ve özelliklerini betimlemeyi amaçlayan araştırmalar olarak açıklamaktadırlar.

### Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı 7 ilkokuldan 37 yetkin (24 kız ve 14 erkek) ve 26 zayıf (11 kız ve 15 erkek) olmak üzere toplam 63 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği bu okullar, Ankara ilinin Gölbaşı, Çankaya ve Mamak ilçelerinde yaşayan düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği devlet okullarıdır. Çalışmada yer alan yetkin okurların yaş ortalaması 9.4 (yaş aralığı, 8.0-10.0), zayıf okurların ise 9.4 yaştır (yaş aralığı, 9.0-10.0). Araştırmada yer alan yetkin ve zayıf okur olan öğrenciler iki aşamada belirlenmiştir. İlk aşamada, dördüncü sınıf öğretmenlerinden sınıflarında bulunan yetkin ve zayıf okurları araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler bağlamında tespit etmeleri beklenmiştir. Öğretmen görüşüne göre yetkin okur belirleme ölçütleri şunlardır: (1) anadili Türkçe olan; (2) tanılanmış herhangi bir gelişimsel yetersizliği olmayan; (3) ortalama sınıf düzeyinin üstünde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahip olan ve (4) göz kusuru ya da görme problemi olmayan öğrenciler. Zayıf okur belirleme ölçütleri: (1) anadili Türkçe olan; (2) tanılanmış herhangi bir gelişimsel yetersizliği olmayan; (3) sınıf düzeyinin altında akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olan ve (4) göz kusuru ya da görme problemi olmayan öğrenciler. İkinci aşamada ise öğretmenleri tarafından yetkin ve zayıf olarak belirlenen öğrencilerin yetkin ve zayıf okur olma durumlarını kesinleştirmek için bu öğrencilere Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) (Karasu, 2011) uygulanmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmeninin görüşü ile yetkin ya da zayıf okur olduğu tespit edilen öğrencilere FOOE uygulanarak araştırmanın nihai katılımcıları belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmeni tarafından yetkin okur olarak nitelendirilen öğrenci FOOE'nin sorulara cevap verme bölümünden 75 ve üstünde bir puan almış ve okuduğunu anlatma bölümünden 51 ve üstünde bir puan almış ise yetkin okur olarak kabul edilmiştir. Eğer öğretmeni tarafından zayıf okur olarak nitelendirilen öğrenci FOOE'nin sorulara cevap verme ve okuduğunu anlatma bölümlerinden 50 ve altında bir puan almış ise zayıf okur olarak belirlenmiştir. Nitekim araştırmaya katılan 37 yetkin, 26 zayıf okur olan öğrenciye ilişkin bilgiler Tablo 1'de özetlenmektedir.

Tablo 1.
*Araştırma Grubu*

| Değişken | | | N | % |
|---|---|---|---|---|
| Katılımcı | Yetkin Okur | | 37 | 59 |
| | Zayıf Okur | | 26 | 41 |
| Cinsiyet | Yetkin Okur | Kadın | 23 | 62 |
| | | Erkek | 14 | 38 |
| | Zayıf Okur | Kadın | 11 | 42 |
| | | Erkek | 15 | 58 |
| Yaş | Yetkin Okur | 8 Yaş | 1 | 3 |
| | | 9 Yaş | 35 | 94 |
| | | 10 Yaş | 1 | 3 |
| | Zayıf Okur | 8 Yaş | 0 | 0 |
| | | 9 Yaş | 24 | 92 |
| | | 10 Yaş | 2 | 8 |

**Veri Toplama Araçları**

***Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE)***

Araştırmada, dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe okuma becerisini değerlendirmek için Karasu (2011) tarafından geliştirilen FOOE kullanılmıştır. FOOE, okuma becerisinin hem akıcılık hem de anlama boyutları ile bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan FOOE, çeşitli düzeylerde ve farklı yazı türlerinde hazırlanan okuma metinlerini ve sözcük listelerini kapsamaktadır. FOOE'nin hem sorulara cevap verme hem de okuduğunu anlatma bölümlerinde yapılan puanlamalarda doğru ve tam puan ile doğru ve kısmen tam puan ayrımına gidilerek puanlamalar gerçekleştirilmektedir.

FOOE'nin metin türlerinin yapılarına ilişkin değerlendiriciler arası güvenirliği her iki formunda da 1., 3., 5. ve 7. düzeylerdeki metinler için %94 ila %100 arasında değişen değerlerde bulgulanmıştır. Benzer şekilde metinlerin sözcük sayısı, t-birim sayısı, yan cümlecik sayısı ve farklı sözcük sayısına yönelik okunabilirlik düzeylerine ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlikleri ise % 100 olarak tespit edilmiştir (Karasu, 2011; Karasu vd., 2013). FOOE'nin içerik geçerliği de hesaplanmıştır. Bu kapsamda: (a) metin konularının öğrencilerin yaş, bilgi ve sınıf düzeylerine uygunluğu; (b) öyküleyici metnin bölümlerinin tamlığı; (c) bilgi verici metin yapıları; (d) metin konularının ve düzeylerinin denkliği; (e) metinlerde kullanılan cümle yapıları ve sözcük çeşitleri; (f) metinlerin okunabilirlik düzeyleri; (g) soru çeşitleri; (h) değerlendirme formlarının özellikleri tartışılarak gerekli düzeltme ve düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (Karasu, 2011).

***Göz izleme cihazında sunulan metinler***

Araştırmada göz hareketleri verilerine ulaşmak için MEB tarafından onaylanmış ve dördüncü sınıf öğrencilerine ders kitabı olarak okutturulmuş fakat araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim-öğretim yılında ders kitabı olarak okutturulmayan (öğrencilerin belirlenecek metinleri ilk kez görmelerini sağlamak amacıyla) Türkçe ders kitaplarından (MEB, 2015a, 2015b) öyküleyici ve bilgi verici metinler tercih edilmiştir. Bu iki metin uzman komisyon tarafından araştırmacıların araştırma kapsamında geliştirdiği dördüncü sınıf öğrencileri için uygun olan okuma metnini belirleme ölçütleri bağlamında (örneğin dördüncü sınıf öğrencileri bu metinleri okurlarken zevk alırlar, dördüncü sınıf öğrencileri bu metinlerden elde ettiği bilgileri önceki bilgileri ile birleştirebilirler, metinlerin bilinmeyen sözcük potansiyelleri dördüncü sınıf düzeyine uygundur, metinleri oluşturan cümleler dördüncü sınıf düzeyine uygundur) değerlendirmeye alınan 17 metin içerisinden görüş birliği ile belirlenmiştir. Çalışmanın katılımcılarına Türkçe dersi kapsamında okutturulan kitaplarda hem öyküleyici hem de bilgi verici metin türleri ile karşılaştıkları için araştırmanın verilerinin toplanmasında her iki türden metne de yer verilmiştir. Bu kapsamda, birlik ve beraberliğin önemini anlatan öyküleyici bir metnin (186 sözcük ve

24 cümle) ve göktaşları ile ilgili bilgiler veren bilgi verici bir metnin (264 sözcük ve 27 cümle) göz izleme cihazında sunulması kararlaştırılmıştır.

***Göz izleme cihazı***

Bu araştırmada SMI (SensoMotoric Instruments) marka RED500 model göz izleme cihazı kullanılarak göz hareketleri verilerine ulaşılmıştır. Bu cihazla birlikte Experiment Center 3.7.60, iView X System 2.8 ve BeGaze 3.7.42 olmak üzere üç farklı yazılım programı kullanılmıştır. Göz izleme deney uyaranları SMI Experiment Center 3.7.60 yazılımı ile hazırlanmıştır. Hazırlanan göz izleme deneyi; bir kalibrasyon, bir validasyon, üç öyküleyici metin, üç bilgi verici metin, bu metinlere ait toplam beş soru ve altı hazırlayıcı uyaran ekranı olmak üzere toplam 19 ekrandan oluşmuştur. Bu göz izleme deneyi materyalleri 1680 x 1050 piksel çözünürlüğe sahip 22-in. LCD bir monitörden sunulmuştur. Katılımcı ve ekran arasındaki mesafe 61 cm'dir. Çocuk okurların baş hareketlerini en aza indirmek için çene sabitleyici kullanılmıştır. Araştırma kapsamında çocuk katılımcılarla çalışılması nedeniyle beş nokta kalibrasyon metodu tercih edilmiştir. iView X System 2.8 yazılımı ile ise Experiment Center 3.7.60 yazılımı eş zamanlı çalıştırılarak göz izleme deneyi gerçekleştirilerek göz hareketleri verilerine ulaşılmıştır. Ulaşılan bu göz izleme verilerine SMI BeGaze 3.7.42 yazılımı ile erişim sağlanmıştır.

***Türkçe Sıklık Sözlüğü***

Türkçe Sıklık Sözlüğü (Aksan vd., 2017), Türkçenin ilk kapsamlı ve genel amaçlı derlemi olan TUD (Aksan vd., 2016) temel alınarak hazırlan ve Türkçenin en sık 5000 başsözcüğünü (headword/lemma) kapsayan bir sıklık sözlüğüdür. Başsözcük, bir sözcük çeşidinin çekim eklerinden arındırılmış yalın olan haline verilen ad olarak tanımlanabilmektedir (Aksan ve Yaldır, 2011). Türkçe Sıklık Sözlüğünde alfabetik sıranın yanı sıra sözcüklerin sıklık değerlerinin de yer aldığı bir dizilim sistemi kullanmıştır. Aynı zamanda sözlükte başsözcüklerin yayılım değerleri yani başsözcüklerin derlemde yayılım değerleri (Julliand's "D dispersion index) bilgisine de yer verilmiştir. Bu kapsamda sözlükte başsözcüklerin yayılım değerlerinin 0 ila 1 arasında değişiklik gösterdiği ve bu başsözcüklerin yayılım değerleri 1 olduğunda ise derlemde tam olarak dağılım gösterdikleri ifade edilmektedir (Aksan vd., 2017). Bir başka ifadeyle, Türkçe Sıklık Sözlüğünde yer alan ve yayılım değeri yüksek olan başsözcükler TUD'da çok daha fazla metinde yer almaktadır (Aydın, 2017). Bu çalışmada, Türkçe Sıklık Sözlüğünden hem öyküleyici hem de bilgi verici metinlerde yer alan başsözcüklerin yayılım değerleri çekilerek kullanılmıştır. Özetle, hem her bir metin türünde hem de Türkçede en sık 5000 başsözcük arasında yer alan ve yayılım değeri 0.95 ila 1 arasında olan sözcüklere Türkçe Sıklık Sözlüğü ile ulaşılmıştır.

**Verilerin Toplanması**

Araştırma, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim laboratuvarında (http://dilbilimlab.ankara.edu.tr/) yürütülmüştür. Laboratuvara gelen her çocuk okur ile öncelikle deneme amaçlı kısa bir göz izleme deneyi yapılmıştır. Bu deneme deneyi kapsamında öğrencilere göz izleme cihazından kısa bir öyküleyici metin ile metne ait bir soru sunulmuştur. Bu göz izleme deneme deneyi ile okurların; kalibrasyon, validasyon, deney sayfaları arasında geçiş yapma gibi çeşitli göz izleme deney işlemlerinde tecrübeler edinmeleri amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen deneme amaçlı bu göz izleme deneyinin ardından öğrencilere bir mola verilmiştir. Verilen molanın ardından ise öğrenciler asıl göz izleme deneyi için deney odasına tekrar alınmışlardır. Deney odasına alından her öğrencinin deney ekranından yapılacak olan göz izleme deneyine ilişkin bilgilendirme metnini okumaları sağlanmıştır. Öğrencilerin bu bilgilendirme metnini okumalarının ardından kalibrasyon işlemi yapılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıların göz özelliklerinin göz izleme cihazı tarafından tanımlandığı kalibrasyon işlemi için çocuk katılımcılar ile çalışıldığından beş nokta kalibrasyon metodu tercih edilmiştir. Kalibrasyon işleminden sonra validasyon işlemine geçilmiştir. Validasyon işlemi de kalibrasyon işlemi ile benzer şekilde yürütülmüştür. Bu işlemin ardından çocuk okurların validasyon değerinin SMI yazılım programlarının bu işlemler için geçerli olarak belirlediği değerin yani hem sağ hem sol göz için ortalama sapma derecesinin 0,5 değerinin altında olması durumunda göz izleme deneyi başlatılmıştır. Aksi durumlarda ise öğrencileri yormamak kaydı ile kalibrasyon ve validasyon işlemleri tekrar edilerek bu işlemleri için gerekli değerlere ulaşıldığında deneye başlanılmıştır. Göz

izleme deneyinin başlangıç aşamasında öğrencilere "Ekranda gördüğün metin doğru ve hızlı bir biçimde içinden oku. Sayfaların sağ altında yer alan 'devam>' yazısı ile bir sonraki sayfaya ilerle. Sorulan soruların doğru olduğunu düşündüğün cevaplarına fare tuşu ile tıklayarak cevapla ve daha sonra 'Continue' yazısını tıklayarak ilerle." yönergeleri sunulmuştur. Sonuç olarak, öğrencilere bir öyküleyici ve bir bilgi verici metin göz izleme cihazından sunularak öğrencilerin okuma esnasında ilk sabitleme süresi göz-hareket parametrelerine ulaşılmıştır. Deneyler öğrencilerin ekrandan kendilerine sunulan metinleri okuyarak bu metinlere ilişkin soruları cevaplandırmalarının ardından 7 ile 12 dakika arasında değişen sürelerde tamamlanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen göz izleme verilerinin istatistiksel analizlere hazır hale getirilebilmesi için araştırmanın amacı kapsamında ilgi alanları (Area of Interest-AOI) belirlenmiştir. İlgi alanı, araştırma sorusu ile ilgili katılımcılara sunulan uyaranın bir bölgesidir (Bojko, 2013). Bu çalışmada okurlara sunulan metinleri oluşturun sözcükler ilgi alanı olarak belirlenmiştir. İlgi alanlarının belirlenmesinin ardından okurların göz hareketleri verileri BeGaze 3.7.42 yazılım programında yer alan Reading Event Statistics ve Metrics Export veri görüntüleme komutları ile görüntülenmiştir. Ulaşılan bu verilere veri temizleme (data cleaning) işlemi uygulanmıştır. Bu işlem esnasında öğrencilerin okuma sırasında sözcüklere gerçekleştirdikleri ilk sabitleme sürelerine ilişkin en az sabitleme süresi 50 ms olarak alınmıştır. En fazla ilk sabitleme süresi ise ortalama ilk sabitleme süresi + 3 x standart sapma formülü uygulanarak belirlenmiştir (Krieber vd., 2016; Krieber vd., 2017). Böylece 37 yetkin ve 26 zayıf olmak üzere toplam 63 dördüncü sınıf öğrencisinin ilk sabitleme süresi göz-hareket parametresi verisi metin türlerine göre istatistiksel analizlere hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın amacı kapsamında elde edilen ilk sabitleme süresi göz-hareket parametresi verilerin istatistiksel analizlere hazır hale getirilmesinin yanı sıra öyküleyici ve bilgi verici metinlerde yer alan sözcüklerin başsözcükleri belirlenmiştir. Örneğin; öyküleyici metinde 'birlik, için, kendi, üst, açık, kon-, kaybet-, söz ve geri', bilgi verici metinde 'düş-, baş, gerçek, değil, gör-, yan-, daha, kay- ve önce' gibi başsözcükler tespit edilmiştir. Sözcüklerin başsözcükleri ile ilgili olarak dilbilim alanından iki uzmanın görüşleri alınarak gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra Türkçe Sıklık Sözlüğünden (Aksan vd., 2017) bu belirlenen başsözcüklerin yayılım değerleri çekilmiştir. Hem her bir metin türünde, hem de Türkçe Sıklık Sözlüğünde yer alan ve yayılım değeri 0.95 ila 1 arasında olan başsözcüklerden oluşan sözcüklere yetkin ve zayıf okur olan dördüncü sınıf öğrencilerinin ilk sabitleme süreleri karşılaştırılarak incelenmiştir. Örneğin, birlik başsözcüğünden oluşan birliği, birliğin, birlikte ya da düş- başsözcüğünden oluşan düşen, düşer, düşmüştür, düştükleri sözcüklerine okurların ilk sabitleme süreleri ele alınmıştır. Sonuç olarak, öyküleyici metinde veri temizleme işlemi uygulandıktan sonra geriye kalan 157 sözcüğün 117 başsözcüğünden Türkçe Sıklık Sözlüğünde yer alan ve yayılım değeri 0.95 ila 1 arasında olan 41 tanesi analize dahil edilmiştir. Benzer şekilde bilgi verici metinde veri temizleme işlemi uygulandıktan sonra geriye kalan 200 sözcüğün 143 başsözcüğünden Türkçe Sıklık Sözlüğünde yer alan ve yayılım değeri 0.95 ila 1 arasında olan 27 tanesi analiz kapsamına alınmıştır.

Kalaycı'ya (2009) göre çarpıklık ve basıklık ±3 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Araştırmada yapılan analiz sonucunda yetkin ve zayıf okur olan dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinde basıklık değerinin -.11, çarpıklık değerinin ise .45, bilgi verici metinde ise benzer sıra ile .65 ve .62 olduğu tespit edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin verilen referans değerler aralığında olduğu görülmektedir. Bu kapsamda araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu nedenle öyküleyici ve bilgi verici metinlerde yer alan ve hem sıklık hem de yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere öğrencilerin ilk sabitleme sürelerinin istatistiksel analizlerinde bağımsız gruplarda iki ortalamanın karşılaştırılması yöntemi (t-test) kullanılmıştır.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı= Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 21.10.2016
Belge sayı numarası= 77082166-302.08.01

**Bulgular**

Bu araştırmada, dördüncü sınıfa devam eden yetkin ve zayıf okur olan öğrencilerin öyküleyici ve bilgi verici metin türlerinde sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi göz-hareket parametreleri karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu doğrultuda dördüncü sınıfa devam eden yetkin ve zayıf okur olan öğrencilerin öyküleyici ve bilgi verici metin türlerinde sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi göz-hareket parametrelerinin farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamında Tablo 2'de yetkin ve zayıf okur olan öğrencilerin öyküleyici ve bilgi verici metin türlerinde okuma esnasında elde edilen sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresine ilişkin betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 2.
*Yetkin ve Zayıf Okurların Öyküleyici ve Bilgi Verici Metin Türlerinde İlk Sabitleme Süresi Göz-Hareket Parametrelerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

| | Öyküleyici Metin Türü | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenci Grubu | Yetkin (37) | | | | Zayıf (26) | | | |
| | $\bar{X}$ | SS | Max | Min | $\bar{X}$ | SS | Max | Min |
| Bir Sözcüğe İlk Sabitleme Süresi | 216 | 32 | 305 | 158 | 263 | 42 | 335 | 175 |
| | Bilgi Verici Metin Türü | | | | | | | |
| Öğrenci Grubu | Yetkin (37) | | | | Zayıf (26) | | | |
| | $\bar{X}$ | SS | Max | Min | $\bar{X}$ | SS | Max | Min |
| Bir Sözcüğe İlk Sabitleme Süresi | 221 | 26 | 266 | 164 | 265 | 43 | 345 | 166 |

Tablo 2'de de görüldüğü üzere öyküleyici metin türünde dördüncü sınıf okurların sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi yetkin okurlarda ortalama 216 ms (*SS=32*), zayıf okurlarda ortalama 263 ms (*S=42*) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca okurların sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi; yetkin okurlarda en uzun ortalama 305 ms olurken zayıf okurlarda 335 ms, yetkin okurlarda en kısa ortalama 158 ms olurken zayıf okurlarda 175 ms olarak hesaplanmıştır. Öte yandan bilgi verici metin türünde okurların sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi yetkin okurlarda ortalama 221 ms (*SS=26*), zayıf okurlarda ortalama 265 ms (*S=43*) olarak belirlenmiştir. Ayrıca okurların sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi; yetkin okurlarda en uzun ortalama 266 ms olurken zayıf okurlarda 345 ms, yetkin okurlarda en kısa ortalama 164 ms olurken zayıf okurlarda 166 ms olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan yetkin ve zayıf okur olan dördüncü sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre ulaşılan sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi göz-hareket parametreleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Bu doğrultuda Tablo 3'te yetkin ve zayıf okur olan öğrencilerin öyküleyici ve bilgi verici metin türlerinde okuma esnasında elde edilen sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme sürelerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar sunulmaktadır.

Tablo 3.
*Yetkin ve Zayıf Okurların Öyküleyici ve Bilgi Verici Metin Türlerinde İlk Sabitleme Süresi Göz-Hareket Parametrelerine İlişkin t-Testi Sonuçları*

| Metin Türü Göz-Hareket Parametresi | Yetkin (37) | | Zayıf (26) | | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | $\bar{X}$ | SS | $\bar{X}$ | SS | | | |
| Öyküleyici İlk Sabitleme Süresi | 216 | 32 | 263 | 42 | 44 | -4,75 | ,000*** |
| Bilgi Verici İlk Sabitleme Süresi | 221 | 26 | 265 | 43 | 37 | -4,70 | ,000*** |

****p<,001*

Araştırma bulguları, dördüncü sınıf olan yetkin ve zayıf okurların öyküleyici metin türünde sıklık ve yayılım değeri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir (t(44)=-4,75; p<,001). Etki büyüklüğüne, eta-karenin (eta-squared-η2) hesaplanması yoluyla bakılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında büyük düzeyde etki değeri (η2=0,270) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, yetkin okurların öyküleyici metin türünde yer alan sıklık ve yayılım değeri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi göz-hareket parametrelerinin ortalama süresinin ($\bar{X}$=216 ms), zayıf okurların süresinden ($\bar{X}$=263 ms) daha düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde dördüncü sınıf öğrencilerin bilgi verici metin türünde sıklık ve yayılım değeri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süreleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (t(37)=-4,70; p<,001). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında büyük düzeyde etki değeri (η2=0,265) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, yetkin okurların bilgi verici metin türünde yer alan sıklık ve yayılım değeri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi göz-hareket parametrelerinin ortalama süresinin ($\bar{X}$=221 ms), zayıf okurların süresinden ($\bar{X}$=265 ms) daha düşük olduğu görülmüştür.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, dördüncü sınıfa devam eden yetkin ve zayıf okur olan ve dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin öyküleyici ve bilgi verici metin türlerinde sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi göz-hareket parametreleri incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen araştırma bulguları okurların hem öyküleyici hem de bilgi verici metin türlerinde sıklık ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle her iki metin türünde de sıklık ve yayılım değerleri yüksek olan bu sözcüklere yetkin okurların ilk sabitleme sürelerinin zayıf okurların ilk sabitleme sürelerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle zayıf okurların sıklık ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere yetkin okurlarda öyküleyici metinde ortalama 47 ms, bilgi verici metinde ise ortalama 44 ms daha uzun ilk sabitleme gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu durumun aksine yetkin okurların ise sıklık ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere okuma esnasında daha kısa süreli ilk sabitleme yaparak bu sözcükleri işlemledikleri gözlenmiştir.

Okurların okuma esnasında okudukları sözcüğe ne kadar süre bakacaklarının, sözcüğün o dilde ne kadar sıklıkta yer aldığından etkilendiği kabul edilmektedir (Clifton vd., 2007). Bir başka deyişle, alanyazında sözcük sıklığının, okurların okuma esnasında hangi sözcüğe ne kadar süreyle sabitleme gerçekleştireceklerinin sözcüklerin dilbilimsel özelliklerinden etkilendiği rapor edilmektedir (Rayner, 1998). Bu bilgilerle beraber bu araştırmadan elde edilen bulgular zayıf çocuk okurların okuma sırasında yetkin okurlar ile karşılaştırıldıklarında sözcüklerin sıklık ve yayılım değerleri yüksek olsa dahi ilk sabitleme sürelerinin yetkin okurlara göre daha fazla uzun olduğu hesaplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bu sonuç; zayıf okurların okudukları sözcüklerin sıklık ve yayılım değerleri yüksek olsa dahi okuma becerilerindeki performans düzeylerine bakıldığında çözümleme aşamasından akıcılık

aşamasına geçmede sınırlılıklarının olması, okuma deneyim ve tecrübelerinin yetkin okurlar ile karşılaştırıldıklarında yetersiz olması gibi çeşitli sebeplerle yorumlanabilir.

İlk sabitleme süresi göz-hareket parametresinin hedef sözcük işlemlenirken en erken dönemde gerçekleşebilecek olası bir işlemleme zorluğuna duyarlı olduğu (Liversedge vd., 1998) yani sıklığı düşük ve yüksek olan sözcüklerin etkilerini en erken dönemde ayırt edebildiği (Reingold vd., 2012) düşünüldüğünde, bu çalışma ile okuma performansı değerlendirmesine ilişkin bir ölçüt oluşturulabilineceği öngörülmektedir. Benzer şekilde ilk sabitleme süresi ile sözcük okumada başlayan kod çözme işlemlerinin anlaşıldığı varsayılmaktadır (Kim vd., 2019). Bir başka ifadeyle, bir okurun bir sözcüğe yaptığı ilk sabitleme süresinin sözcük tanımanın erken ortografik işlemleme aşaması ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Korinth ve Fiebach, 2018). Dolayısıyla çalışmadan elde edilen bulgular Türkçe okuma performansının tespit edilmesinde sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere çocuk okurların gözlerinin ilk tutunarak işlemleme gerçekleştirmesinin bir ölçüt olabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmada, ilk kez Türkçede çocuk okurlar ile sıklık ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilişkin ilk sabitleme süresi göz-hareket parametresi incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçların yorumlanması bağlamında, var olan güncel alanyazında dördüncü sınıf olan öğrencilerin okuma sırasında sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitlenme süresi ile ilgili karşılaştırma yapılabilecek bir referans değer sunan bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Dillerin ortografik ve fonolojik özelliklerinin farklılıkları olduğu göz önüne alındığında örneğin, İngilizce (Hyönä ve Olson, 1995) ya da Almanca (Tiffin-Richards ve Schroeder, 2015) gibi çeşitli dillerde yapılan çalışmalardan sıklığı yüksek olan sözcüklere çocuk okurların ilk sabitleme süresi göz-hareket parametreleri ile ilgili ulaşılan sonuçlar ile Türkçede yapılan bu çalışmanın sonuçlarının karşılaştırılmasının doğru bilgiler sunmayacağı değerlendirilmektedir. Benzer şekilde Türkçede sözcük sıklığı değişkeninin yetişkin okurların ilk sabitleme süresi parametresini inceleyen araştırmaların (Bozkurt, 20017; Ormanoğlu, 2017) ya da benzer bir amacın İngilizcede yetişkin okurlar ile incelendiği araştırmaların (Rayner ve Raney, 1996) sonuçları ile bu araştırmanın çocuk okur olan katılımcılarından elde edilen sonuçlarının karşılaştırılmasının uygun olmadığı öngörülmektedir. Zira alanyazında çocuk ve yetişkin okurların sözcüklerin sıklık değişkeninden etkilenme durumlarının farklılık gösterdiği yani çocuk okurların yetişkin okurlardan bu değişkenden daha fazla etkilendikleri bilinmektedir (Blythe vd., 2009).

Araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında düşünüldüğünde, araştırmanın eğitim ve öğretim süreçlerinde sıklık değişkeni dikkate alınarak okurlara hangi sözcüklerin sunularak öğretilmesi gerektiği ve bu çerçevede öğrencilerin okuyacakları sözcüklerin hangi sıraya göre onlara tanıtılması gerektiğine ilişkin önemli bilgilere ulaşılması yönünde temel hazırladığı ifade edilebilir. Örneğin, yetkin ya da zayıf okurların ilk sabitleme süresi göz-hareket parametrelerine ilişkin kendilerine tanıtılarak öğretilmesi planlanan sözcüklerin sırası ve sunumu ile ilgili farklılaşan bilgiler elde edildiğini söylemek mümkündür. Benzer şekilde okuma becerilerinin değerlendirildiği süreçlerde kullanılan metinlerin, bu metinleri hazırlayan ve kullanan uzmanların his ve tecrübeleri ile değil de gerçekleştirilen sıklık çalışmalarından elde edilen bulgular doğrultusunda hazırlanmasının uygun olacağı ifade edilerek önerilebilir. Bu kapsamda örneğin, Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) eğitsel tanı ya da hastanelerin Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı, Nöroloji gibi ilgili polikliniklerinde tıbbi tanılama süreçlerinde yetkin ve zayıf okurların değerlendirmesinde kullanılabilecek metinlerin, cümlelerin veya sözcüklerin sıklıkları ve ilk sabitleme süresi göz-hareket parametreleri ile okuma performanslarına ulaşılmasının mümkün olacağı ifade edilebilir. Bu çerçevede hem yetkin hem de zayıf çocuk okurlara okuma-yazma ya da Türkçe gibi dersleri için müdahale programları kapsamında kullanılan metinler veya materyaller, gerçekleştirilecek sıklık çalışmaları ile ulaşılacak bilimsel sonuçlar doğrultusunda yeniden ele alınıp değerlendirilebilir. Nitekim sıklık çalışmalarına Türkçe ve dilbilgisi öğretimi alanlarında ihtiyaç olduğu (Dolunay, 2012) bilinmekte ve bu ihtiyacın günümüzde teknoloji temelli göz izleme tekniği aracılığıyla fizyolojik veriler ile karşılanabileceği ortaya konulmaktadır. Sonuç olarak hem yetkin hem de zayıf gibi farklı yaş ya da sınıf düzeyinde okuma performanslarına sahip olan öğrenciler ile göz izleme tekniği kullanılarak sıklık araştırmaları gerçekleştirilebilir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçların okuma-yazma ya da Türkçe ders kitaplarını ve programlarını hazırlayan komisyonlarda yer alan uzmanlara hazırladıkları metinlerde hangi sözcüklerin yer alması gerektiği, bu sözcüklerin kaç tane olacağı ve bu

sözcüklerin öğretiminde kademeli geçişin nasıl olacağı gibi konularda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı= Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 21.10.2016
Belge sayı numarası= 77082166-302.08.01

**Yazarların Katkı Oranı**

1. yazar %70, 2. yazar %30 oranlarında bu çalışmaya katkı sağlamışlardır.

**Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

**Kaynaklar**

Acartürk, C., Beken, F. & Kırkıcı, B., (2015). *Eye movement control in Turkish word length and morphological complexity effects on fixation landing positions.* 18th European Conference on Eye Movements (ECEM 2015), Germany.

Acartürk, C., Can-Buğlalılar, B., Kılıç, Ö., Kırkıcı, B. & Özkan, A., (2017). *Eye movements in Turkish pseudoword reading*. 18th International Conference on Turkish Linguistics (ICTL).

Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U. U., Yılmazer, H., Kurtoğlu, Ö. Atasoy, G., Öz, S. & Yıldız, İ. (2012). *Construction of the Turkish National Corpus (TNC). Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)*. Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012), İstanbul, Turkey. http://www.lrec- conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html.

Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü. & Demirhan, U. U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish: Core vocabulary for learners*. Routledge.

Aksan, Y., Aksan, M., Özel, S. A., Yılmazer, H., Demirhan, U. U., Mersinli, Ü., Bektaş, Y. & Altunay, S. (2016). *Web tabanlı Türkçe Ulusal Derlemi (TUD).* In M. Akgül, U. Çağlayan, E. Derman & A. Özgit (Eds.), Proceedings of the 16th Academic Computing Conference (pp. 723-730). İstanbul: Gamze Yayıncılık.

Aksan, Y., Mersinli, Ü. & Yaldır, Y. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitapları derlemi ve Türkçe ulusal dil derlemi örneklemindeki sözcük sıklıkları. D. Günay ve diğ. (yay.), *Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar* (ss. 397–408) içinde. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Aksan, Y. ve Yaldır, Y. (2012). A corpus-based word frequency list of Turkish: Evidence from the Turkish National Corpus. E. Kincses-Nagy ve M. Biacsi (yay.), *The Szged Conference: Proceedings of the 15th international conference on Turkish linguistics* (ss. 47–58) içinde. Szged, Hungary: Studia Uralo-Altaica.

Aksan, Y. ve Yaldır, Y. (2011). *Türkçe sözvarlığının nicel betimlemesi.* 24. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Ankara.

Apaydın, N. (2010). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının sözvarlığı açısından incelemesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Armut, M. (2019). Bir sözcük sıklığı çalışması ve Türkiye'deki mülteci öğrenciler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(3), 728-749.

Arslan-Kutlu, H. (2006). *MEB İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ashby, J., Rayner, K. & Clifton, C. (2005). Eye movements of highly skilled and average readers: Differential effects of frequency and predictability. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, *58*(6), 1065-1086.

Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime kelime sözcük sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, Ö. (2017). Kitap tanıtımı. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 93-102.

Baş, B. (2006). 1985-2005 Yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bertram, R. & Hyönä, J. (2003). The length of a complex word modifies the role of morphological structure: Evidence from eye movements when reading short and long Finnish compounds. *Journal of Memory & Language, 48*(3), 615-634.

Blythe, H. I., Liversedge, S. P., Joseph, H. S., White, S. J. & Rayner, K. (2009). Visual information capture during fixations in reading for children and adults. *Vision Research, 49*(12), 1583-1591.

Bojko, A. (2013). *Eye tracking the user experience a practical guide to research*. New York: Rosenfeld.

Bozkurt, T. N. (2017). *The effects of word length and suffixation on eye movement control in Turkish reading*. Master's Thesis. Middle East Technical University, Graduate School of Informatics, Ankara.

Büyükhellaç (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Clifton, C., Staub, A. & Rayner, K. (2007). Eye movements in reading words and sentences. In R. van Gompel, M. H. Fischer, W. S. Murray., & R. L. Hill (Eds.), *Eye movements: A window on mind and brain* (pp. 341-372). Oxford, UK: Elsevier.

Davies, M. & Gardner, D. (2010). *A frequency dictionary of contemporary American English*. London and New York: Routledge.

Demirgüneş, S. (2017). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının sözcük öğretimi ve sözcük sıklıkları bakımından incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, *8*(26), 290-302.

Dolunay, S. K. (2012). Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde sıklık çalışmalarının yeri. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, *1*(10), 81-89.

Duchowski, A. T. (2007). *Eye tracking methodology: Theory & Practice*. (2nd ed.). London: Springer Verlag.

Dürrwächter, U., Sokolov, A. N., Reinhard, J., Klosinski, G. & Trauzettel-Klosinski, S. (2010). Word length and word frequency affect eye movements in dyslexic children reading in a regular (German) orthography. *Annals of Dyslexia*, *60*(1), 86-101.

Fikri-Beken, F. (2015). *Eye movement control in Turkish: A corpus-analytıc approach.* Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü, Ankara.

Findlay, J. M. & Walker, R. (1999). A model of saccade generation based on parallel processing and competitive inhibition. *Behavioral and Brain Sciences*, *22*(4), 661-674.

Göçen, G. & Okur, A. (2016). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı. *Milli Eğitim*, *45*(210), 447-476.

Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(18), 1-15.

Henderson, J. M. & Ferreira, F. (1993). Eye movement control during reading: Fixation measures reflect foveal but not parafoveal processing difficulty. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *47*(2), 201-221.

http://dilbilimlab.ankara.edu.tr/, sayfasından erişilmiştir.

https://sozluk.gov.tr, sayfasından erişilmiştir.

https://psychologie.unibas.ch/fileadmin/user_upload/psychologie/Forschung/NLab/SMI_BeGaze_Manual.pdf sayfasından erişilmiştir.

https://www.tnc.org.tr/, sayfasından erişilmiştir.

Hyönä, J. & Olson, R. K. (1995). Eye fixation patterns among dyslexic and normal readers: Effects of word length and word frequency. *Journal of Experimental Psychology: Learning*, *Memory*, *and Cognition*, *21*(6), 1430.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4. baskı). Asil Yayınevi.

Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karasu, H. P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karasu, H. P., Girgin, Ü. & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kim, Y. S. G., Petscher, Y. & Vorstius, C. (2019). Unpacking eye movements during oral and silent reading and their relations to reading proficiency in beginning readers. *Contemporary Educational Psychology*, *58*, 102-120.

Kliegl, R., Grabner, E., Rolfs, M. & Engbert, R. (2004). Length, frequency, and predictability effects of words on eye movements in reading. *European Journal of Cognitive Psychology*, *16*(1-2), 262-284.

Korinth, S. P. & Fiebach, C. J. (2018). Improving silent reading performance through feedback on eye movements: A feasibility study. *Scientific Studies of Reading*, *22*(4), 289-307.

Krieber, M., Bartl-Pokorny, K. D., Pokorny, F. B., Einspieler, C., Langmann, A., Körner, C., … & Marschik, P. B. (2016). The relation between reading skills and eye movement patterns in adolescent readers: evidence from a regular orthography. *PloS One*, *11*(1), 0145934.

Krieber, M., Bartl-Pokorny, K. D., Pokorny, F. B., Zhang, D., Landerl, K., Körner, C., … & Marschik, P. B. (2017). Eye movements during silent and oral reading in a regular orthography: Basic characteristics and correlations with childhood cognitive abilities and adolescent reading skills. *PloS One*, *12*(2), 0170986.

Kurudayıoğlu, M. & Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *(25)*2, 293-307.

Latanov, A. V. Anisimov, V. N., & Chernorizov, A. M. (2016). Eye movement parameters while reading show cognitive processes of structural analysis of written speech. *Psychology in Russia: State of the Art*, *9*(2), 130-150.

Liversedge, S. P. Paterson, K. B. & Pickering, M. J. (1998). Eye movements and measures of reading time. In G. Underwood (Ed.), *Eye guidance in reading and scene perception* (pp. 55–100). Oxford: Elsevier Science.

MEB (2015a). *İlköğretim Türkçe 4. sınıf ders kitabı, 1. Kitap.* Ankara: Engin Yayınevi.

MEB (2015b). *İlköğretim Türkçe 4. sınıf ders kitabı, 3. Kitap.* Ankara: Engin Yayınevi.

Ormanoğlu, Z. (2017). *Perceptual span in Turkish reading: A study on parafoveal information intake.* Master's Thesis. Middle East Technical University, Graduate School of Informatics, Ankara.

Ölker, G. (2011a). Sözlük türleri ve kelime sıklığı sözlüğü üzerine. *Dil Araştırmalar Dergisi*, *(9), 45-60.*

Ölker, G. (2011b). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 Arası).* Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özcan, E. & Tarcan, Ö. D. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinde yer alan sözcüklerin sıklık görünümleri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(2), 72-80.

Özer, E. (2019). *Yetkin ve zayıf okurların okuma becerileri ile göz hareketleri arasındaki ilişkinin karşılaştırılarak incelenmesi.* Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özer, E. Özdemir, S. & Kara, M. (2020). Göz izleme tekniği ile okuma becerisinin incelenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, *18*(1), 437-455.

Poole, A., & Ball, L. J. (2006). Eye tracking in HCI and usability research. In *Encyclopedia of human computer interaction*. IGI Global, 211-219.

Raney, G. E., & Rayner, K. (1995). Word frequency effects and eye movements during two readings of a text. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *49*, 151-172.

Rayner, K. (1977). Visual attention in reading: Eye movements reflect cognitive processes. *Memory & Cognition*, *4*, 443-448.

Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, *124*(3), 372.

Rayner, K. (2009). Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *62*(8), 1457-1506.

Rayner, K., & Pollatsek, A. (1981). Eye movement control during reading: Evidence for direct control. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 33A,* 351–373.

Rayner, K., & Raney, G. E. (1996). Eye movement control in reading and visual search: Effects of word frequency. *Psychonomic Bulletin & Review*, *3*(2), 245-248.

Reichle, E. D., Pollatsek, A., & Rayner, K. (2012). Using E-Z Reader to simulate eye movements in nonreading tasks: A unified framework for understanding the eye-mind link. *Psychological Review*, *119*(1), 155-185.

Reingold, E. M., Reichle, E. D., Glaholt, M. G., & Sheridan, H. (2012). Direct lexical control of eye movements in reading: Evidence from a survival analysis of fixation durations. *Cognitive Psychology*, *65*(2), 177-206.

Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2015). Word length and frequency effects on children's eye movements during silent reading. *Vision Research*, *113*, 33-43.

White S. J. (2008). Eye movement control during reading: Effects of word frequency and orthographic familiarity. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *34*(1), 205–223.

## Extended Abstract

### Introduction

Eye tracking is a technique which records when and where individuals are looking at and collects various eye movement data (Rayner, 1998). For the last 30 years, the order of the eye movements has been widely used to understand the cognitive processes readers used during reading (Rayner, 1998; Rayner, 2009). Research has shown that how long readers are looking at a word affects how often that word used in the language (Clifton, Staub & Rayner, 2007). When the current literature related to the relationships between eye movements and the frequency of words both in adult readers (e.g., Ashby, Rayner, Clifton, 2005; Rayner & Raney, 1996; White, 2008) and in dyslexic readers (e.g., Dürrwächter, Sokolov, Reinhard, Klosinski and Trauzettel-Klosinski, 2010; Hyönä & Olson, 1995) is examined alongside the broader literature examining eye-tracking technique in reading, it is concluded that there is an increasing evidence that word frequency affects eye movements leading to a new understanding of how word frequency may influence reading.

Many studies have investigated the eye movements of the readers by controlling the word frequency have documented that the frequencies of the words affect the fixation duration of the readers (e.g., Bertram & Hyönä, 2003; Liversedge, Paterson, & Pickering, 1998; Raney & Rayner, 1995; Rayner & Raney, 1996; Reingold, Reichle, Glaholt & Sheridan, 2012). It is important to note that those studies, in general, have only indicated the first fixation durations of the adult readers (e.g., Liversedge et al., 1998; Reingold et al., 2012).

In a study of reading skills of high skilled and low skilled child readers, Özer (2019) for the first time the reading skills of two groups of children were compared using eye tracking technique in Turkish language. This emerging research in Turkish language is important as there is no study that compares the eye-movements of child readers reading high frequency words and words with high dispersion values through the use of the eye tracking technology. Thus, the purpose of the current study is to examine the eye movements of the fourth-grade students who are high-skilled and low-skilled readers and compare their first fixation duration on the high frequency words and words with dispersion values. Within this context, we sought to compare the first fixation duration of the two groups of the fourth grade students using two different types of texts, narrative and expository texts.

**Method**

The study group consisted of a total of 63 fourth grade students, 37 high-skilled and 26 low-skilled students from seven different elementary schools affiliated to the Turkish Ministry of Education. The high-skilled and low-skilled readers in the current study were determined using a two stage model. In the first stage, fourth grade teachers were asked to identify their high-skilled and low-skilled readers based on the selection criteria determined by the researchers. In the second stage, the Informal Reading Inventory (Karasu, 2011) was implemented with the study candidates who were identified as high-skilled or low-skilled by their teachers to ensure their readership levels. After the selection of study participants, the students' first fixation durations during text reading were obtained by presenting a narrative and an expository text from the eye tracking device.

Area of Interests (AOI) have been determined within the scope of the study in order to analyze the eye tracking data obtained from the study. After the completion of the AOIs, the eye movement data of the readers were extracted from the Reading Event Statistics and Metrics Export section in the BeGaze 3.7.42 software program. Data cleaning processes were completed on the extracted data. During this process, the minimum fixation duration for the first fixation duration that the students looked at the words during reading was accepted as 50 ms. The maximum first fixation duration was determined by applying the average first fixation duration + 3 x standard deviation formula (e.g., Krieber et al., 2016; Krieber et al., 2017). Thus, the first fixation duration data of 63 fourth grade students, 37 high-skilled and 26 low-skilled, became ready for the statistical analysis in both text types. Later, the dispersion values of these determined leading words were drawn from the Turkish Frequency Dictionary (Aksan, Aksan, Mersinli, & Demirhan, 2017). The first fixation durations of the two groups of fourth-grade students on the words with high dispersion value which is between 0.95 and 1 in the Turkish Frequency Dictionary within each text type were compared and analyzed. We used independent samples t-test to analyze the group differences.

**Result and Discussion**

Current research findings showed that there was a statistically significant difference between the first fixation durations of the fourth grade high-skilled and low-skilled readers on the words with high frequency and high dispersion values in the narrative text type. Similarly, findings also showed that there was a statistically significant difference between the fourth-grade students' first fixation durations on the words with high frequency and high dispersion values within the expository text type. These findings were congruent with current literature suggesting that the eye movement parameters may be examined within the context of high frequency words and words with high dispersion values. Overall, results from this study suggest that current study methodology can be conducted with child readers to examine children's reading performances. Furthermore, results obtained from this study can also be used as a guide in text preparation in teaching reading and literacy to child readers.

Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 820-832.



**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 28.02.2021 Kabul/Accepted: 24.04.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması'na Göre İncelenmesi [*]

*Utku ORYAŞIN*[**]

**Öz**

Bu çalışmanın amacı Türkçe ders kitaplarındaki (1-8. sınıf) etkinlikleri Yenilenen Bloom Sınıflandırması'nın (YBS) bilişsel süreç boyutu bağlamında incelemektir. Çalışmada incelenen Türkçe ders kitapları 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanan Türkçe ders kitapları arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Etkinliklere ilişkin veriler, belge (doküman) incelemesi yöntemiyle toplanmış ve verilerin çözümlenmesinde içerik çözümlemesi kullanılmıştır. İncelenen Türkçe ders kitaplarında 4643 etkinliğin 1450'sinin (%31.23) anımsama, 1286'sının (%27.70) anlama, 771'inin (%16.61) uygulama, 227'sinin (%4.89) çözümleme, 648'inin (%13.96) değerlendirme ve 261'inin (%5.62) yaratma basamağında yer aldığı bulgulanmıştır. Yapılan incelemede Türkçe ders kitaplarında YBS'ye göre alt düzey bilişsel becerileri karşılayan etkinliklere (%75.53) daha çok yer verildiği saptanmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencileri düşünmeye ve beceri kazandırmaya yönlendirecek nitelikte hazırlanması gerektiği yanı sıra etkinliklerde YBS'nin bilişsel sürecindeki tüm basamaklara dengeli bir biçimde yer verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yenilenen Bloom Sınıflandırması, Türkçe ders kitabı, etkinlik.

## Examination of Activities in Turkish Textbooks According to the Revised Bloom's Taxonomy

**Abstract**

The purpose of this study is to review the activities in Turkish textbooks ( 1-8. grades) within the context of the cognitive process dimension of the Revised Bloom Taxonomy (RBT). Turkish textbooks examined in the study were selected among the Turkish textbooks approved by the Ministry of National Education in the 2019-2020 academic year by employing criterion sampling which is one of the purposeful criterion sampling methods. The data was collected by document review method and content analysis was utilized to analyze the data. It was found that out of the 4643 activities reviewed, 1450 (31.23%) are involved in remembering, 1286 (27.70%) are in understanding, 771 (16.61%) in implementation, 227 (4.89%) in analysis, 648 (13.96%) in evaluating and 261 (5.62%) in creating skill levels. It was observed that Turkish textbooks included more activities (75.53%) that met low-level cognitive skills according to RBT. Based on this result, it is recommended that the activities in Turkish textbooks be designed in a way that guides students to think and gain skills, as well as to allow a well-proportioned weight for all the skills in the cognitive process of RBT.

**Keywords:** Revised Bloom's Taxonomy, Turkish textbook, activity.

[*] Bu makale araştırmacının "Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Bütüncül Bir Anlayışla İncelenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

[**] Öğr. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Yabancı Diller Yüksekokulu, İstanbul, utku.oryasin@iuc.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-7874-100X

## Giriş

Türkçe eğitiminin temel amacı olan anlama ve anlatma becerilerini yetkin biçimde kullanabilen, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş duyarlı bireyler yetiştirebilmek için nitelikli eğitim araç-gereçlerine gereksinim duyulmaktadır. Türkçe eğitimi ortamlarında en sık kullanılan araç-gereçlerin başında Türkçe ders kitapları gelmektedir (Adıgüzel, 2010; Özbay, 2003; Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013). Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin ve bu metinlerden yola çıkılarak hazırlanacak etkinliklerin bilimsel veriler ışığında hazırlanması çok önemlidir. Türkçe eğitiminin genel amacı olan öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerine yönelik hazırlanan etkinlikler bilgi vermekten çok uygulamalarla anlam kazanır. Bu nedenle öğrenciler daha çok anlama ve anlatma becerilerini kullanabilecekleri, sınayabilecekleri etkinliklerle buluşturulmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2011). Türkçe eğitimi ortamlarında yapılması tasarlanan etkinlikler dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak nitelikte olmalıdır. Çevik ve Güneş'e (2017) göre öğrenciler etkinlik yaparken konuşma, dinleme/izleme, okuma, yazma becerilerini kullanma ve geliştirme olanağı yakalamalarının yanı sıra bilişsel becerilerini de kullanırlar. Dolayısıyla nitelikli etkinlikler yoluyla öğrencilerin bilişsel becerileri geliştirilebilir. Benzer biçimde etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin algıları ve özerk benlik duyguları da geliştirilmelidir (Aslan, 2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek; onların bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olmasına katkı sunmak; eleştirel ve yaratıcı düşünme, sorun çözme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamak gibi işlevleri de vardır (Özdemir, 2019). Etkinlikler, öğrencilere doğru ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırmalı; onların düşünme becerilerini geliştirmeli ve toplumsallaşma süreçlerine katkı sağlamalıdır (Sever, 2011). Nitelikli etkinlikler yoluyla etkin ve bağımsız öğrenme ortamları oluşturulabilir. Öğrenciler etkinlikler aracılığıyla kendi kendilerini güdüler, yönlendirir ve yaratıcılıkları artar (Güneş, 2017).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanımların öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak biçimde yapılandırıldığı belirtilmektedir (MEB, 2019a). Senemoğlu'na (2015) göre okullardaki öğrenmelerde amaçlar bilişsel alanda yoğunlaşmaktadır. Buna karşın bilişsel ürünler de kendi içinde kavramların, olguların anımsanmasından bir bilginin çözümlenmesine, özgünce yaratılmasına ya da değerlendirilmesine kadar tüm süreçlerde farklı düzeylerde öğrenmeyi gerektirmektedir. Üst düzey düşünme; akıl yürütmeye dayanan, karmaşık, bilgiler arasında tutarlılık, bağlantı ve derinlemesine bir kavrayış ile kapsamlı bilişsel etkinlikler gerektiren, araştırma ve sorgulamaya dayanan, amacı anlaşılırlık olan ve sonuçların bulgulara dayandırılarak sunulduğu düşünme biçimidir (Haladayna, 1997; Paul, 1995; Akt. Aslan, 2011a). Alanyazında alt düzey düşünme becerileri ile üst düzey düşünme becerilerinin ayırt edilebileceği konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Buna karşın; öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar nedeniyle bir öğrencinin daha üst düzey düşünmesini gerektiren bir durum, başka bir öğrencinin daha düşük düzeyde düşünmesini gerektirebilir. Bu bağlamda sınıf ortamında alt düzey ve üst düzey düşünme becerilerinin öğretilmesinin iç içe geçtiği söylenebilir (Lewis ve Smith, 1993). Üst düzey bilişsel, duyuşsal ve devinişsel beceriler gerektiren etkinlikler öğrencilerin içinde yaşadıkları, çalıştıkları ve oynadıkları dünyanın gerektirdiği koşulları büyük oranda yansıtır (Borich, 2017). Bireyler, edindikleri yeni bilgileri birbiriyle ilişkili olanlar ve olmayanlar biçiminde belirleyip kendi arasında düzenleyerek belleğine depolar. Bu bilgileri bir amaca ulaşmak için ya da beklenmedik sorunları çözebilmek amacıyla kullanır. Böylece üst düzey düşünme becerileri ortaya çıkar. Başka bir deyişle üst düzey düşünme becerileri kullanılarak neye inanılacağına ve ne yapılacağına karar verilir; yeni düşünce, yeni bir nesne ya da sanatsal ürün yaratılabilir, bir kestirimde bulunulabilir ve karşılaşılan sorunlar çözülebilir (Lewis ve Smith, 1993).

Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme sürecinde kullanılan sınıflandırmaların başında Benjamin S. Bloom'un sınıflandırması gelmektedir. Eğitim ortamlarındaki gereksinimlerin artmasıyla "Bloom Sınıflandırması", 2001 yılında yeniden gözden geçirilerek "Yenilenen Bloom Sınıflandırması" adıyla güncellenmiştir. Yenilenen Bloom Sınıflandırması (YBS), diğer çok boyutlu sınıflandırmalar gibi "Bilgi Birikimi Boyutu" ve "Bilişsel Süreç Boyutu" başlıkları altında iki boyutlu olarak tasarlanmıştır. Boyutlar birbiriyle ilişkilidir ve öğrenciler süreç boyutunun herhangi bir basamağında bilgi boyutunda yer alan dört çeşit bilgiyi de kullanabilmektedir. Anderson vd. (2014) YBS'yi şu biçimde çizelgeleştirerek sunmuştur:

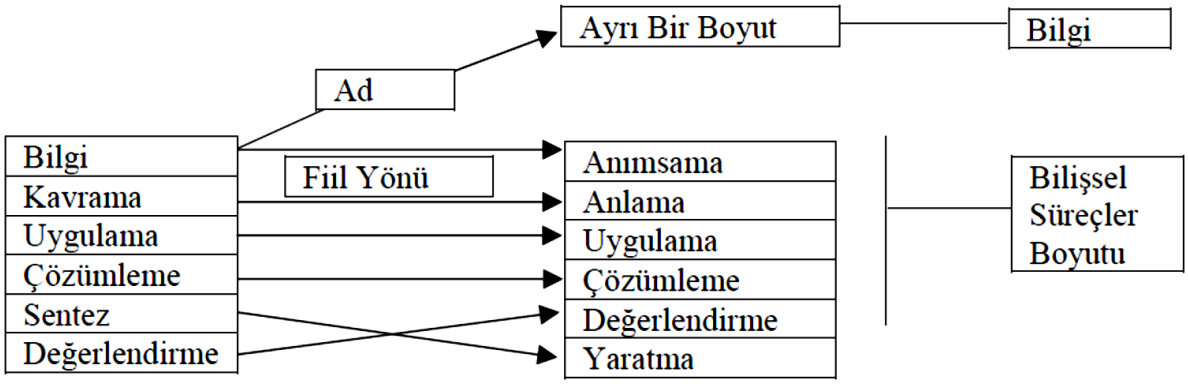
Tablo 1.
*Yenilenen Bloom Sınıflandırması*

| Bilgi Birikimi Boyutu | Bilişsel Süreç Boyutu | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Anımsama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
| Olgusal Bilgi | | | | | | |
| Kavramsal Bilgi | | | | | | |
| İşlemsel Bilgi | | | | | | |
| Üstbilişsel Bilgi | | | | | | |

(Anderson vd., 2014: 36)

Tablo 1 incelendiğinde, YBS'nin iki boyutlu olduğu görülmektedir. Bilgi birikimi boyutu olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi; bilişsel süreç boyutu ise anımsama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma boyutlarından oluşmaktadır.

YBS'nin bilişsel süreç boyutu 1956 yılında tanıtılan Bloom sınıflandırmasındaki bilişsel süreç boyutu sayısı ile aynı tutulmuş, yanı sıra kimi ad değişikliklerine gidilmiştir. Sınıflandırmanın ilk biçimindeki bilgi basamağı anımsama; kavrama basamağı anlama, sentez basamağı ise yaratma basamağı olarak adlandırılmıştır. Ayrıca güncellenen sınıflandırmada değerlendirme ve yaratma basamakları yer değiştirmiştir. Şekil 1'de sınıflandırmada yapılan yapısal değişiklikler sunulmuştur:




*Şekil 1.* Yenilenen Bloom Sınıflandırması'ndaki Yapısal Değişiklikler
(Anderson vd., 2014: 356)

YBS'nin ilk üç basamağı olan anımsama, anlama, uygulama alt düzey bilişsel beceriler; çözümleme, değerlendirme, yaratma ise üst düzey bilişsel beceriler olarak sınıflandırılmaktadır. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin her iki düzeyi de kapsayacak biçimde aşamalı olarak hazırlanması gerektiği söylenebilir. Bu çalışmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki (1-8. sınıf) etkinliklerin YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki görünümü bütüncül bir anlayışla incelenmeye çalışılmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Türkçe ders kitaplarındaki (1-8. sınıf) etkinliklerin YBS'nin bilişsel süreç boyutu bağlamında incelendiği bu çalışma nitel bir araştırma olup temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir

sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45). Temel nitel araştırma deseni ise eğitim alanında yapılan nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Merriam, 2013).

**İnceleme Nesnesi**

Çalışmada incelenen Türkçe ders kitapları 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığınca onaylanan 1-8. sınıf Türkçe ders kitapları arasından seçilmiştir. Çalışmanın inceleme nesnesi olan Türkçe ders kitapları, nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre incelenecek kitapların belirlenmesinde aşağıda sıralanan üç ölçüt temel alınmıştır:

1. Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 1-8. sınıf Türkçe ders kitapları listesinde yer almak (MEB, 2019b),
2. Türkiye genelinde en çok kullanılan Türkçe ders kitabı olmak,
3. Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) oluşturulan Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) yayımlanmış olmak.

**Veri Toplama Araçları**

Çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin veriler, belge (doküman) incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın veri kaynağı belge türündedir. Nitel araştırmalarda belge incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç-gereçlerin çözümlenmesini kapsamakta ve tek başına bir veri toplama aracı olarak kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada incelenen Türkçe ders kitaplarına Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden ulaşılmıştır.

**Verilerin Analizi**

Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin YBS'deki bilişsel süreç boyutuna göre incelendiği bu çalışmada veriler içerik çözümlemesi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik çözümlemesi araştırmacılara sözel, yazılı vb. araç-gereçlerin içerdiği iletiyi, anlam ve dilbilgisi açısından sınıflandırarak sayılara dönüştürüp çıkarımda bulunma olanağı sağlayan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik çözümlemesinde temel amaç, toplanan verileri derinlemesine inceleyerek bu verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik çözümlemesinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve izlekler çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. Veriler incelenirken alt kategoriler oluşturularak sayısal sunumlar yapılır (Ekiz, 2009).

Çalışmada çözümleme türlerinden "kategorisel çözümleme" tekniği kullanılmıştır. İlk olarak Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin nasıl olması gerektiğiyle ilgili kuramsal çerçeveden ve araştırmanın amacından yola çıkılarak ana kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Ana kategori "Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin YBS'nin bilişsel süreç boyutuna göre görünümü" bu ana kategoriye ilişkin oluşturulan alt kategoriler ise "Anımsama düzeyindeki etkinlikler", "Anlama düzeyindeki etkinlikler", "Uygulama düzeyindeki etkinlikler", "Çözümleme düzeyindeki etkinlikler", "Değerlendirme düzeyindeki etkinlikler" ve "Yaratma düzeyindeki etkinlikler" olarak belirlenmiştir.

Her bir alt kategori de ayrıca sınıf düzeylerine (1-8. sınıf) göre alt kategorilere ayrılarak incelenmiştir. İncelenen Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları, metinlere ilişkin okuma sırası ve sonrası tüm etkinlikler çözümleme kapsamına alınmıştır. Kitaplardaki metin sonu soruları ayrı birer etkinlik olarak değerlendirilerek her bir soru ayrı ayrı çözümlenmiştir. Kimi iki ya da daha çok bölümden oluşan etkinlikler de ayrı birer etkinlik olarak değerlendirilmiş, bunların her biri ayrı ayrı çözümlenmiştir. Sonraki derse hazırlık bölümlerinde kimi etkinlik örnekleri tema içerisinde başka etkinliklerde de aynı biçimde yer almaktadır. Aynı etkinlikleri iki kez çözümleyerek yinelemeye düşmemek için bu bölümler çözümleme dışı bırakılmıştır.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

Verilerin çözümlemesinde "kodlayıcılar arası görüş birliği", içerik çözümlemesinin odak noktasıdır (Creswell, 2013). Bu bağlamda araştırmada kullanılan kodlamanın güvenirliğini ortaya koymak amacıyla 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler Türkçe eğitimi alanında doktora

eğitimini tamamlamış; içerik çözümlemesi konusunda deneyimli bir alan uzmanı (ikinci veri işleyici) tarafından da incelenmiştir. Öncelikle 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikleri kodlayıcılar birlikte incelemiş ve uzlaşmazlıklar, ilgili alanyazından yararlanılarak giderilmiştir. 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler ise kodlayıcılar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki tutarlığı belirlemek için şu formül kullanılmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001):

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı}}$$

Yapılan hesaplamada kodlayıcılar arasındaki tutarlık %96 bulunmuştur. Araştırmanın güvenirliği için kodlayanlar arasında en az %70'lik bir görüş birliği gerekmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Araştırmada, bu değerin üstüne çıkıldığı için Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin belirlenen kategori bakımından güvenilir bir biçimde çözümlendikleri söylenebilir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## Bulgular

Türkçe ders kitaplarında (1-8. sınıf) yer alan etkinliklerin YBS'nin bilişsel süreç boyutuna göre görünümü sınıf düzeyleri bağlamında incelenmiştir.

Tablo 2'de 1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki görünümüne ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 2.
*1. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin YBS'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Görünümü*

| Bilişsel Süreç Boyutu | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Anımsama | 67 | 33.50 |
| Anlama | 47 | 23.50 |
| Uygulama | 46 | 23.00 |
| Çözümleme | 2 | 1.00 |
| Değerlendirme | 25 | 12.50 |
| Yaratma | 13 | 6.50 |
| Toplam | 200 | 100.00 |

Tablo 2 incelendiğinde, 1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin 67'sinin (%33.50) anımsama, 47'sinin (%23.50) anlama, 46'sının (%23) uygulama, 2'sinin (%1) çözümleme, 25'inin (%12.50) değerlendirme ve 13'ünün (%6.50) yaratma basamağı altında olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki görünümüne ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 3.
*2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin YBS'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Görünümü*

| Bilişsel Süreç Boyutu | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Anımsama | 184 | 36.95 |
| Anlama | 108 | 21.69 |
| Uygulama | 138 | 27.71 |
| Çözümleme | 2 | 0.40 |
| Değerlendirme | 46 | 9.24 |
| Yaratma | 20 | 4.02 |

| | | |
|---|---|---|
| Toplam | 498 | 100.00 |

Tablo 3 incelendiğinde, 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin 184'ünün (%36.95) anımsama, 108'inin (%21.69) anlama, 138'inin (%27.71) uygulama, 2'sinin (%0.40) çözümleme, 46'sının (%9.24) değerlendirme ve 20'sinin (%4.02) yaratma basamağı altında olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki görünümüne ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 4.
*3. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin YBS'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Görünümü*

| Bilişsel Süreç Boyutu | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Anımsama | 226 | 37.11 |
| Anlama | 169 | 27.75 |
| Uygulama | 120 | 19.70 |
| Çözümleme | 5 | 0.82 |
| Değerlendirme | 50 | 8.21 |
| Yaratma | 39 | 6.40 |
| Toplam | 609 | 100.00 |

Tablo 4 incelendiğinde, 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin 226'sının (%37.11) anımsama, 169'unun (%27.75) anlama, 120'sinin (%19.70) uygulama, 5'inin (%0.82) çözümleme, 50'sinin (%8.21) değerlendirme ve 39'unun (%6.40) yaratma basamağı altında olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki görünümüne ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 5.
*4. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin YBS'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Görünümü*

| Bilişsel Süreç Boyutu | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Anımsama | 191 | 30.13 |
| Anlama | 157 | 24.76 |
| Uygulama | 104 | 16.40 |
| Çözümleme | 8 | 1.26 |
| Değerlendirme | 135 | 21.29 |
| Yaratma | 39 | 6.15 |
| Toplam | 634 | 100.00 |

Tablo 5 incelendiğinde, 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin 191'inin (%30.13) anımsama, 157'sinin (%24.76) anlama, 104'ünün (%16.40) uygulama, 8'inin (%1.26) çözümleme, 135'inin (%21.29) değerlendirme ve 39'unun (%6.15) yaratma basamağı altında olduğu görülmektedir.

Tablo 6'da 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki görünümüne ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 6.
*5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin YBS'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Görünümü*

| Bilişsel Süreç Boyutu | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Anımsama | 226 | 29.16 |
| Anlama | 255 | 32.90 |
| Uygulama | 92 | 11.87 |
| Çözümleme | 36 | 4.65 |
| Değerlendirme | 124 | 16.00 |
| Yaratma | 42 | 5.42 |

| | | |
|---|---|---|
| Toplam | 775 | 100.00 |

Tablo 6 incelendiğinde, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin 226'sının (%29.16) anımsama, 255'inin (%32.90) anlama, 92'sinin (%11.87) uygulama, 36'sının (%4.65) çözümleme, 124'ünün (%16) değerlendirme ve 42'sinin (%5.42) yaratma basamağı altında olduğu görülmektedir.

Tablo 7'de 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki görünümüne ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 7.
*6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin YBS'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Görünümü*

| Bilişsel Süreç Boyutu | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Anımsama | 193 | 24.90 |
| Anlama | 242 | 31.23 |
| Uygulama | 107 | 13.81 |
| Çözümleme | 54 | 6.97 |
| Değerlendirme | 131 | 16.90 |
| Yaratma | 48 | 6.19 |
| Toplam | 775 | 100.00 |

Tablo 7 incelendiğinde, 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin 193'ünün (%24.90) anımsama, 242'sinin (%31.23) anlama, 107'sinin (%13.81) uygulama, 54'ünün (%6.97) çözümleme, 131'inin (%16.90) değerlendirme ve 48'inin (%6.19) yaratma basamağı altında olduğu görülmektedir.

Tablo 8'de 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki görünümüne ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 8.
*7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin YBS'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Görünümü*

| Bilişsel Süreç Boyutu | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Anımsama | 191 | 33.16 |
| Anlama | 137 | 23.78 |
| Uygulama | 93 | 16.15 |
| Çözümleme | 74 | 12.85 |
| Değerlendirme | 52 | 9.03 |
| Yaratma | 29 | 5.03 |
| Toplam | 576 | 100.00 |

Tablo 8 incelendiğinde, 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin 191'inin (%33.16) anımsama, 137'sinin (%23.78) anlama, 93'ünün (%16.15) uygulama, 74'ünün (%12.85) çözümleme, 52'sinin (%9.03) değerlendirme ve 29'unun (%5.03) yaratma basamağı altında olduğu görülmektedir.

Tablo 9'da 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki görünümüne ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 9.
*8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin YBS'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Görünümü*

| Bilişsel Süreç Boyutu | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Anımsama | 172 | 29.86 |
| Anlama | 171 | 29.69 |
| Uygulama | 71 | 12.33 |
| Çözümleme | 46 | 7.99 |
| Değerlendirme | 85 | 14.76 |
| Yaratma | 31 | 5.38 |

| | | |
|---|---|---|
| Toplam | 576 | 100.00 |

Tablo 9 incelendiğinde, 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin 172'sinin (%29.86) anımsama, 171'inin (%29.69) anlama, 71'inin (%12.33) uygulama, 46'sının (%7.99) çözümleme, 85'inin (%14.76) değerlendirme ve 31'inin (%5.38) yaratma basamağı altında olduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında toplam 4643 etkinlik incelenmiştir. Bu etkinliklerin 1450'sinin (%31.23) anımsama, 1286'sının (%27.70) anlama, 771'inin (%16.61) uygulama, 227'sinin (%4.89) çözümleme, 648'inin (%13.96) değerlendirme ve 261'inin (%5.62) yaratma basamağında yer aldığı belirlenmiştir. Yapılan incelemede Türkçe ders kitaplarında YBS'ye göre alt düzey bilişsel becerileri karşılayan etkinliklere (%75.53) daha çok yer verildiği saptanmıştır.

Aşağıda YBS'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelenen Türkçe ders kitaplarından (TDK) etkinlik örnekleri, sınıf düzeylerine göre bir seçki oluşturularak sunulmuştur:

- "*Müze sözcüğü sana neleri hatırlatıyor? Haydi, resmin etrafındaki kutucuklara yazalım.*" (TDK1, s. 19)

Bu etkinlikte öğrencilerden müze sözcüğünün onlara anımsattıklarını kutucuklara yazmaları istenmektedir. Başka bir deyişle öğrenciler bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirerek çağrışım yapan sözcükleri anımsayacaklardır. Bu nedenle etkinlik, YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *anımsama* basamağı altında değerlendirilmiştir.

- "*Resmi dikkatlice inceledikten sonra dinleyeceğimiz metinle ilgili tahminlerimizi yazalım.*" (TDK1, s. 75)

Bu etkinlikte öğrencilerden etkinlikteki görselden yola çıkarak okuyacakları metinle ilgili çıkarım yapmaları beklenmektedir. Bu nedenle etkinlik, YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *anlama* basamağı altında değerlendirilmiştir.

- "*Yandaki tekerlemeyi okuduktan sonra alttaki boş alana yazınız.*" (TDK2, s. 46)

Yukarıdaki etkinlikte öğrencilerden okudukları tekerlemeyi yeniden yazmaları istenmektedir. Öğrenciler bildikleri bir işlemi uygulayacak olmaları nedeniyle bu etkinlik, YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *uygulama* basamağında yer almaktadır.

- "*Şiirle ilgili aşağıdaki özellikleri okuyunuz.*
  *Şiir dizeler (mısralar) hâlinde yazılır.*
  *Az kelime vardır.*
  *Vurgu ve tonlama önemlidir.*
  *Düzyazının özelliklerini de siz yazınız.*" (Bunun için "Cimrinin Kedileri" metnini gözden geçiriniz.) (TDK2, s. 116)

Yukarıdaki etkinlikte öğrencilerden etkinlikteki şiir türünün özelliklerini ve düzyazı örneğini derinlemesine inceleyerek düzyazının özelliklerini belirlemeleri istenmektedir. Bu nedenle etkinlik, YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *çözümleme* basamağı altında değerlendirilmiştir.

- "*Sizce uzayda yaşamak eğlenceli midir? Niçin?*" (TDK3, s. 210)

Bu etkinliklerde öğrencilerin görüşlerini dile getirmesi beklenmektedir. Bu nedenle etkinlik, YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *değerlendirme* basamağı altında değerlendirilmiştir.

- "*Mehmet Âkif Ersoy'a İstiklâl Marşı'mız için bir teşekkür mektubu yazalım.*" (TDK3, s. 256)

Etkinlikte öğrencilerden yeni bir ürün ortaya koymaları beklenmektedir. Bu nedenle etkinlik, YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *yaratma* basamağı altında değerlendirilmiştir.

- "*Dinlediğiniz şarkıya iki farklı başlık belirleyiniz. Başlıkları ve bunları belirlemenizin nedenlerini yazınız.*" (TDK4, s. 38)

Bu etkinlikte öğrencilerin dinledikleri metin üzerine düşünerek metne uygun başlık önerileri yazmaları istenmektedir. Bu etkinlik, YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *anlama* basamağı altında değerlendirilmiştir.

- "*Çocuk olmak sizce nasıl bir duygudur?*" (TDK4, s. 12)

Bu etkinliklerde öğrencilerin görüşlerini belirtmesi istenmektedir. Bu nedenle etkinlik, YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *değerlendirme* basamağı altında değerlendirilmiştir.

- "*Aşağıdaki cümlelerde ünlü daralmasının olduğu kelimeleri işaretleyiniz.*

*Dedemin bana anlattığı o iki çocuğun yaşam öyküsünü bir türlü unutamıyorum.*
*Göçmen kuşlar havaların ısınmasıyla yurdumuza dönmeye başlıyor.*" (TDK5, s. 185)

Bu etkinlikte öğrencilerden tümcelerdeki ünlü daralması olan sözcükleri işaretlemeleri istenmektedir. Öğrenciler sözcükleri çözümleyecektir. Bu nedenle etkinlik, YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *çözümleme* basamağı altında değerlendirilmiştir.

- "*Dizeleri eksik verilen şiiri, anlam bütünlüğüne dikkat ederek tamamlayınız.*" (TDK5, s. 27)

Bu etkinlikte öğrencilerden şiiri anlam bütünlüğüne dikkat ederek tamamlamaları istenmektedir. Öğrenciler bu dizeleri kendileri yazacaktır. Bu nedenle sözü edilen etkinlik, YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *yaratma* basamağı altında değerlendirilmiştir.

- "*Metinde anlatılan imecenin sonunda ne olmuştur?*" (TDK6, s. 61)

Yukarıdaki etkinlikte öğrencilerden metne ilişkin soruyu yanıtlamaları istenmektedir. Öğrenciler metinden edindikleri bilgileri belleklerinden geri getirerek soruya yanıt verecektir. Bu nedenle etkinlik, , YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *anımsama* basamağı altında değerlendirilmiştir.

- "*Aşağıya özgürlükle ilgili bir şiir yazınız.*" (TDK6, s. 258)

Bu etkinlikte öğrencilerden şiir yazmaları istenmektedir. Dolayısıyla öğrenciler yeni bir ürün ortaya koyacaktır. Bu nedenle etkinlik, YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *yaratma* basamağı altında değerlendirilmiştir.

- "*Metinde, düşünceyi geliştirme yollarından hangileri kullanılmıştır? Açıklayınız.*" (TDK7, s. 190)

Bu etkinlikte öğrencilerin metindeki düşünceyi geliştirme yollarını belirlemeleri beklenmektedir. Öğrenciler metni irdeleyerek düşünce geliştirme yollarını belirleyecektir. Bu nedenle etkinlik, YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *çözümleme* basamağı altında değerlendirilmiştir.

- "*Metinde anlatılanlara katılıyor musunuz? Nedenlerini de belirterek aşağıya yazınız.*" (TDK7, s. 258)

Etkinliklerde öğrencilerin kendi görüşlerini söylemesi istenmektedir. Bu nedenle sözü edilen etkinlik, YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *değerlendirme* basamağı altında değerlendirilmiştir.

- "*Peri bacaları hakkında neler biliyorsunuz?*" (TDK8, s. 162)

Bu etkinlikte, öğrenciler belleklerindeki bilgileri anımsayarak soruya yanıt vereceklerdir. Bu nedenle etkinlik, YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *anımsama* basamağı altında değerlendirilmiştir.

- "*Aziz Sancar ile ilgili çizgi romanı beğenip beğenmediğinizi sebepleriyle yazınız.*" (TDK8, s. 95)

Bu etkinlikte, öğrencilerden görüşlerini ve düşüncelerini söylemeleri istenmektedir. Bu nedenle sözü edilen etkinlik, YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki *değerlendirme* basamağı altında değerlendirilmiştir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarında YBS'nin bilişsel süreç boyutunda yer alan tüm basamaklarına (anımsama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) karşılık gelen etkinliklere değişen oranlarda yer verildiği bulgulanmıştır. Buna karşın etkinlikler basamaklara göre dengeli bir dağılım göstermemektedir. Özellikle daha üst düzey bilişsel becerileri (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) kullanmayı ve geliştirmeyi amaçlayan etkinlik örneklerinin daha az olduğu görülmüştür. Alanyazındaki benzer araştırmalarda da Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki basamaklara dağılımının dengeli olmadığı saptanmıştır (Dolunay ve Savaş, 2016; Durukan ve Demir, 2017; Eroğlu, 2019; Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014; Karakaş Yıldırım, 2020; Kıyagan, 2019; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sarar Kuzu, 2013; Ulum, 2017).

Dolunay ve Savaş (2016), Türkçe ders kitaplarındaki dinleme becerisine yönelik etkinlikleri incelemiş ve etkinliklerinin bilişsel süreç basamaklarına dağılımının dengeli olmadığını; ayrıca etkinliklerin büyük oranda alt düzey bilişsel süreç basamaklarına (anımsama, anlama ve uygulama) karşılık geldiğini ortaya koymuştur. Durukan ve Demir (2017) de 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin YBS'deki bilişsel süreç basamaklarına dağılımının dengeli olmadığını ve daha çok anımsama ve anlama basamaklarında yoğunlaştığını belirlemiştir. Eroğlu (2019), 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları YBS'ye göre incelemiş ve Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri geliştirme bakımından yetersiz olduğunu saptamıştır. Eroğlu

ve Sarar Kuzu (2014), YBS'ye göre inceledikleri dilbilgisi sorularının %60'ının anımsama ve anlama, %40'ının ise uygulama düzeyinde olduğunu bulgulamıştır. Karakaş Yıldırım (2020), 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerini incelediği çalışmasında etkinliklerin %61'inin alt düzey, %39'unun ise üst düzey bilişsel süreç basamağında yer aldığını belirlemiştir. Kıyagan (2019) 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin YBS'deki bilişsel süreç basamaklarına dağılımının dengeli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sarar Kuzu (2013), 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki anımsama düzeyine yönelik soruların %36, anlama düzeyine yönelik soruların %39, diğer düzeylere yönelik metin altı soruların ise %25 oranında olduğunu saptamıştır. Sallabaş ve Yılmaz (2020), ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metin altı soruları YBS'ye göre inceledikleri araştırmalarında, soruların daha çok alt düzey bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik olduğunu bulgulamıştır. Benzer biçimde Ulum (2017), ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin de daha çok alt düzey bilişsel süreçlere karşılık geldiğini saptamıştır.

Bu çalışmanın ve alanyazındaki benzer araştırmaların sonuçlarına bakıldığında Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin büyük oranda YBS'nin alt düzey (anımsama-anlama-uygulama) bilişsel süreç basamaklarında bulunduğu görülmektedir. Aslan'a (2011b) göre günümüz çağdaş eğitimin öncelikli amaçlarından biri de öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaktır. Üst düzey düşünme becerilerini edinmiş öğrenciler, karşılaştıkları sorunları akılcı yollarla çözebilir, doğru kararlar verir ve özdüzenleme yaparlar (Aslan, 2010). Bu bağlamda Türkçe eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin dilsel becerilerinin yanı sıra düşünsel becerilerinin de geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri kullanmasına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Öğrencilerin bilişsel becerilerinin temelini oluşturması nedeniyle alt düzey bilişsel beceriler de önemlidir; ancak öğrencilerin hem alt hem de üst düzey bilişsel süreç basamakları ile dengeli oranda buluşturulması onların üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerini de olanaklı kılacaktır.

Çalışma sonuçlarına göre, Türkçe ders kitaplarında anımsama ve anlama basamağı düzeyindeki etkinliklere daha çok yer verilmesi, etkinliklerin daha çok metinleri anlamaya dönük sorular ve sözcük çalışmaları biçiminde olmasıyla açıklanabilir. Çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağı düzeyindeki etkinliklere ise tüm sınıf düzeylerinde düşük oranda yer verildiği bulgulanmıştır. Çözümleme ve değerlendirme basamağı düzeyinde yer alan etkinlikler, öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ve kestirimlerde bulunmalarını gerektirir. Böylece öğrencilerin derinlemesine çözümleme yapmaları ve düşüncelerini dile getirmeleri beklenir. Genellikle bu tür etkinliklerin birden çok yanıtı vardır ve öğrencilerin kendi düşüncelerini kullanarak çözüm yollarını bulmaları sağlanır. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirebilmeleri açısından Türkçe ders kitaplarında çözümleme ve değerlendirme basamağında yer alan etkinliklere daha çok yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Yaratma basamağı düzeyindeki etkinliklerin çok az sayıda oluşu diğer önemli bir bulgudur. Oysa, yaratıcılık anadili eğitimi ortamlarında çokça yer verilmesi gereken önemli bir beceridir. Öğrencilerin kendilerini en iyi biçimde dile getirecekleri ve bireysel farklılıklarını ortaya koyabilecekleri etkinliklerle çok daha fazla buluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin yaratma becerisini geliştirmeye dönük etkinliklere de yeterli oranda yer verilmelidir. Türkçe derslerinin öğrencilerin hem dilsel hem de bilişsel becerilerini geliştirme amacı bulunmaktadır. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin yalnızca dilsel becerilerini değil bilişsel becerilerini de geliştirecek nitelikte hazırlanması gerekmektedir. Türkçe ders kitaplarında özellikle YBS'nin bilişsel süreç boyutundaki üst düzey basamaklara (çözümleme, değerlendirme, yaratma) karşılık gelen etkinliklere de yeterli oranda yer verilmelidir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Yazarların Katkı Oranı**

Bu makale tek yazarlı olarak yazılmıştır.

**Çıkar Çatışması**

Bu çalışmada çıkar çatışması yaratabilecek herhangi bir durum ya da ilişki söz konusu değildir.

**Kaynaklar**


Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15*,* 1-17.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., Wittrock, M. C. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (2. Baskı). (D.A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları -Bir eğitim durumu örneği-. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(24), 127-152.

Aslan, C. (2011a). A study of the questions asked by mother tongue teachers in examinations in terms of developing high level thinking skills. G. L. Uzun, Ü. Bozkurt (Eds.), *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching* (pp. 431-444). Essen: Die Blaue Eule.

Aslan, C. (2011b). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 236-249.

Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Borich, G., D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri araştırma temelli uygulama* (8. Basımdan Çeviri). (M. B. Acat, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan Çeviri). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(2), 272-286. DOI: 10.16916/aded.288848.

Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(1), 122-157.

Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(3), 1619-1629.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Eroğlu, D. ve Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education, 1*(1), 72-80.

Eroğlu, S. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin Güncellenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(1), 48-64. DOI: 10.16916/aded.286415.

Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 315-325. DOI: 10.16916/aded.675304.

Kıyagan, H. G. (2019). *5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom sınıflamasına göre yaratıcılık açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice, 32*(3), 131-137.

MEB. (2019a). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları. Erişim Adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf

MEB. (2019b). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (Ocak 2019)*. Ankara: Ders Kitapları ve Yayımlar Daire Başkanlığı. Erişim Adresi: http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/87-2019/5314-2736-ocak-2019

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Basımdan Çeviri). (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçe Öğretimi Özel Sayısı),* 13, 59-69.

Özdemir, S. (2019). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri* (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 586-596. DOI: 10.16916/aded.679933.

Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 37*(1), 58-76.

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (24. Baskı) Ankara: Yargı Yayınevi.

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (2. Baskı). İzmir: Tudem Yayıncılık.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Turkish Studies*, *8*(4), 1351-1365.

Ulum, H. (2017). *MEB ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Araştırmada İncelenen Türkçe Ders Kitapları**

Aksoy, E., Candan Hamurcu, G., Akkuş, M. ve Ziya, S. (2019). *İlkokul Türkçe ders kitabı 1. sınıf.* Ankara: Cem Web Ofset.

Ataşçi, A. (2019). *İlkokul Türkçe 2. sınıf ders kitabı.* Ankara: Koza Yayıncılık.

Ataşçi, A. (2019). *İlkokul Türkçe 4. sınıf ders kitabı.* Ankara: Koza Yayıncılık.

Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı.* Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı.* Ankara: Ekoyay Eğitim Yayıncılık.

Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf.* Ankara: Özgün Matbaacılık.

Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. ders kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Şahbaz Dağlıoğlu, E. (2019). *İlkokul Türkçe 3 ders kitabı.* Ankara: Etkin Sonuç Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

Qualified educational tools are needed to train individuals with high-level thinking skills, which is one of the main objectives of Turkish education. The most ubiquitous used tools in Turkish teaching settings are Turkish textbooks (Adıgüzel, 2010; Özbay, 2003; Topçuoğlu Ünal and Yeğen, 2013).

Activities in Turkish textbooks function to contribute to students' critical and creative thinking and problem solving skills (Özdemir, 2019). In the Turkish Language Curriculum (MEB, 2019a), it is stated that learning outcomes are structured to allow students to develop their high-level cognitive skills. Benjamin S. Bloom's Taxonomy is one of the classifications used in the process of developing high-level thinking skills. As a result of more diverse requirements in education, the "Bloom's Taxonomy" was revised in 2001 and updated to the name "Revised Bloom's Taxonomy". Some changes have been made to the levels of the cognitive process dimensions. According to the revised version, the knowledge level is renamed as remembering, the comprehension level as understanding, and the synthesis level as creating. In addition, the levels of evaluating and creating have substituted each other in the updated classification. The first three levels of RBT which are remembering, understanding, applying have been classified as low-level skills while analysis, evaluating and creating are classified as high-level skills. This study aims to examine the activities in Turkish textbooks (1-8. grades) from the view of the RBT's cognitive process dimension.

**Method**

Qualitative research method was employed in this study. Turkish textbooks, the primary review object of the study, were chosen via criterion sampling which is a purposeful sampling method. The data related to the activities were collected by document review method and a content analysis was utilized to evaluate the data. The study employs "categorical analysis" technique as a form data analysis. To enhance the reliability of the study, the activities in the 5th and 6th grade Turkish textbooks have been analyzed by a field expert (second data analyst) who has a PhD in Turkish education and a relevant experience in content analysis.

**Result and Discussion**

Of the 4643 Turkish textbook activities reviewed within the scope of this study, 1450 (31.23%) were involved in remembering, 1286 (27.70%) in understanding, 771 (16.61%) in implementation, 227 (4.89%) in analysis, 648 (13.96%) in evaluating and 261 (5.62%) in creating levels of RBT. In Turkish textbooks, activities that meet lower-level cognitive skills according to RBT constituted 75.53% while activities that meet high-level cognitive skills constituted 24.47% of the total activities. The relatively higher weight assigned for the remembering and understanding levels in the activities in Turkish textbooks can be explicated by the fact that these activities are mostly in the shape of post reading comprehension questions and vocabulary exercises. Activities on the analysis and evaluating steps will require students to use their critical thinking skills, allowing them to do in-depth analysis. In order for students to improve their thinking skills, it can be asserted that the weight of the activities regarding the analysis and evaluating steps in Turkish textbooks should be expanded. The fact that there are very few activities at the creating level is another important finding. It should be noted that activities at the creating skill are the ones with which students can gain the opportunity to express themselves in the best way and display their individual differences. Therefore, students need more exposure to such activities.

When we look at the results of both this study and similar research in its field, it is seen that the activities in Turkish textbooks are largely constructed in the lower level steps (remembering-understanding-applying) of the cognitive skills of RBT. Lower-level cognitive skills are surely important as they form the basis of students' cognitive skills; however, students need a well-balanced exposure to lower and higher levels of cognitive skills through activities. The objectives of Turkish education include developing both linguistic and cognitive skills of students. In this context, activities in Turkish textbooks should be designed to improve not only the linguistic skills of the students, but also their cognitive skills. In particular, activities corresponding to all the steps in the cognitive process of RBT should be adequately included.

Kasa Ayten, B. ve Ercan, M. (2021). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(3), 833-853.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 01.03.2021 Kabul/Accepted: 12.04.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi

*Başak KASA AYTEN*[*]
*Murat ERCAN*[**]

**Öz**

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerini incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yoluyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından onaylı bir 4. sınıf Türkçe ders kitabı seçilmiş ve seçilen bu kitapta yer alan yazma etkinlikleri betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Ders kitaplarındaki etkinliklerin analizi sonucu "Kazanımlar", "Süreç Temelli Yazma" ve "Metin Türüyle İlişkilendirilemeyen Etkinlikler" olmak üzere 3 tema ortaya çıkmıştır. Oluşturulan temalar ve alt temalar verilen örneklerle desteklenmiştir. Araştırmanın sonucunda ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde bazı yazma kazanımlarına hiç değinilmediği, bütün aşamalar söz konusu olmasa da süreç temelli yazmaya ilişkin özellikle düzeltme ve yayınlama aşamalarına ilişkin etkinliklerin yer aldığı, bazı etkinliklerde metin türüne dair bir bilgilendirmenin yapılmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe ders kitabı, yazma etkinlikleri, doküman incelemesi

## A Review on the Writing Activities Included in the Turkish Course Textbook for the 4th Grade in Primary Schools

**Abstract**

The aim of this research is to examine the writing activities in the primary school 4th grade Turkish course textbook. In the study, qualitative research approach was adopted and document analysis method was used. A 4th Grade Turkish Textbook approved by the Ministry of National Education (MEB) was selected through criterion sampling and the writing activities in this selected book were analyzed using descriptive analysis technique. As a result of the analysis of the activities in the textbooks, 3 themes emerged as "Outcomes", "Process Based Writing" and "Activities Not Associated with the Text Type". Themes and sub-themes are supported with the examples given. It is observed that some writing achievements were not mentioned at all in the activities in the 4th grade Turkish Course Book of the primary school, and since all stages are not in question, especially during the editing and publishing stages, information is not given to the text type at the places of various activities and in some activities.

**Keywords:** Turkish course textbook, writing activities, document analysis

## Giriş

Dil, bireylerin sosyalleşmesini sağlayan, duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilmesi için kullandığı bir iletişim aracıdır. Diline hâkim olan bireyler hem kendini rahat ifade edebilir hem de karşısındakinin ifadesini anlamlandırabilir. Dil hâkimiyeti ise dil becerilerinin doğru kazanılmasıyla ilişkilidir. Bu bağlamda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanılması dilin doğru

[*] Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Malatya, basak.kasa@inonu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5926-3380

[**] Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim ABD, Malatya, muratercan0802@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-9489-1200

kullanılmasını, duygu ve düşüncelerin düzgün aktarılmasını, iletişimin daha etkili hale gelmesini sağlamaktadır.

İlkokul, dil becerilerinin formel olarak kazandırıldığı ilk eğitim basamağıdır. Formel eğitime başlamadan önce birey bütün dil becerilerini aileden ve çevreden kazanmaya başlamaktadır. Ancak dinleme ve okuma gibi anlama becerilerinin yanı sıra konuşma ve yazma gibi anlatma, ifade etme becerilerinin kazandırılması ömür boyu süreceği gibi bu formel süreçte yoğunlukta olmaktadır. Bireyin ilkokuldan sonraki eğitim-öğretim yaşamında rahat edebilmesi için bu dil becerisi kazanımının ilkokulda çözüme kavuşturulması gerekmektedir (Özdemir, 2014). Bu bağlamda ilkokulda özellikle Türkçe derslerinde dil becerilerinin kazandırılmasına öncelik verilmektedir.

Bireylerin kendini yazılı bir şekilde ifade edebilmesini sağlayan yazma becerisi kazandırılması en zor olan becerilerdendir. Temizkan'a (2007, s. 136) göre yazma, "Bir konuyu seçme, sınırlandırma ve bir amaca bağlama işlemlerinden sonra konu ile ilgili bilgi toplama, toplanan bilgileri konunun bütünlüğü içinde planlama aşamalarından oluşan; planı yazıya dönüştürmek için anlatmak istenilene uygun kelimeler seçme, bunları doğru cümlelere dönüştürme, doğru cümlelerle sağlam paragraflar kurma, kelimeleri doğru yazma, noktalama işaretlerini yerinde kullanma, yazım kurallarına uyma, kâğıdın şekil yapısı ile ilgili kuralları uygulama, duyguları, düşünceleri plan çerçevesinde yazıya aktarma ve ortaya çıkan ürünü düzeltip değerlendirme süreçlerini içeren bir etkinlik şeklindedir." Kısacası yazma, zihinde yapılandırılmış bilgilerin belirli kurallara uygun birtakım sembollerle yazıya dökülmesi ve anlamlandırması işlemidir (Güneş, 2014; Karadağ, 2016). Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, izlenim, tasarılarını dilin kurallarına uygun bir şekilde ifade etmelerini alışkanlık haline getirmeleri yazma becerisini geliştirmektedirler (MEB, 2015). Yazma eğitiminin amacı güzel yazı yazdırmanın haricinde bireylerin kendi duygu ve düşüncelerini düzenli bir şekilde, doğru ifadelerle, kendi yazı stilleriyle yazıya aktarabilmesini sağlamaktır. Yazma becerisinin eğitim verilmeden kazandırılması ise oldukça zordur.

Yazma eğitimi bireyin yazılı ifadesini kolaylaştırmalı, yazılı iletişimini kuvvetlendirmeli, konuyu ve olayları iyi analiz ederek duygu ve düşüncelerini doğru yönlendirebilmelidir. Yazma eğitiminde geleneksel yöntemlerle yürütülen yazma çalışmalarında yaratıcı düşünmeye yönelik olmayan, alışılmış, yeni ve özgün fikirlerin olmadığı konularda yazmak bir süre sonra öğrencilerin sıkılmasına ve isteksiz olmasına yol açmaktadır. Bu nedenle öğretmenin rehberlik etmediği yazma çalışmalarında öğrencinin kendine olan güveni azalmakta ve kendini ifade etmekte güçlük çektiği görülmektedir. Böyle olunca da yazma eylemi bir süre sonra sona ermektedir (Temizkan, 2014). Bu yaklaşım bilişsel süreçleri göz ardı ederken aynı zamanda metin üzerindeki çözümlemeleri yalnızca yapısal açıdan incelemesi ve süreci göz ardı etmesinden dolayı öğrencilerin yazma sürecindeki buluş, düzenleyiş ve anlayış basamaklarını ve bu basamaklardaki yaratıcılığını da görmezden gelir (Kavcar, 2009). Ürün temelli yaklaşımdan süreç temelli yaklaşıma geçiş, öğretmen rehberliğinde bireylerin hem biçim hem içerik olarak yazma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bu yaklaşımda yazı, kişinin duygu, düşünce ve dilini keşfetmesi, yenilemesi, değiştirmesi olarak görülür. Bu nedenle öğretmen ve öğrenci ilişkisi usta-çırak ilişkisine benzer. Böylece öğretmen öğrencilerini daha iyi anlayabilir ve yol gösterebilir (Oral, 2012).

Süreç temelli yazma yaklaşımı, bireylerin yazılı bir metin oluştururken kullandıkları birbirine bağlı beş aşamayı içerir. Bu beş aşama hazırlık, taslak hazırlama, gözden geçirme, düzenleme ve yayınlamadır (Tompkins, 2002). Bu yaklaşımda hazırlık aşaması çok önemlidir ve ilk taslak oluşturma öncesinde yer alan bu aşamada yazma zamanının %85'ini kapsar. Hazırlık aşamasında öğrenci konusunu, okuyucusunu ve yazı türünü seçer (Murray, 1972). Hazırlık aşamasında belirlenen konu, amaç, hedef kitle, toplanan bilgi ve fikirler taslak oluşturma aşamasında artık özgürce yazıya dökülür ve metnin akışı oluşturulur. Gözden geçirme aşamasında hem öğrenci yazısını gözden geçirir hem de akran ve öğretmen bakış açılarının ortaya konulmasını sağlar. Böylece birey düzeltme aşamasında yazının biçimsel düzenlemesini yaparak yayınlama aşamasıyla yazısını hedef kitleyle paylaşır (Kasa Ayten, 2018).

Bireyin öğretmen rehberliğinde belirli aşamaları göz önüne alarak yazması hem yazma becerisinin gelişmesini hem de yazmaya karşı olumlu tutum ve motivasyon geliştirmesini sağlayacaktır. Türkçe derslerinde yapılan yazma etkinlikleri sıradanlıktan ne kadar uzak olursa öğrenciler için o kadar dikkat çekici olacaktır. Bunun yanı sıra öğrencinin yazma becerisini süreç boyunca geliştirebileceğinin

farkında olunması ve öğretmenin bu süreçte öğrenciyle birlikte olması, ona ışık tutması öğrencinin "Nasıl daha iyi yazabilirim?" sorusuna kendi içinde cevap bulmasını sağlayacaktır. Özellikle Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yazma becerisini geliştirici nitelikte olması öğretmenlerin bu süreçte büyük destekçisidir. Ders kitabındaki etkinliklerin niteliği yazma sürecini kolaylaştırır ve öğretmenin iş yükünü hafifletir. Aynı zamanda Çiçek ve Alcellat'a (2014) göre ders kitabındaki etkinlikler kazanımlar açısından pekiştireç niteliğindedir. Bu bağlamda etkinliklerin yazma kazanımlarıyla uyumu, farklı yazma kazanımlarını vurgulaması hem öğrencinin hem de öğretmenin yazma sürecine katkı sağlar. Öğrenci farklı yazma kazanımlarıyla kendinin yazma becerisini geliştirir ve öğrenmelerini pekiştirirken öğretmenler de ders kitabındaki etkinlikler doğrultusunda daha kolay dersi şekillendirebilir.

Etkinlik yaklaşımından hareketle Türkçe ders kitaplarında öğrencilere metinler sonunda farklı etkinlikler verilmekte ve bu etkinliklerle öğretim uygulanmaktadır. Ancak Türkçe ders kitabındaki etkinliklere bakıldığında bunların istenilen düzeyde ve nitelikte olmadığı, davranışçı yaklaşımın temel öğrenme aracı olan alıştırmalar şeklinde olduğu, sürekli olarak öğrencilere tekrar yapmaya yönelten nitelikte çalışmalar olduğu sonucuna varılmıştır (Çevik ve Güneş, 2017). Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini inceleyip yazma eğitimini sıradanlıktan çıkarıp geliştirmek önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerini incelemek ve kitaplarda yer alan etkinliklerin yazma becerisi doğrultusundaki durumunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu alt probleme cevap aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin kazanımlara göre dağılımları nasıldır?
2. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin süreç temelli yazma boyutunda dağılımı nasıldır?
3. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin metin türlerine yönelik yönergeleri nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Wach (2013, s. 1) doküman analizini "yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir araştırma yöntemi" olarak tanımlamıştır. Katılım kayıtları ve toplantı tutanakları, kılavuzlar, kitaplar ve broşürler, günlükler ve dergiler, etkinlik programları, mektuplar, haritalar ve çizelgeler, gazeteler, karalama defterleri ve fotoğraf albümleri vb. birçok belge doküman olarak değerlendirilebilir (Bowen, 2009). Doküman incelemesi yönteminde var olan belgeler üzerinde detaylı bir araştırma yapılmaktadır. Bu çalışmada da Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin yazma becerisi yönünden incelenmesi amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

### Örneklem

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylı, geçerlik süresi devam eden, 2020-2021 eğitim öğretim yılında kullanılan ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitapları içerisinden bir kitap yansız olarak alınmıştır. Araştırmada Koza Yayınlarının 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Ataşçi, 2019) seçilmiştir. Bu bağlamda seçilen kitaptaki etkinlikler yazma etkinlikleri açısından incelenmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman olarak ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabı seçilmiş ve bu kitapta yer alan yazma etkinlikleri incelenmiştir. Seçilen ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde bilgiler belirlenmiş temalar üzerinden özetlenir, yorumlanır ve görüşlerinin ya da gözlemlerin daha etkili olması amacı için çoğunlukla doğrudan alıntı yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmanın betimsel analiz tekniğiyle uygulanmasının amacı, araştırma konusuna yönelik literatürde yeterince bilginin olması ve ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma becerisi etkinliklerinin bu bilgiler

açısından incelenmesidir. Bu bağlamda etkinlikler, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4. sınıf yazma kazanımlarına, süreç temelli yazma etkinliklerine ve metin türlerine yönelik incelenmiş ve veriler analiz edilmiştir.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada her iki araştırmacı verileri analiz etmiş sonrasında elde edilen tema ve alt temalar karşılaştırılmıştır. Görüş ayrılığı olan temalar gözden geçirilip ortak bir nokta belirlenmiştir. Güvenilirlik için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü kullanılmış [Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı] ve sonuç olarak araştırmanın güvenirliği .94 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik sonucunun .70 üstü çıkması araştırmanın güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmanın da güvenilir olduğu söylenebilir. Sonrasında bir alan uzmanının (Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi) temalar üzerine görüşü ve onayı alınmıştır.

Araştırmanın aktarılabilirliğini için ayrıntılı betimleme yoluna gidilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018, s. 282) göre "Ayrıntılı betimleme ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasını mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır.". Bu bağlamda bulgular bölümünde verilere ilişkin olarak örnekler, resimler ve yazılarla desteklenerek sunulmuştur.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## Bulgular

Verilerin analizinden elde edilen bulgular tema, alt tema, etkinlik numarası ve frekanslar şeklinde verilmiştir. İncelenen kitapta yer alan temalar Çocuk Dünyası, Milli Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Milli Kültürümüz, Doğa ve Evren, Sanat, Birey ve Toplum, Bilim ve Teknolojidir. Etkinlik numarası verilirken kitaptaki tema adı, metin adı, etkinlik sırası verilerek tanımlanmıştır. Örneğin Milli Kültürümüz/Bayrak/7 şeklindeki numaralandırma 4. tema Milli Kültürümüz'ün "Bayrak" metninin 7. etkinliğidir. Bazı etkinliklerde a, b, c vb. şeklinde basamaklar bulunmaktadır. Kitapta yer alan tema sonlarındaki değerlendirme etkinlikleri kazanımlar boyutunda inceleme kapsamına alınmasa da süreç temelli yazma boyutundaki etkinliklere yer verilmiştir. Örneğin Çocuk Dünyası/Değerlendirme/8 etkinlik numarası 1. tema Çocuk Dünyası'nın değerlendirme bölümündeki 8. etkinliğidir. Bunun yanı sıra kazanımların numaraları verilmiştir. Bu numaralandırma Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer aldığı şekliyle verilmiştir. Bu bağlamda kazanım numaralandırması örneği T.4.4.3 şeklinde ifade edilen kazanım için Türkçe Dersi 4. sınıf 4. dil becerisinin (Yazma) 3. kazanımı olarak verilebilir.

**Kazanımlar Temasına İlişkin Bulgular**

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinlikleri "Kazanımlar, Süreç temelli yazma, Metin türüyle ilişkilendirilemeyen etkinlikler" olmak üzere üç tema üzerinde incelenmiştir. Tablo 1'de "Kazanımlar" temasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.
*İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders kitabındaki Yazma Etkinliklerinde Yer Alan "Kazanımlar" Temasına İlişkin Bulgular*

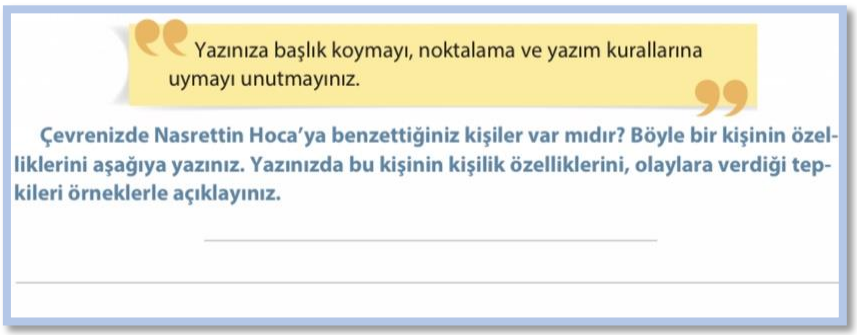
| TEMA | ALT TEMALAR | ETKİNLİK NUMARASI | **f** |
|---|---|---|---|
| Kazanımlar | T.4.4.1. Şiir yazar. | Çocuk Dünyası/Halay/7,<br>Milli Mücadele ve Atatürk/Başkomutan Mustafa Kemal/5c,<br>Erdemler/Sevgi Çelengi/6, | 6 |

| | | |
|---|---|---|
| | Milli Kültürümüz/Bayrak/7,<br>Doğa ve Evren/Yağmur/9,<br>Sanat/Dört Büyük Şair/8 | |
| T.4.4.2. Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar. | Birey ve Toplum/İpek Kelebeği/7,<br>Bilim ve Teknoloji/Akıl Aydınlığında/8 | 2 |
| T.4.4.3. Hikâye edici metin yazar. | Erdemler/Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun/6,<br>Erdemler/Beş Kuruşun Ağırlığı/9,<br>Sanat/Çılgın Böcekler Korosu/9,<br>Bilim ve Teknoloji/İnternet/7 | 4 |
| T.4.4.4. Bilgilendirici metin yazar. | Milli Mücadele ve Atatürk/Atatürk/6b,<br>Milli Kültürümüz/Genç Osman Destanı/6,<br>Doğa ve Evren/Yeşilyurt/5ç<br>Doğa ve Evren/Yeşilyurt/6,<br>Bilim ve Teknoloji/Öğrenme ve Marie Curie/7,<br>Bilim ve Teknoloji/Akıl Aydınlığında/8 | 6 |
| T.4.4.5. Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazar. | Erdemler/Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun/6,<br>Erdemler/Beş Kuruşun Ağırlığı/9,<br>Sanat/Çılgın Böcekler Korosu/9 | 3 |
| T.4.4.6. Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır. | Çocuk Dünyası/Arkadaşlık/10 | 1 |
| T.4.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. | Çocuk Dünyası/Kuş Çocuk/8,<br>Çocuk Dünyası/Halay/7,<br>Milli Kültürümüz/Hepsi Haklı/7,<br>Milli Kültürümüz/Bayrak/7,<br>Doğa ve Evren/Yeşilyurt/6,<br>Doğa ve Evren/Ateş Böceği/5,<br>Sanat/Çılgın Böcekler Korosu/9,<br>Birey ve Toplum/Ah Heidi Neredesin?/7,<br>Bilim ve Teknoloji/Beyin Ne iş Yapar?/7 | 9 |
| T.4.4.8. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. | Sanat/Dört Büyük Şair/6 | 1 |
| T.4.4.9. Formları yönergelerine uygun doldurur. | Sanat/Fotoğrafın İcadı/5,<br>Bilim ve Teknoloji/Öğrenme ve Marie Curie/7 | 2 |
| T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. | Çocuk Dünyası/Kuş Çocuk/8,<br>Çocuk Dünyası/Halay/7,<br>Milli Mücadele ve Atatürk/Müstecip Onbaşı/8,<br>Erdemler/Leylek ve Tilki/6b,<br>Erdemler/Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun/6,<br>Erdemler/Beş Kuruşun Ağırlığı/9,<br>Milli Kültürümüz/Hepsi Haklı/5,<br>Milli Kültürümüz/Hepsi Haklı/7, | 20 |

| | | |
|---|---|---|
| | Milli Kültürümüz/Tarihi Eserleri ve Mutfağıyla Ünlü Kentimiz Hatay/6,<br>Milli Kültürümüz/Bayrak/7,<br>Milli Kültürümüz/Genç Osman Destanı/6,<br>Doğa ve Evren/Yeşilyurt/6,<br>Doğa ve Evren/Küçük müyüz, Büyük mü?/8,<br>Doğa ve Evren/Ateş Böceği/5,<br>Sanat/Çılgın Böcekler Korosu/9,<br>Sanat/Sinema/5,<br>Sanat/Sinema/7,<br>Birey ve Toplum/Eskisiyle Para Babası/7,<br>Birey ve Toplum/İpek Kelebeği/7,<br>Bilim ve Teknoloji/İnternet/7 | |
| T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler. | Çocuk Dünyası/Kuş Çocuk/8,<br>Çocuk Dünyası/Halay/7,<br>Milli Mücadele ve Atatürk/Müstecip Onbaşı/8,<br>Erdemler/Leylek ve Tilki/6b,<br>Erdemler/Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun/6,<br>Erdemler/Beş Kuruşun Ağırlığı/9,<br>Milli Kültürümüz/Hepsi Haklı/7,<br>Milli Kültürümüz/Tarihi Eserleri ve Mutfağıyla Ünlü Kentimiz Hatay/6,<br>Milli Kültürümüz/Bayrak/7,<br>Milli Kültürümüz/Genç Osman Destanı/6,<br>Doğa ve Evren/Yeşilyurt/6,<br>Doğa ve Evren/Küçük müyüz, Büyük mü?/8,<br>Doğa ve Evren/Ateş Böceği/5,<br>Sanat/Çılgın Böcekler Korosu/9,<br>Sanat/Sinema/7,<br>Birey ve Toplum/Eskisiyle Para Babası/7,<br>Birey ve Toplum/İpek Kelebeği/7,<br>Bilim ve Teknoloji/İnternet/7 | 18 |
| T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır. | Milli Mücadele ve Atatürk/Müstecip Onbaşı/8,<br>Erdemler/Leylek ve Tilki/6b,<br>Erdemler/Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun/6,<br>Erdemler/Sevgi Çelengi/6,<br>Erdemler/Beş Kuruşun Ağırlığı/9,<br>Milli Kültürümüz/Hepsi Haklı/7,<br>Milli Kültürümüz/Tarihi Eserleri ve Mutfağıyla Ünlü Kentimiz Hatay/6,<br>Milli Kültürümüz/Bayrak/7,<br>Doğa ve Evren/Yeşilyurt/5ç,<br>Doğa ve Evren/Yeşilyurt/6,<br>Doğa ve Evren/Küçük müyüz, Büyük mü?/8,<br>Sanat/Çılgın Böcekler Korosu/9,<br>Sanat/Sinema/7,<br>Birey ve Toplum/Sözcükler/6,<br>Birey ve Toplum/İpek Kelebeği/7, | 16 |

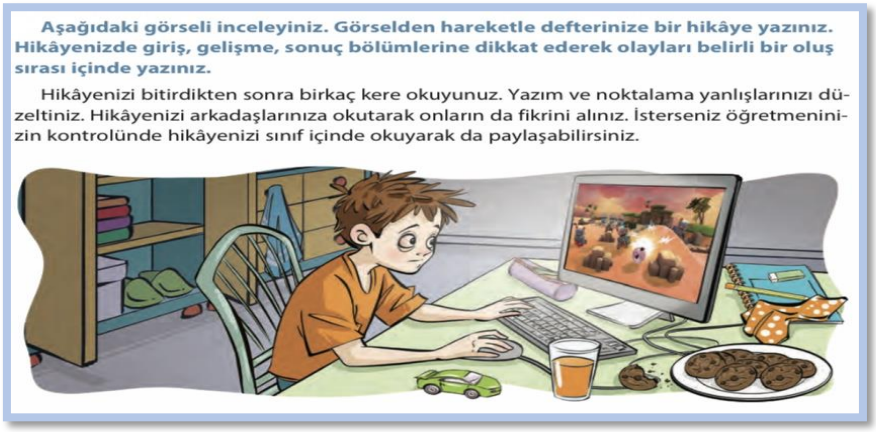
| | | |
|---|---|---|
| | Bilim ve Teknoloji/İnternet/7 | |
| T.4.4.13. Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. | Sanat/Dört Büyük Şair/8 | 1 |
| T.4.4.14. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır. | Çocuk Dünyası/Halay/7,<br>Erdemler/Sevgi Çelengi/6,<br>Doğa ve Evren/Ateş Böceği/5,<br>Bilim ve Teknoloji/Beyin Ne iş Yapar?/7 | 4 |
| T.4.4.15. İmza atar. | Milli Mücadele ve Atatürk/Atatürk/5,<br>Birey ve Toplum/Sözcükler/6 | 2 |
| T.4.4.16. Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar. | Sanat/Dört Büyük Şair/6 | 1 |
| T.4.4.17. Sayıları doğru yazar. | - | 0 |
| T.4.4.18. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır. | Erdemler/Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun/6 | 1 |
| T.4.4.19. Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır. | Sanat/Dört Büyük Şair/8 | 1 |
| T.4.4.20. Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar. | - | 0 |
| T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular. | - | 0 |
| T.4.4.22. Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar. | - | 0 |

Tablo 1'de görüldüğü gibi ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinlikleri "Kazanımlar" teması altında Türkçe Dersi Öğretim Programı 4. sınıf kazanımlarında yer alan 22 kazanım göz önüne alınarak alt temalar oluşturulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere ders kitabında en fazla 10. kazanım (f=20) vurgulanmıştır. Bu sırayı 11. kazanım (f=18), 12. kazanım (f=16), 7. kazanım (f=9), 1 ve 4. kazanımlar (f=6), 3 ve 14. kazanımlar (f=4), 5. kazanım (f=3), 2, 9 ve 15. kazanımlar (f=2), 6, 8, 13, 16, 18 ve 19. kazanımlar (f=1) takip etmiştir. "T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır." adlı 10. kazanıma ilişkin şu şekilde bir örnek verilebilir:




*Resim 1.* "Milli Kültürümüz/Hepsi Haklı/7. Etkinlik" Örneği (Ataşçi, 2019, s. 113)

Örnekte görüldüğü gibi Milli Kültürümüz temasının "Hepsi Haklı" metninin 7. Etkinliğinde öğrencilere çevrelerinde Nasrettin Hoca'ya benzeyen bir kişinin özelliklerini ve olaylara verdiği tepkileri yazmaları istenirken yazım kurallarına ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımına dikkat etmeleri gerektiği vurgulanmıştır. 10. kazanımın yer aldığı etkinlikler incelendiğinde yazma süreci sonunda noktalama işaretlerini kontrol etme yönünde olduğu görülmektedir. "T.4.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler." şeklindeki 7. kazanıma ilişkin de bu etkinlikte örnek söz konusudur. Etkinlikte noktalama işaretleriyle beraber yazım kuralları da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda "T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler." şeklindeki 12. kazanım da 10. kazanımla beraber vurgulanmıştır. Bu örnek dışında 12. kazanıma ilişkin ise şöyle bir örnek de verilebilir:


Aşağıdaki görseli inceleyiniz. Görselden hareketle defterinize bir hikâye yazınız. Hikâyenizde giriş, gelişme, sonuç bölümlerine dikkat ederek olayları belirli bir oluş sırası içinde yazınız.

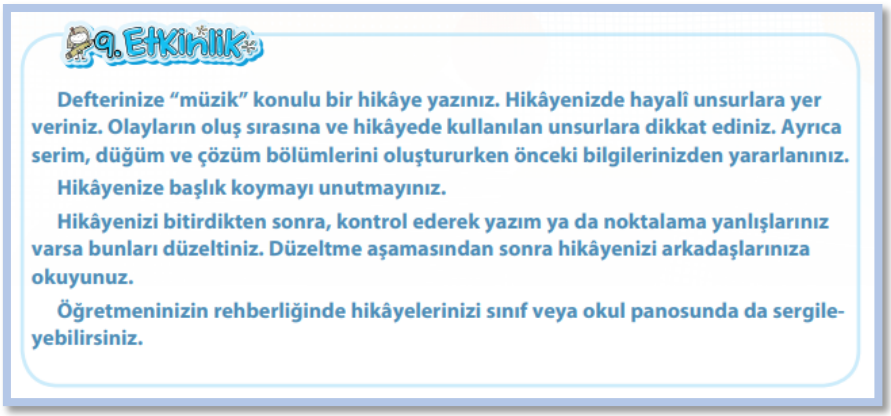
Hikâyenizi bitirdikten sonra birkaç kere okuyunuz. Yazım ve noktalama yanlışlarınızı düzeltiniz. Hikâyenizi arkadaşlarınıza okutarak onların da fikrini alınız. İsterseniz öğretmeninizin kontrolünde hikâyenizi sınıf içinde okuyarak da paylaşabilirsiniz.

*Resim 2.* "Bilim ve Teknoloji/İnternet/7. Etkinlik" Örneği (Ataşçi, 2019, s. 255)

Resim 2 örneğinde görüldüğü üzere Bilim ve Teknoloji temasının "İnternet" metninin 7. etkinliğinde 12. kazanım, görselden yola çıkarak bir hikâye yazmaları ve metin oluşturulduktan sonra ise yazım ve noktalama yanlışları düzeltilerek öğretmenle ve sınıftaki diğer öğrencilerle paylaşılması şeklinde yer almıştır. Öğrencilerin metin oluştururken yazım ve noktalama işaretlerine dikkat etmesi gerektiğine ilişkin kitapta yeterince etkinliğin olduğu söylenebilir.

Metin türü olarak Türkçe Dersi Öğretim Programında bilgilendirici metin, hikâye edici metin, şiir şeklinde 3 metin türü de vurgulanmakta ve ders kitaplarında da bu türden metinlerin yer aldığı görülmektedir. 1. Kazanım "T.4.4.1. Şiir yazar.", 3. Kazanım "T.4.4.3. Hikâye edici metin yazar." ve "T.4.4.4. Bilgilendirici metin yazar." şeklindeki kazanımlar da bu metin türlerine vurgu yapmaktadır.

Çocuk Dünyası teması "Rafadan Tayfa ile Sokak Oyunları" metninin 7. etkinliğinde *"Kardeşlik, sevgi, paylaşma" kavramlarından hareketle kısa bir şiir yazınız. Şiirinize başlık koymayı unutmayınız. Şiirinizi bitirdikten sonra tekrar okuyarak yazım ve noktalama yanlışları varsa bunları düzeltiniz."* şeklindeki yönlendirmede şiir yazma ile ilgili öğrencilere yazma etkinliği verilmektedir. Bunun yanı sıra Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sınıf düzeyine göre metin türlerinin dağılımında (MEB, 2019, s. 19) şiir türünün altında tekerlemelerin 1-4. sınıfta kullanılabileceği belirtilmiştir. Tekerlemeye ilişkin metin türü öğrencilere metin olarak verilmese de Milli Mücadele ve Atatürk teması "Başkomutan Mustafa Kemal" metni 5c etkinliğinde *"Noktalama işaretlerinden bazılarıyla ilgili iki tekerleme yazınız."* yönergesiyle öğrencilerden tekerleme yazmaları istenmiştir. Ancak tekerlemenin özelliğine ya da tekerleme yazımındaki kurallara ilişkin bir bilgi verilmemiştir.



9. Etkinlik

Defterinize "müzik" konulu bir hikâye yazınız. Hikâyenizde hayalî unsurlara yer veriniz. Olayların oluş sırasına ve hikâyede kullanılan unsurlara dikkat ediniz. Ayrıca serim, düğüm ve çözüm bölümlerini oluştururken önceki bilgilerinizden yararlanınız.

Hikâyenize başlık koymayı unutmayınız.

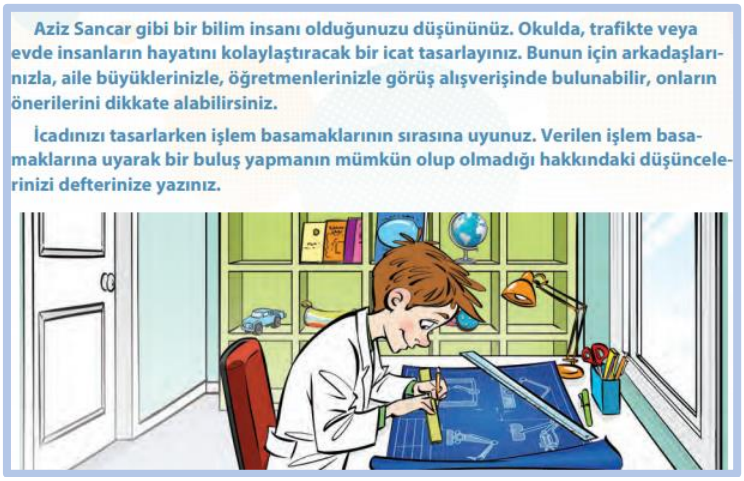
Hikâyenizi bitirdikten sonra, kontrol ederek yazım ya da noktalama yanlışlarınız varsa bunları düzeltiniz. Düzeltme aşamasından sonra hikâyenizi arkadaşlarınıza okuyunuz.

Öğretmeninizin rehberliğinde hikâyelerinizi sınıf veya okul panosunda da sergileyebilirsiniz.

*Resim 3.* "Sanat/Çılgın Böcekler Korosu/9. Etkinlik" Örneği (Ataşçi, 2019, s. 179)

"T.4.4.3. Hikâye edici metin yazar." 3. kazanımına ilişkin Resim 3'teki Sanat teması "Çılgın Böcekler Korosu" 9. etkinliğinde görüldüğü gibi öğrencilere hikâye yazmalarına ilişkin bir yönerge verilmektedir. Hikâye yazmaya ilişkin yönergede aynı zamanda "T.4.4.5. Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazar." şeklindeki 5. kazanımına, "T.4.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler." şeklindeki 7. kazanımına, "T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır." 12. kazanımına da yer verildiği görülmektedir. Yazma etkinlikleri sırasında özellikle birçok kazanımın beraber vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bir yazma etkinliğinde tür, yazım, kurallar vb. birçok işlem bir arada olduğu için kazanımların da iç içe olması sürece uygundur.

"T.4.4.4. Bilgilendirici metin yazar." bilgilendirici metin türüne ilişkin kazanımda ise şöyle bir örnek verilebilir:

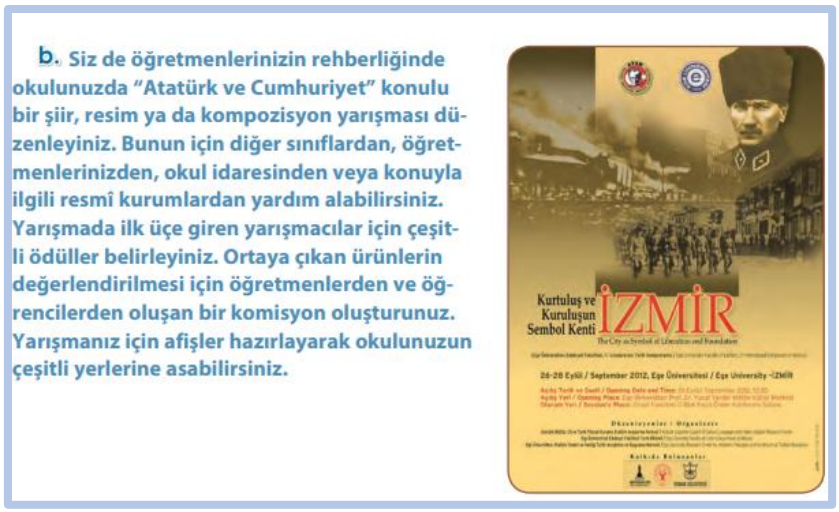


Aziz Sancar gibi bir bilim insanı olduğunuzu düşününüz. Okulda, trafikte veya evde insanların hayatını kolaylaştıracak bir icat tasarlayınız. Bunun için arkadaşlarınızla, aile büyüklerinizle, öğretmenlerinizle görüş alışverişinde bulunabilir, onların önerilerini dikkate alabilirsiniz.

İcadınızı tasarlarken işlem basamaklarının sırasına uyunuz. Verilen işlem basamaklarına uyarak bir buluş yapmanın mümkün olup olmadığı hakkındaki düşüncelerinizi defterinize yazınız.

*Resim 4.* "Bilim ve Teknoloji/Akıl Aydınlığında/8. Etkinlik" Örneği (Ataşçi, 2019, s. 251)

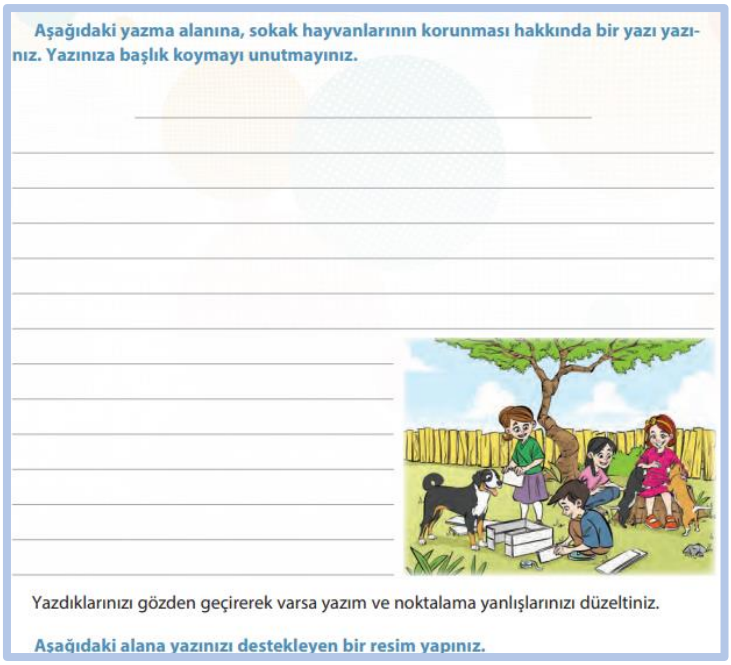
Resim 4'te Bilim ve Teknoloji teması "Akıl Aydınlığında" metninin 8. etkinliğinde görüldüğü gibi öğrencilerin yaptığı bir icada yönelik duygu ve düşüncelerin yazılması istenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda T.4.4.4. kazanıma ilişkin "a) Yazdıklarında duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir. b) Verilen ya da kendi belirledikleri bir konu hakkında araştırma yapmaları sağlanır." şeklinde açıklamalar verilmektedir. Bununla ilişkilendirildiğinde etkinlikte öğrencilerin bilgilendirici metin türüne yönlendirildiği de düşünülebilir.




Resim 5. "Milli Mücadele ve Atatürk/Atatürk/6b. Etkinlik" Örneği (Ataşçi, 2019, s. 71)

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bilgilendirici metin türü içerisinde "Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)" şeklindeki açıklamada afiş de yer almaktadır (MEB, 2019, 17). Bu bağlamda afiş oluşturmaya ilişkin olarak Resim 5'teki Milli Mücadele ve Atatürk teması "Atatürk" metnindeki 6b etkinliği örnek verilebilir. Resim 5'te görüldüğü gibi "Afiş hazırlayarak okulunuzun çeşitli yerlerine asabilirsiniz." yönergesiyle öğrencilerin afiş hazırlamalarına yönelik bir etkinlik verilmiştir. Ancak etkinlikte afiş hazırlama sürecine ilişkin bir bilgiye rastlanmamıştır.

Türkçe ders kitabında "T.4.4.14. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır." şeklindeki 14. kazanıma ilişkin de şöyle bir örnek verilebilir.




*Resim 6.* "Doğa ve Evren/Ateş Böceği/5. Etkinlik" Örneği (Ataşçi, 2019, s. 165)

Resim 6'da yer alan Doğa ve Evren tema "Ateş Böceği" metninin 5. etkinliği incelendiğinde öğrencilerin bir konu hakkında yazı yazmaları, yazılarına uygun başlık koymaları, yazım ve noktalama yanlışlarını gözden geçirmeleri ve yazılarını destekleyici resimler yapmaları istenmiştir. Bu etkinlik örneğinde de birden çok kazanımla öğrencilerin yazmaya yönelik becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Bu örnekler haricinde incelenen Türkçe dersi kitabında "T.4.4.17. Sayıları doğru yazar.", "T.4.4.20. Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.", "T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular." ve "T.4.4.22. Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar." kazanımlarına ilişkin bir örneğe rastlanmamıştır. Etkinliklerde kazanımların olmaması öğretmenlerin bu kazanımları öğrencilere kazandırmayacağı anlamına gelmemektedir. Ancak ders kitabındaki etkinliklerin incelenmesi hangi kazanımlarda öğretmenlere daha çok iş düşeceğini, öğretmenlerin hangi konulara ilişkin etkinlikler tasarlayacağını gösterebilir.

***Süreç Temelli Yazma Temasına İlişkin Bulgular***

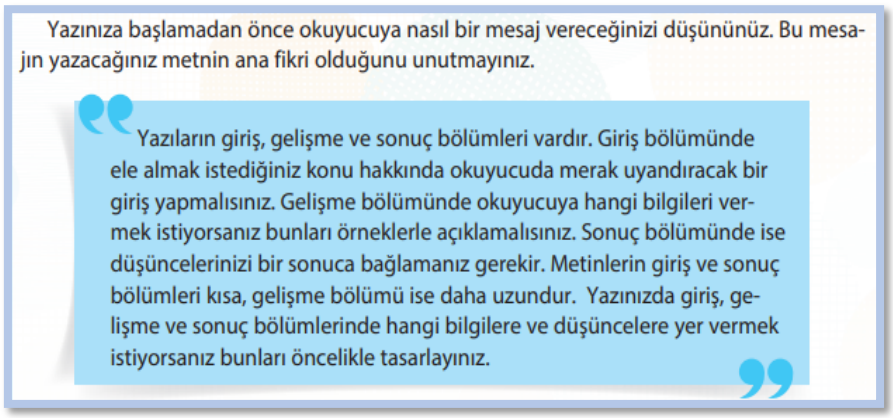
Süreç temelli yazmada hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayınlama aşamaları söz konusudur. Tablo 2 incelendiğinde süreç temelli yazma aşamalarının hepsine etkinliklerde yer verilmemiş ve Süreç Temelli Yazma Etkinlikleri teması altında "Hazırlık", "Taslak Oluşturma", "Düzeltme", "Yayınlama" ve "Aşamalara dikkat çekme" olarak 5 alt tema oluşturulmuştur.

Tablo 2.
*İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders kitabındaki Yazma Etkinliklerinde Yer Alan "Süreç Temelli Yazma" Temasına İlişkin Bulgular*

| TEMA | ALT TEMALAR | ETKİNLİK NUMARASI | f |
|---|---|---|---|
| Süreç temelli yazma | Hazırlık aşaması | Çocuk Dünyası/Kuş Çocuk/8 | 1 |
| | Taslak Oluşturma | Doğa ve Evren/Küçük müyüz, Büyük mü?/8,<br>Sanat/Dört Büyük Şair/8<br>Bilim ve Teknoloji/Beyin Ne iş Yapar?/7 | 3 |
| | Düzeltme aşaması | Çocuk Dünyası/Kuş Çocuk/8,<br>Çocuk Dünyası/Halay/7,<br>Milli Mücadele ve Atatürk/Müstecip Onbaşı/8,<br>Erdemler/Leylek ve Tilki/6b,<br>Erdemler/Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun/6,<br>Erdemler/Beş Kuruşun Ağırlığı/9,<br>Milli Kültürümüz/Hepsi Haklı/7,<br>Milli Kültürümüz/Tarihi Eserleri ve Mutfağıyla Ünlü Kentimiz Hatay/6,<br>Milli Kültürümüz/Bayrak/7,<br>Milli Kültürümüz/Genç Osman Destanı/6,<br>Doğa ve Evren/Yeşilyurt/6,<br>Doğa ve Evren/Küçük müyüz, Büyük mü?/8,<br>Doğa ve Evren/Ateş Böceği/5,<br>Sanat/Çılgın Böcekler Korosu/9,<br>Sanat/Sinema/7,<br>Birey ve Toplum/Eskisiyle Para Babası/7,<br>Birey ve Toplum/İpek Kelebeği/7,<br>Bilim ve Teknoloji/İnternet/7 | 18 |
| | Yayınlama aşaması | Milli Mücadele ve Atatürk/Müstecip Onbaşı/8,<br>Erdemler/Leylek ve Tilki/6b,<br>Erdemler/Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun/6,<br>Erdemler/Sevgi Çelengi/6,<br>Erdemler/Beş Kuruşun Ağırlığı/9, | 15 |

| | | |
|---|---|---|
| | Milli Kültürümüz/Hepsi Haklı/7,<br>Milli Kültürümüz/Tarihi Eserleri ve Mutfağıyla Ünlü Kentimiz Hatay/6,<br>Milli Kültürümüz/Bayrak/7,<br>Doğa ve Evren/Yeşilyurt/6,<br>Doğa ve Evren/Küçük müyüz, Büyük mü?/8,<br>Sanat/Çılgın Böcekler Korosu/9,<br>Sanat/Sinema/7,<br>Birey ve Toplum/Sözcükler/6,<br>Birey ve Toplum/İpek Kelebeği/7,<br>Bilim ve Teknoloji/İnternet/7 | |
| Aşamalara dikkat çekme | Çocuk Dünyası/Değerlendirme/8,<br>Sanat/Değerlendirme/10 | 2 |

Türkçe ders kitabındaki etkinliklere bakıldığında süreç temelli yazma aşamalarından detaylı bir şekilde bahsedilmediği görülmektedir. Süreç Temelli Yazma temasındaki "Hazırlık Aşaması" alt temasında yer alan etkinlikte (f=1) şöyle bir örnek verilebilir:


Yazınıza başlamadan önce okuyucuya nasıl bir mesaj vereceğinizi düşününüz. Bu mesajın yazacağınız metnin ana fikri olduğunu unutmayınız.

Yazıların giriş, gelişme ve sonuç bölümleri vardır. Giriş bölümünde ele almak istediğiniz konu hakkında okuyucuda merak uyandıracak bir giriş yapmalısınız. Gelişme bölümünde okuyucuya hangi bilgileri vermek istiyorsanız bunları örneklerle açıklamalısınız. Sonuç bölümünde ise düşüncelerinizi bir sonuca bağlamanız gerekir. Metinlerin giriş ve sonuç bölümleri kısa, gelişme bölümü ise daha uzundur. Yazınızda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde hangi bilgilere ve düşüncelere yer vermek istiyorsanız bunları öncelikle tasarlayınız.

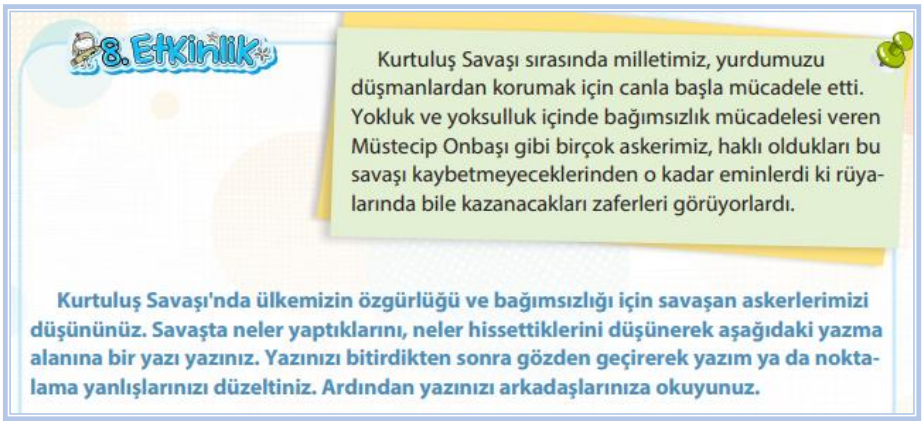
*Resim 7.* "Çocuk Dünyası/Kuş Çocuk/8. Etkinlik Numarası" Örneği (Ataşçi, 2019, s. 20)

Resim 7'de yer alan Çocuk Dünyası teması "Kuş Çocuk" metni 8. etkinliğine göre öğrencilerden sevdikleri özelliklerini kaybetmemek için yapmaları gerekenler hakkında bir yazı yazmaları istenmektedir. Hazırlık aşamasında yazılacak metnin konusu, amacı ve türü belirlendikten sonra konuyu sınırlandırmak adına konunun hangi yönünün ele alınacağı belirlenmelidir. Bu aşamada yazmaya başlamadan önce öğrenciden yazacağı metne ilişkin bir mesaj yani bir ana fikri belirlemesi istenmiştir. Ancak hazırlık aşaması sadece konu belirleme aşaması değildir. Birey yazacağı türe, hedef kitlesine, anlatım tarzı vb. yazının unsurlarına bu aşamada karar vermektedir. Bu bağlamda kitapta yer alan etkinlikte hazırlık aşamasına dair eksik olduğu söylenebilir. Bu etkinlikler yazma sürecinde usta çırak ilişkisinde olması gereken öğretmen öğrenci için sadece bir ipucu olabilir. Öğretmen bu süreçte öğrencilerine daha fazla rehberlik sağlamalıdır.

"Taslak Oluşturma" alt temasında (f=3) yer alan etkinlikler ise öğrencinin yazacağı konuya ilişkin zihninde tasarlaması yönündedir. Doğa ve Evren teması "Küçük müyüz Büyük mü?" metninin 8. etkinliği *"Yazma sürecine öncelikle yazmak istediklerinizi zihninizde tasarlayarak başlayınız. Gerekirse bunları maddeler hâlinde not alınız. Ardından konuyu ele alırken giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini nasıl ele alacağınızı belirleyiniz",* Sanat teması "Dört Büyük Şair" metni 8. etkinliği *"Şiirinizi yazmadan önce yazmak istediklerinizi zihninizde tasarlayınız"* örneklerinde de görüldüğü gibi bir taslak oluşturma sürecinden bahsedilmektedir. Ancak kitaptaki taslak oluşturma süreçleri zihinde tasarlama şeklinde kısaca geçilmiştir. Tam aksine taslak oluşturma süreci öğrencinin belirlediği konuyu nasıl ele alacağına

ilişkin planlamasını, hazırlık aşamasındaki konu, kitle, tür seçiminin tasarıya dönüşmesini içermelidir. Taslak oluşturma aşaması kitaptaki etkinliklerde tam uygulanmadığı için gözden geçirme aşamasına ilişkin kitaptaki yazma etkinliklerde bir yönergenin olmadığı görülmektedir. Taslak oluşturma sürecinde ortaya çıkan yapının şekillendiğinin görüldüğü gözden geçirme aşamasında öğrencilerin yazıları içerik açısından öğretmen tarafından kontrol edilmeli, metnin planlanan içeriğe uygun olması sağlanmalıdır. Bu bağlamda ders kitabındaki etkinliklerin, metnin içeriğinin düzenlenmesi açısından eksik olduğu görülebilir.

Süreç Temelli Yazma teması altındaki "Düzeltme Aşaması" alt temasındaki etkinlikler (f=18) incelendiğinde şu şekilde örnekler verilebilir:


8. Etkinlik

Kurtuluş Savaşı sırasında milletimiz, yurdumuzu düşmanlardan korumak için canla başla mücadele etti. Yokluk ve yoksulluk içinde bağımsızlık mücadelesi veren Müstecip Onbaşı gibi birçok askerimiz, haklı oldukları bu savaşı kaybetmeyeceklerinden o kadar eminlerdi ki rüyalarında bile kazanacakları zaferleri görüyorlardı.

Kurtuluş Savaşı'nda ülkemizin özgürlüğü ve bağımsızlığı için savaşan askerlerimizi düşününüz. Savaşta neler yaptıklarını, neler hissettiklerini düşünerek aşağıdaki yazma alanına bir yazı yazınız. Yazınızı bitirdikten sonra gözden geçirerek yazım ya da noktalama yanlışlarınızı düzeltiniz. Ardından yazınızı arkadaşlarınıza okuyunuz.

*Resim 8.* "Milli Mücadele ve Atatürk/Müstecip Onbaşı/8. Etkinlik" Örneği (Ataşçi, 2019, s. 53)

Resim 8'de Milli Mücadele ve Atatürk teması "Müstecip Onbaşı" metni 8. etkinliğinde öğrencilerden bir yazı yazmaları istenmektedir. Kitapta yer alan bu etkinlikte, öğrencilerin yazıyı bitirdikten sonra metni gözden geçirerek yazım ya da noktalama yanlışlarını düzeltmelerine dikkat çekilmiştir.



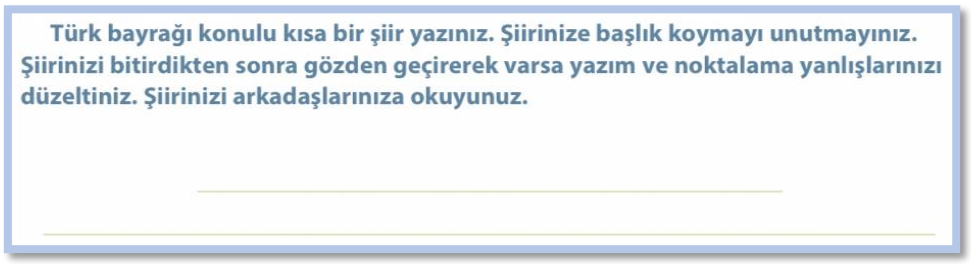

*Resim 9.* "Milli Kültürümüz/Genç Osman Destanı/6. Etkinlik" Örneği (Ataşçi, 2019, s. 128)

Resim 9'daki Milli Kültürümüz teması "Genç Osman Destanı" metni 6. etkinlikte Türk ozanlarından çeşitli örnekler verilerek, öğrencilerden aralarından birini veya farklı bir Türk büyüğü hakkında duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Yazıyı bitirdikten sonra gözden geçirerek yazım ya da noktalama yanlışları varsa bunları düzeltmeleri istenmektedir. Bu aşamada anlatılan olayların ve ifade edilen düşüncelerin tutarlı bir biçimde yazılması, paragraflar arasında mantıklı bir bütünlük olması, imla ve noktalamaya dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca düzeltme aşamasında öğrenci

yazısının okunaklılık durumu da önemli bir yer edinmektedir. Metnin bitiminde okunaklı olmayan kısımlar gerekli şekilde düzeltilmelidir.

Düzeltme aşamasında bir metin, birden fazla kez gözden geçirilerek öğrencinin kendi hatalarını görerek düzeltmesi sağlanmalıdır. Ancak önemli olan biçimsel düzeltmeden ziyade öğrencinin içerik olarak yazılarını kontrol etmesidir. Düzeltme aşamasına kadar taslak oluşturma ve gözden geçirme aşamalarıyla öğretmen öğrencinin yazılarının içeriğini düzenlemektedir. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin yazılarının içerik düzenlemesini göz ardı etmemelidir. İncelenen Türkçe ders kitabına bakıldığında bu süreçlerin göz ardı edildiği görünmektedir. Süreç temelli yazmada öğrencilerin içerik anlamında yazılarına şekil verilmesi, öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle beraber yazılarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi isteniyorsa özellikle bu aşamaların dikkate alınması gerekmektedir. Bu bağlamda taslak oluşturma ve gözden geçirme aşamalarına ilişkin kitaplarda etkinlik yönergeleri verilebilir.

Süreç Temelli Yazma temasındaki "Yayınlama Aşaması" alt temasında yer alan etkinliklere (f=15) şöyle örnekler verilebilir:




*Resim 10.* "Milli Kültür/Bayrak/7. Etkinlik" Örneği (Ataşçi, 2019, s. 124)

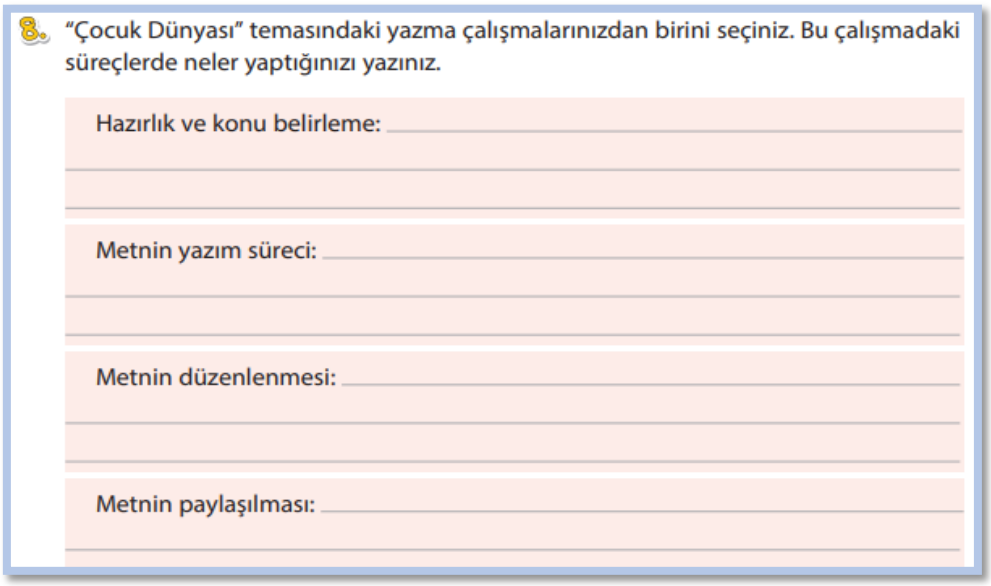
Resim 10'da Milli Kültürümüz teması "Bayrak" metni 7. etkinliğinde görüldüğü gibi öğrencilerden Türk bayrağı konulu bir şiir yazmaları istenmektedir. Şiir yazıldıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak ortaya çıkan yazılı metnin paylaşılması belirtilmektedir. Yayınlama aşamasında ortaya konulan metnin, hedef kitlenin bulunduğu ortamda okunarak ya da panoda sergilenerek paylaşılması öğrencinin yazmaya karşı isteğini arttırabilir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta süreç içinde öğrencinin kendi yazılarını oluştururken öğretmenin verdiği dönütlerle yazının içerik ve biçimsel olarak doğru şekillenmesinin sağlanmasıdır.




*Resim 11.* "Birey ve Toplum/İpek Kelebeği/7. Etkinlik" Örneği (Ataşçi, 2019, s. 224)

Resim 11'de Birey ve Toplum teması "İpek Kelebeği" metni 7. etkinliğinde öğrencilerden ekmeğin yapılış aşamalarını maddeler halinde yazmaları istenmektedir. Yazdıklarını gözden geçirip yazım ya da noktalama hataları varsa düzeltmeleri ve daha sonra metni arkadaşlarına okumaları istenmektedir. Ders kitabında yer alan bu etkinlikle, yazma işleminin son aşaması olan yayınlama aşamasında öğrenciler, ortaya koydukları metinleri arkadaşlarıyla ya da aileleriyle paylaşmaktadır. Bu noktada öğretmen, bu durumu öğrenciler için anlamlı hale getirerek yazmanın etkili bir paylaşma aracı olduğunu belirtip onları güdüleyebilmelidir. Yayınlama aşamasının sağlıklı geçmesi için öğretmenin önceki süreçlerde öğrencinin yazılarını gözden geçirmesi ve öğrenciye rehber olması gerekmektedir. Böylece öğrenci yayınlama aşamasına geldiğinde gönüllü bir şekilde yazısını paylaşmak isteyecek ve oluşturduğu ürünü sergileyecektir.

Süreç Temelli Yazma temasının son alt teması "Aşamalara Dikkat Çekme"de yer alan etkinliklere (f=2) şu şekilde bir örnek verilebilir:


8. "Çocuk Dünyası" temasındaki yazma çalışmalarınızdan birini seçiniz. Bu çalışmadaki süreçlerde neler yaptığınızı yazınız.

Hazırlık ve konu belirleme: _____

Metnin yazım süreci: _____

Metnin düzenlenmesi: _____

Metnin paylaşılması: _____

*Resim 12.* "Çocuk Dünyası/Değerlendirme/8. Etkinlik" Örneği (Ataşçi, 2019, s. 44)

Resim 12'deki Çocuk Dünyası teması değerlendirme bölümünün 8. etkinliğinde öğrencilerden bir metnin oluşum sürecindeki aşamalarda neler yaptıklarını yazmaları istenmektedir. Etkinlikte de görüldüğü üzere yazma süreci belirli aşamalardan oluşmaktadır ve bu süreç öğrencilerin düşüncelerini planlayabilme, düzenleyebilme ve değerlendirebilme yeteneği kazandırmaktadır. Etkinlikler sırasında aşamaların öğretmenler tarafından oluşturulup uygulanması tema sonu değerlendirme sorularında öğrencinin bilgilerini pekiştirmesini sağlayabilir.

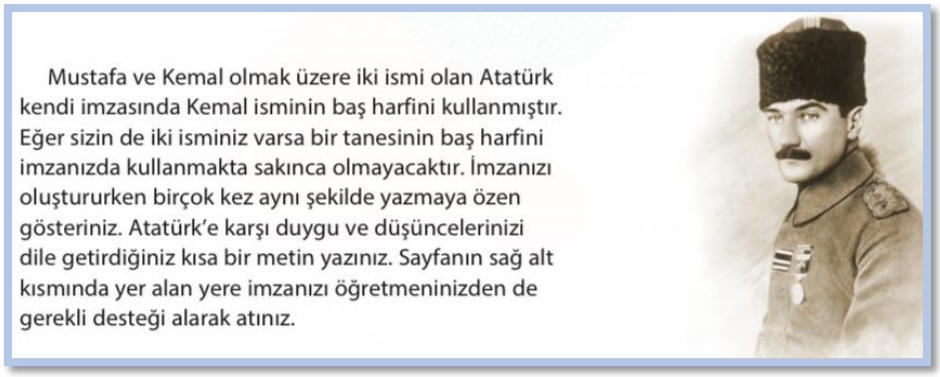
***Metin Türüyle İlişkilendirilemeyen Etkinlikler Temasına İlişkin Bulgular***

Tablo 3'te görüldüğü gibi "Metin Türüyle İlişkilendirilemeyen Etkinlikler" teması (f=16) altında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen şiir, bilgi verici metin ve hikâye edici metin türlerine ilişkin bir yönergenin yer almadığı, T.4.4.1 "Şiir yazar", T.4.4.3 "Hikâye edici metin yazar." ve T.4.4.4 "Bilgilendirici metin yazar." kazanımları altında verilemeyen, öğrenciye metin türü seçimiyle ilgili bilgi verilmeyen yazma etkinlikleri yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda metin türlerine ilişkin sınıflara göre dağılımlar söz konusuyken buna yazma etkinliklerinde yer vermemek öğrencinin yazmasını zorlaştırabilir. Bu süreçte öğretmenler öğrencileri yönlendirmeli ve öğrencilerin hangi metin türünde, nasıl bir yol izleyeceği belirtilmelidir.

Tablo 3.
*İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders kitabındaki Yazma Etkinliklerinde Yer Alan "Metin Türüyle İlişkilendirilemeyen Etkinlikler" Temasına İlişkin Bulgular*

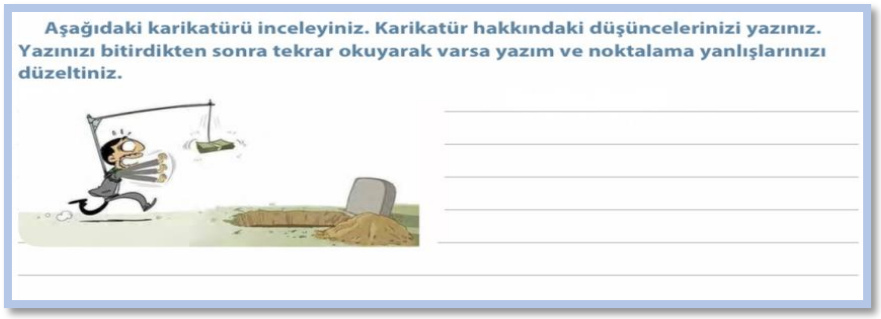
| TEMA | ETKİNLİK NUMARASI | f |
|---|---|---|
| Metin türüyle ilişkilendirilemeyen etkinlikler | Çocuk Dünyası/Kuş Çocuk/8,<br>Çocuk Dünyası/Rafadan Tayfa ile Sokak Oyunları/6,<br>Milli Mücadele ve Atatürk/Müstecip Onbaşı/8,<br>Milli Mücadele ve Atatürk/Başkomutan Mustafa Kemal/7,<br>Milli Mücadele ve Atatürk/Beni de Tanık Olarak Göster/7b,<br>Milli Mücadele ve Atatürk/Atatürk/5,<br>Erdemler/Leylek ve Tilki/6b,<br>Milli Kültürümüz/Hepsi Haklı/7,<br>Milli Kültürümüz/Tarihi Eserleri ve Mutfağıyla Ünlü Kentimiz Hatay/6,<br>Doğa ve Evren/Küçük müyüz, Büyük mü?8,<br>Doğa ve Evren/Ateş Böceği/5,<br>Sanat/Sinema/7,<br>Birey ve Toplum/Eskisiyle Para Babası/7,<br>Birey ve Toplum/Ah Heidi Neredesin?/7,<br>Birey ve Toplum/Sözcükler/6<br>Bilim ve Teknoloji/Beyin Ne iş Yapar?/7 | 16 |

Tablo 3'te "Metin Türüyle İlişkilendirilemeyen Etkinlikler" temasına ilişkin verilen etkinlik numaralarından şöyle örnekler verilebilir:


Mustafa ve Kemal olmak üzere iki ismi olan Atatürk kendi imzasında Kemal isminin baş harfini kullanmıştır. Eğer sizin de iki isminiz varsa bir tanesinin baş harfini imzanızda kullanmakta sakınca olmayacaktır. İmzanızı oluştururken birçok kez aynı şekilde yazmaya özen gösteriniz. Atatürk'e karşı duygu ve düşüncelerinizi dile getirdiğiniz kısa bir metin yazınız. Sayfanın sağ alt kısmında yer alan yere imzanızı öğretmeninizden de gerekli desteği alarak atınız.

*Resim 13*. "Milli Mücadele ve Atatürk/Atatürk/5. Etkinlik" Örneği (Ataşçi, 2019, s. 70)

Resim 13'te Milli Mücadele ve Atatürk teması "Atatürk" metni 5. etkinliğinde görüldüğü gibi öğrencilerden Atatürk'e karşı duygu ve düşüncelerini dile getirebilecekleri bir metin yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerden bilgilendirici ya da hikâye edici türde bir metin yazmaları açıkça belirtilmemektedir. Bu aşamada öğretmenin yönlendirmesiyle öğrenciler, bir metnin yazım aşamalarını yerine getirerek herhangi türde bir metin ortaya koyabilirler.




*Resim 14.* "Birey ve Toplum/Eskiciyle Para Babası/7. Etkinlik" Örneği (Ataşçi, 2019, s. 209)

Resim 14'te Birey ve Toplum Teması "Eskiciyle Para Babası" metni 7. etkinliğinde verilen örnekte bir karikatürden yola çıkarak öğrencilerden düşüncelerini yazmaları istenmektedir. Kitapta yer alan bu örnekte de belirli bir metin türünden bahsedilmemektedir. Öğrencilerin fikirlerini serbest bir metin halinde ortaya koyduktan sonra gerekli düzeltmeleri yapmaları istenmiştir. Etkinlik, öğrencilerden duygu ve düşüncelerini anlatan bir yazı yazmalarını isteme yönündedir. Ancak bu düşüncenin hangi metin türüne ait olması gerektiği konusunda bir yönlendirme söz konusu değildir.

Milli Kültürümüz teması "Hepsi Haklı" metni 7. etkinliği *"Çevrenizde Nasrettin Hoca'ya benzettiğiniz kişiler var mıdır? Böyle bir kişinin özelliklerini aşağıya yazınız. Yazınızda bu kişinin kişilik özelliklerini, olaylara verdiği tepkileri örneklerle açıklayınız."* ve "Tarihî Eserleri Ve Mutfağıyla Ünlü Kentimiz Hatay" metni 6. etkinliği *"Yaşadığınız veya gezip gördüğünüz yerlerden birini anlatan bir yazı yazınız."* örneklerinde de görüldüğü gibi öğrenciler bu konuya yönelik şiir, hikâye edici metin ya da bilgilendirici metin yazabilir. Bu tür etkinliklerde öğretmen rehberliğinde bir metin türü belirlenerek aşamalar halinde bir yazım süreci meydana getirilmelidir. Öğretmen rehberliğinde metin türü seçmek, metnin içeriğini oluşturmak anlamında da önem taşımaktadır. Anı, günlük, kartpostal, özlü sözler gibi içeriklerin yazılacağı bilgilendirici metin türleri gibi fabl, hikâye, masal vb. gibi hikâye edici metin türleri öğrencilere tanıtılıp öğrencilerin bunlara yönelik yazılarını şekillendirmeleri istenebilir. Böylelikle öğrenciler metin türleriyle beraber anlatım tarzını, hedef kitlesini, konunun içeriğini daha rahat oluşturabilir.

Bunun yanı sıra Sanat teması "Sinema" metni 7. etkinliğinde *"Bir blog yazarı olduğunuzu düşününüz. Bugün yaşadıklarınızı aşağıdaki yazma alanına yazınız. Yazınızı yazdıktan sonra gözden geçirerek noktalama ve yazım yanlışlarınız varsa bunları düzeltiniz. İsterseniz yazdıklarınızı arkadaşlarınıza okuyunuz."* örneğiyle öğrencilerden bir blog yazarı gibi bir yazı yazmaları istenmiştir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sınıf düzeylerine göre metin türlerinin dağılımında (MEB, 2019, s. 16) bilgilendirici metin türündeki blog, 6. sınıftan sonra verilmektedir. Metin örneğini görmediği bir türün öğrencilerden etkinlik sırasında istenmesi öğrencinin yazmasını zorlaştıracaktır. Bu bağlamda verilen etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun metin türü olması önemlidir.

## Tartışma ve Sonuç

Türkçe ders kitabındaki yazma etkinlikleri kazanım, süreç temelli yazma ve metin türüyle ilişkilendirilemeyen etkinlikler olarak 3 temada incelenmiştir. Türkçe ders kitabındaki yazma etkinlikleri yazma kazanımları doğrultusunda incelendiğinde en çok "T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır." kazanımının etkinliklerde vurgulandığı görülmüştür. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Demir Atalay (2015) noktalamaya ilişkin kazanımların öğrencilere kazandırılması yönünden yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4. sınıf düzeyindeki 22 kazanımdan "T.4.4.17. Sayıları doğru yazar.", "T.4.4.20. Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.", "T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular." ve "T.4.4.22. Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar." kazanımları olmak üzere 4 kazanımın etkinliklerde yer almadığı görülmüştür. Çerçi'nin (2016) yaptığı araştırmada etkinlikler amaca göre gruplandırıldığında etkinliklerin büyük bir kısmının (%92,10) bir kazanımı pekiştirmek amacıyla hazırlandığı görülmüştür. Bu çalışmada da benzer

bir sonuç söz konusundur. Bazı kazanımlar eksik olsa da her etkinlikte en az bir kazanımın vurgulandığı görülmektedir.

Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin süreç temelli yazmaya uygunluğu incelendiğinde etkinliklerdeki yönergelerin çoğunun öğrencilerin bir yazma ürünü çıkarmasına yönelik olduğu, süreç temelli yazmaya ilişkin olarak çoğunlukla düzeltme ve yayınlama aşamasına yönelik öğrencilere yönergeler verildiği görülmektedir. Konu seçimi ve konunun tasarlanmasına dair bazı etkinliklerde yönlendirmeler söz konusu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada olduğu gibi Karacaoğlu, Dağ ve Uzun (2021) da yazma etkinliklerinin daha çok ürün odaklı ve öğretmen yönlendirmesiyle ilerleyecek şekilde planlandığını vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra Türkçe ders kitabındaki bazı etkinliklerde giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin açıklandığı yönergeler verilmiştir. Ancak bu sürecin detaylandırılması ve içeriğinin oluşturulması öğretmen rehberliğine bırakılmıştır. Etkinlikler incelendiğinde özellikle yazma sırasında öğrencilerin sürece yönelik yönlendirmesi eksik kalmaktadır. Benzer bir sonuç Demir Atalay'ın (2015) çalışmasında ders kitabında, yazma süreçleri açısından yazma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerinin yetersiz olduğu yönünde ortaya konulmuştur.

Türkçe ders kitabındaki her metin altında yazma etkinliklerine yer verilmiştir. Çevik ve Güneş (2017) de araştırmalarında ders kitaplarında "Yazma" becerisine yönelik çalışmalara bolca yer verildiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra etkinliklerde yönlendirme, metin üretmeye dair çalışmalar olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu araştırmada da ders kitabının yazma etkinliklerinde öğrencilerden bir metin oluşturmaları, bir yazı yazmaları istendiği görülmüş ancak metnin türüne yönelik bir yönlendirmenin oldukça az olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda metin türü seçiminde öğretmenlerin öğrenciyi yönlendirmesi önem kazanmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Yazma etkinlikleri kazanımlar, süreç temelli yazma ve öğrencilere farklı metin türlerinde metin yazmalarını sağlamaya yönelik olarak tekrar gözden geçirilebilir.
- Farklı yayınevleri ve sınıf seviyesindeki ders kitapları incelenerek yazma etkinliklerinin durumu ortaya konulabilir.
- Örnek etkinlikler tasarlanarak öğretmenlere yazma eğitimi konusunda kılavuz kitaplar oluşturulabilir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Yazarların Katkı Oranı**

1. yazar %50, 2. yazar %50 oranlarında olmak üzere tüm yazarlar bu çalışmaya eşit katkı sağlamışlardır.

**Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

**Kaynaklar**

Ataşçi, A. (2019). *İlkokul Türkçe 4 ders kitabı.* Ankara: Koza Yayın.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. DOI: 10.3316/QRJ0902027.

Çiçek, M. ve Alcellat, N. (2014). İlköğretim Türkçe dersi kitaplarındaki Türkçe yanlışları ve eksiklikler üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(4), 120-134.

Çerçi, A. (2016). 6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliği oluşturan unsurlar bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4), 1984-1998.

Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(2), 272-286. DOI: 10.16916/aded.288848.

Demir Atalay, T. (2015). Yazma becerisi açısından örnek bir kitap incelemesi. *AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED),* 54, 727-777.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kasa Ayten, B. (2018). Yazma eğitimi. S. M. Taşkaya ve R. Karadağ (Ed), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 103-124). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Karacaoğlu, M.Ö., Dağ, M. ve Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(10), 96-126. DOI: 10.21733/ibad.852233.

Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (s. 163-210). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kavcar, C. (2009). Yazılı anlatım. Ş. D. Belet (Ed.), *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım* içinde (s. 107-125). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

MEB (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* (2. Edition). California: SAGE Publications.

Murray, D. (1972). Teach writing as process, not product. T. Newkirk & L. C. Newkirk (Eds), *Lessons from American's gretest writing* teacher (pp. 2-5). Portsmouth NH: Boynton/Cook Publishers.

Oral, G. (2012). *Yine yazı yazıyoruz-okulda/işyerinde/evde kullanılabilecek yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özdemir, B. (2014) *Analitik değerlendirme ve yazma modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temizkan, M. (2007). Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaların değerlendirilmesi. *Milli Eğitim, 36*(174), 135-154.

Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tompkins, G. E. (2002). *Language arts content and teaching strategies* (5. Editon). Upper Saddle River New Jersey: Pearson Education.

Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis.* https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4 adresinden 27.01.2021 tarihinde edinilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

Primary school is the first education level through which language skills are acquired formally. Individuals acquire all of the language skills in their family and environment prior to formal education. The acquisition of narrative and expression skills such as speaking and writing, besides the comprehension skills such as listening and reading, is central in this formal process and maintained a lifetime. The individual's comfort in their education life after primary school requires a completed language skill acquisition process in primary school (Özdemir, 2014). Thus, priority is given to language skill acquisition in primary school, especially in Turkish lessons.

One of the most difficult skills to gain is writing skills that enable individuals to express themselves in a written form. Writing is transcribing mentally structured information with certain symbols through certain rules (Güneş, 2014; Karadağ, 2016). The Turkish Course Curriculum implies that students develop their writing skills through expressing their imaginations, designs, feelings and thoughts by focusing on a subject and considering the grammatical rules and turn it into practice (MEB, 2015). Writing education aims to enable individuals to express their feelings and thoughts with accurate expressions by their genuine writing styles through writing. It is not easy to acquire writing skills without training.

Writing on ordinary topics that do not encourage creative thinking or new and original ideas in writing activities with traditional writing education methods bore students and they become reluctant after a while. Therefore, it is observed that students' self-confidence decreases and they have difficulty in self-expression in writing activities not guided by the teacher. So, writing activities end after a while (Temizkan, 2014). The transition from a product-based approach to a process-based approach enables individuals to develop writing skills both in form and content under teacher supervision. This approach conceptualizes writing as the discovery, renewal and change of thought and language. Therefore, the teacher-student relationship is considered similar to the interaction between a master and an apprentice. Thus, teachers can better understand and guide the students (Oral, 2012,).

Writing under the teacher guidance by considering certain stages provides writing skill improvements, a positive attitude and motivation towards writing. The more authenticity in the writing activities in Turkish course lessons, the more remarkable it will be for the students. Moreover, students' awareness of writing skills shall improve the process dimension, and the teacher guidance in the writing process enables the student to answer the question of "How can I write better?". Particularly, the fact that the activities in Turkish course textbooks improve the writing skills is of substantial help to teachers in this process. Therefore, it is vital to examine the writing activities in Turkish course textbooks to relieve writing education from the ordinariness and improve it. This study aims to examine the writing activities in the 4$^{th}$-grade Turkish course textbook and reveal the properties of these activities in terms of writing skills.

**Methods**

A qualitative research approach was followed, and the document analysis method was used in this study. Wach (2013) defined document analysis as "a research method used to analyze the written document content meticulously and systematically". The document review method, including a detailed research, was conducted on the analyzed documents. This study utilized the document analysis method to analyze the activities in Turkish course textbooks regarding writing skills.

A 4$^{th}$-grade Turkish course textbook approved by the Ministry of National Education, used in primary schools during the 2020-2021 academic year, was selected through criterion sampling. The activities in the selected book were impartially examined in terms of writing.

The data regarding the activities in the 4$^{th}$-grade Turkish course textbook for primary schools were analyzed by descriptive analysis technique. Descriptive analysis was applied to evaluate whether the topics are adequately covered in the literature. This technique requires information interpretations based on the determined themes and frequent direct quotations to present the interviewee opinions more effectively (Yıldırım & Şimşek, 2018). This method was applied due to the lack of adequate information in contemporary scholarship on the subject and to examine the writing skill activities in the Turkish course textbook for more information. The document on the 4$^{th}$-grade writing objectives in the Turkish Course Teaching Program and the data was analyzed.

**Result and Discussion**

Writing activities in the Turkish Textbook were examined under 3 themes as outcome, process-based writing, and activities not focusing on the text type.

It was observed that the writing activities in the Turkish Course Textbook mostly focuses on the "T.4.4.10. Using capitalization and punctuation accurately" outcome. The study results contradict Demir Atalay's (2015) attempt revealed that the punctuation outcome targets are inadequately realized in students. It was discovered that 4 outcomes, "T.4.4.17. Writing the numbers correctly.", "T.4.4.20. Writing texts suitable with the structural features of letters.", "T.4.4.21. Applying writing strategies." and "T.4.4.22. Writing intensifier words accurately.", were omitted in the Turkish Course Teaching Program activities. Çerçi (2016) grouped the activities by their purpose and revealed that most of the activities (92.10%) were prepared to reinforce an acquisition. This study also generated similar results. Although some outcomes are neglected, it was observed that at least one acquisition is emphasized in each activity.

The appropriateness of the activities in the Turkish Course Textbook to process-based writing was evaluated. It was found that the majority of the instructions in the activities are for composing a writing product as the students are mostly instructed at the process-based writing, editing and publishing stages. It has been revealed that there is some guidance in a part of the activities regarding the topic selection. Karacaoğlu, Dağ, and Uzun (2021) emphasized that writing activities are planned in a more product-oriented way and progresses with teacher guidance which coincides with the study. Besides, some instructions, with introduction, body and conclusion sections, are provided in the activities. However, the elaboration and content regarding this process should only function under the teacher guidance. The activities indicate that students are inadequately supervised, especially during writing. Similar results were found in Demir Atalay's (2015) study on a textbook that the activities before, during and after writing were insufficient regarding writing processes.

Writing activities are included under each text in the Turkish Course Textbook. Çevik and Güneş (2017) also argued that there are several studies on "Writing" skills in textbooks. Furthermore, it is concluded that there is little scholarship on guidance and text production in writing activities. This study revealed that students were asked to compose a text and write an essay in the textbook's writing activities as there was limited guidance for the text type.

Tavşanlı, Ö. F. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının okuryazar pratiklerinin sosyal bağlamda incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 854-870.



**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 01.04.2021 Kabul/Accepted: 26.05.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuryazar Pratiklerinin Sosyal Bağlamda İncelenmesi

*Ömer Faruk TAVŞANLI*[*]

**Öz**

Bireylerin okuryazarlıkları sosyal bir bağlam içerisinde doğar, gelişir ve kendi okuryazar kimliğini oluşturur. Bu okuryazar kimliğin ise günlük yaşama yansımaları olur. Bu durum öğretmenler için daha önemlidir. Çünkü öğretmenler okuryazarlıklarını sınıf içinde kullanır ve bu durum öğrencilerin okuryazarlıkları ve akademik başarıları başta olmak üzere pek çok becerinin gelişimini etkiler. Bu sebeple öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuryazarlıklarının sosyal bağlamda incelenmesi gerekli görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının okuryazar pratiklerinin sosyal bağlamda incelenmesini amaçlayan bu araştırma fenomenolojik bir araştırmadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtmacı yazılar ve okuryazarlığı günlük yaşantılarında kullandıklarına yönelik örnek deliller aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının okuryazar pratiklerini günlük yaşamda kullanmaları beş farklı şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar; akademik, dijital platformlar, günlük pratikler, psikolojik ve sosyal etkileşim.

**Anahtar Kelimeler:** Okuryazar pratikler, sınıf öğretmeni adayları, fenomenoloji

**Examining Literacy Practices of Primary School Prospective Teachers in a Social Context**

**Abstract**

Individuals' literacy arises and develops in a social context and creates their own literacy identity. This literate identity has reflections on daily life. This situation is more critical for teachers. Because teachers use their literacy in the classroom, and this affects the development of many skills, especially students' literacy and academic achievement. For this reason, it is necessary to examine the literacy of teachers' and prospective teachers' in a social context. This research, which aims to examine primary school prospective teachers' literacy practices in a social context, is a phenomenological research. The study data were collected through semi-structured interviews, reflective writings, and sample evidence that they use literacy in their daily lives. The datas were analyzed by content analysis technique. According to the research findings, there are five different ways for primary school prospective teachers' to use their literacy practices in daily life. These; academic, digital platforms, daily practices, psychological and social interaction.

**Keywords:** Literacy practices, primary school prospective teachers, phenomenology

## Giriş

Sosyal bir varlık olan insan doğduğu andan itibaren belli bir topluluk içerisinde diğer bireylerle etkileşime geçer ve bu etkileşimin tüm bireylerin yaşantılarına etkisi olur. Bu etki bireylerin okuryazarlık yaşantılarında da gözlenir. Her bireyin kendini ifade etme tarzı, üslubu ve yöntemi farklıdır. Bireyler benzer konularda aynı şeyleri ifade etmek isteseler bile, sosyokültürel yapıları, kültürel genleri ve dili kullanma şekilleri ile birbirlerinden ayrılırlar. Bu açıdan bireylerin yazma becerilerini kullanma şekilleri ve kapasiteleri de değişkenlik göstermektedir (Barton ve Hamilton, 2000).

Okuma ve yazma daha çok bilişsel olarak ele alınsa da içerisinde bulunulan toplumdan, toplumun davranış kalıplarından, değerlerinden ve inançlarından etkilenir. Bireylerin herhangi bir

[*] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, İstanbul, omerfaruktavsanli@gmail.com, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1366-1679

alanda yazabilmesi için belli bir donanıma, altyapıya ve birikime sahip olması gerekmektedir. Birey bu birikimi okuyarak, gözlemleyerek, yaparak ya da başkalarından dinleyerek edinir. Bu edinim sürecinde hangi kaynaklara ulaştığı, kimlerle iletişime geçebildiği, kimleri nasıl gözlemlediği kişinin sosyal çevresi ile ilgili bir durumdur. Yani kişi yazacağı konuda sahip olması gereken yapının önemli bir kısmını sosyal çevresi aracılığıyla edinir. Bu durum bireylerin anlayış şekillerinin birbirlerinden farklı olmasına sebep olur (Jones-Diaz ve Harvey, 2007). Bu farklılık bireylerin sözlü ya da yazılı aktarımları üzerinde etkilidir (Brandt ve Clinton, 2002). Yazma, bu açıdan bireysel olarak gerçekleşse bile arka planı dolayısıyla bir topluluk eylemi olarak görülebilir. Çünkü kişiler bir metni oluşturma süreçlerinde, metnin muhatabı olacak okuyucu kitlesini belirler. Sonrasında ise okuyucu kitlesinin düzeyine, yapısına, metni anlayış biçimine göre metni yapılandırma işlemine gider. Okuryazarlığın sosyal yapılandırmacı bir perspektifle ele alındığını savunan teorilerde bireyin toplumdan bağımsız bir okuryazarlık yaşantısına girmesi olası görülmez. Yukarıda bahsedilen gerekçelerle birey yazacağı konuyu anlama süreçlerinden bunu eyleme geçireceği süreçlerin bütününde sosyal çevresinden etkilenir (Graham vd., 2018).

Bireyin yaşantısını pek çok alanda etkileyen okuma ve yazma becerilerini geliştirmek tüm eğitim sistemlerinde önemli görülmektedir. Çünkü okuryazarlık aktif bir eylemdir ve bireylerin davranışlarına yansıması vardır. Bu bakımdan bireylerin okuryazarlıkları sosyal çevreden etkilendiği gibi aynı zamanda bireye kattığı davranışlar yoluyla sosyal çevreyi etkiler. Yani birey okuryazarlık davranışları ile sosyal çevresine bir mesaj gönderir veya bu davranışları çevresi tarafından algılanır ve bundan bir anlam çıkartılır. Bu durum okuryazarlığın bireylerin günlük yaşam pratikleri içerisinde yer alması ile ilgilidir (Baynham ve Prinsloo, 2009). Her birey farkında olsun ya da olmasın günlük yaşantısında okuryazarlık becerilerini devamlı kullanır. Bireylerin sosyalleşmesinde, çevresi ile iletişim kurmasında, kendini ve hayatı anlamasında, akademik olarak daha başarılı olmasında bu becerilerin kullanımı kilit bir rol oynamaktadır. Bu açıdan bireyler günlük yaşamın her noktası üzerinde etkisi bulunan bu beceriyi etkin bir şekilde kullanmalı ve bu beceriye dönük sahici bir öz bilince sahip olarak kendini, dili daha etkili kullanan bireyler olarak yetiştirmelidir (Bhola, 1991). Bu durumun bireylerin hem akademik olarak daha başarılı olmasını hem de içerisinde bulunduğu sosyal çevreye daha iyi uyum sağlamış, iletişim becerileri yüksek bireyler olmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir (Baynham, 2004). Bu noktada bireylerin okuryazarlığı günlük yaşantısını etkileyecek bir şekilde sosyal bir pratik olarak hangi alanlarda, nasıl kullandığı önemli bir konu haline gelmektedir.

Öğretmenlerin okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi ve sosyal bağlamda günlük yaşantılarına nasıl yansımalarının olduğunun ortaya çıkarılması önemlidir. Çünkü öğretmenlerin okuryazarlık yaşantıları sadece kendilerini etkilememektedir. Öğretmenlerin okuryazarlık yaşantıları sınıf içi okuryazarlık çalışmalarını, öğretme yöntemlerini ve öğrencilerin okuryazarlık durumlarını ciddi bir şekilde etkilemektedir. Öğretmenlerin okuryazarlık becerilerinin öğrencilerin okuryazarlık becerilerini etkilediği pek çok çalışma ile ortaya konmuştur (Basma ve Savage, 2018; Ciampa, K. ve Gallagher, 2018; Guo, Connor, Yang, Roehrig ve Morrison, 2012; Pantaleo, 2015; Rice, 2003; Turner ve Paris, 1995).

Öğretmenler kendi pedagojik yaklaşımlarını oluştururken pek çok kaynağa başvurur, diğer eğitmenler ile etkileşime geçer ve kendi zihinsel yapıları gereği bunları bir filtreden geçirerek kendi pedagojilerini oluşturur (Starkey, 2010). Bu oluşturulan pedagojik yaklaşımların okuryazarlık yaşantılarından etkilendiği bilinmektedir (Schachter, 2017). Pedagojik yaklaşımın inşası dışında öğretmenlerin okuryazarlığı sınıf içi bir enstrüman olarak kullanma biçimleri de birbirinden farklılık göstermektedir ve bu farklılık öğrencilerin de farklı yaklaşımlarla karşılaşmasını sağlamaktadır. Yani öğretmenler okuryazarlığı sınıflarında farklı şekillerde uygular/gösterir ve bu da sınıftaki öğrencilerin okuryazarlık yaşantılarını, algılarını, değerlerini etkiler. Bu durum şüphesiz öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de okuryazarlık ile elde edilecek entelektüel birikimini etkilemektedir. Yapılan araştırmalar yüksek okuryazarlığa sahip öğretmenlerin öğrencilerinin de yüksek okuryazarlık becerilerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2010; Varghese, Garwood, Bratsch-Hines ve Vernon-Feagans, 2016). Okuryazarlık şüphesiz sadece akademik başarıyı ve entelektüel bilgi sahibi olmayı sağlamaz. Aynı zamanda bireylerin farklı kaynaklar aracılığı ile farklı fikirlere ulaşmasını, bu farklı fikirlerin eleştirel analizini yapmasını, farklı hayatları tanımasını ve bu farklılıklara saygı duymasını sağlar. Yani aslında okuryazarlık sayesinde bireyler kendi yaşayamadıkları farklı duyguları, yaşantıları anlama; en azından bunların farkında olma fırsatı bulur (Baynham ve

Prinsloo, 2009). Bu bireyler için ciddi bir kazanımdır. Bunun yanı sıra okuryazarlık sadece anlama becerilerini içermez. Bireyler yazma aracılığı ile aktarma işlemi de yapabilir. Bu yolla edinilen bilgilerin paylaşılması, yakın uzak çevre ile iletişim, içsel rahatlama ve iç dökme gibi eylemlerde bulunulabilir. Bu eylemlerin tamamı bireyin psikolojik olarak daha iyi niteliklere sahip olmasını sağlar. Ayrıca yazma becerisi içerisindeki zor bilişsel süreçler bireyin zihinsel aktivitelerini arttırır ve bilişsel olarak daha güçlü olmasını sağlar. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerine nitelikli okuryazarlık becerilerini kazandırmasının ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle ilkokulda, ilk okuryazarlık deneyimlerinin sınıf öğretmeni tarafından yaşatıldığı düşünüldüğünde bu dönem daha kritik hale gelmektedir. Okuryazarlığın bir topluluk ile oluşturulduğu ve etkileşerek geliştirildiği düşünüldüğünde bu topluluğun en önemli parçalarının öğretmenler ve öğrenciler olduğu unutulmamalıdır (Graham vd., 2018). Bu bileşenlerin okuryazarlık anlamında ilk buluştuğu sınıf düzeyi ilkokul olduğu için okuryazarlığın şekillenmesinde sınıf öğretmenlerinin rolünün daha fazla olacağı düşünülmektedir.

**Araştırmanın Gerekçesi**

Türk yükseköğretim sisteminde eğitim fakültesi öğrencileri öğretmen adayı olarak ifade edilmektedir. Öğretmen adayları diplomalarını alarak başarılı olduklarında öğretmen olurlar. Yani her öğretmen adayı geleceğin potansiyel öğretmeni olarak görülmektedir. Bu araştırmada da gelecekte sınıf öğretmeni olarak görev yapması muhtemel olan sınıf öğretmeni adaylarının okuryazar pratikleri incelenmiştir. Bu incelemenin en temel gerekçelerinden bir tanesi giriş kısmında ifade edildiği üzere öğretmenlerin okuryazarlık yaşantılarının öğrencilerinin okuryazarlık, akademik başarı, sosyal hayat gibi alanlar üzerinde ne kadar etkili olduğu gerçeğidir. Şüphesiz ki bu etkinin nasıl ortaya çıktığının anlaşılması için öğretmen adaylarının okuryazarlığı günlük hayatlarında nasıl kullandığının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu durumun tespitinin özellikle okuryazarlığı ele alan öğretmen politikalarının şekillenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Çünkü okuryazarlığın günlük pratiklerde ele alınma şekli öğretmenlerin pedagojilerini ciddi bir şekilde etkilemektedir (Pantaleo, 2015; Rice, 2003). Böylece araştırma, bu pratiklerin pedagojik yaklaşımları nasıl etkilediği veya etkileyebileceği üzerinde fikir sahibi olunması sağlanacaktır.

İkinci olarak okuryazarlık çalışmaları incelendiğinde okuryazarlığın daha çok bilişsel açıdan ele alındığı, teknik olarak öğretim süreçlerinin daha fazla çalışıldığı görülmektedir (Tavşanlı, Sadioğlu, Onur Sezer ve Kaldırım, 2020). Bununla birlikte okuma ve yazma becerilerinin sosyal pratikler olarak doğduğu, sosyal hayattan etkilendiği ve sosyal hayat ile geliştiği bilinmektedir. Buna rağmen okuryazarlığın bu boyutu hem dünyada hem de Türkiye'de ikinci planda kalmıştır (Flower vd., 1990; Tavşanlı ve Kaldırım, 2020). Bu açıdan okuryazarlığın sosyal hayata yansımaları, günlük yaşamda nasıl kullanıldığı, söylem analizleri, okuryazarlığın bireyin kimliğini nasıl etkilediği gibi konular önem arz etmektedir. Bu araştırmada da özellikle gelecekte öğretmen olacak olan öğretmen adaylarının okuryazar pratiklerinin günlük yaşamda hangi amaçlarla kullanıldığının ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır.

Üçüncü olarak Türkiye'de eğitim süreçlerinin gerçek hayattan kopuk olduğu eleştirilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2017). Bu açıdan öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatında uygulama fırsatı bulmadığı çok sık dile getirilen bir eleştiridir. Bu doğrultuda Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılan "Hayatın İçindeki Müfredat" kitabı bu sürece vurgu yapmakta ve öğretim süreçlerinin günlük yaşamdaki yansımaları gösterilmektedir (Selçuk, 2020). Bu araştırmada da okuryazarlığın günlük hayat pratiklerinde nasıl kullanıldığı ele alınmıştır. Böylece araştırmanın bulgularından hareketle okuryazarlığın günlük hayatta kullanımına yönelik pratik uygulamalar gündeme gelebilir. Bu uygulamalar ve sonrasında gerçekleştirilecek çalışmalar yukarıda bahsedilen çalışmada olduğu gibi okuryazarlığın günlük hayatın içindeki müfredata nasıl adapte edilebileceği konusunda eğitim politikaları belirleyicilere fikir verecektir. Araştırmanın bu bakımdan da önemli olduğu düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimleyici fenomenoloji tercih edilmiştir. Betimleyici fenomenoloji epistemolojik bir yaklaşıma sahiptir ve bireyin bildiği olgunun asılda/özde ne olduğunu sorgular (Ersoy, 2016). Fenomenolojik araştırmalarda bireyin tecrübeleri oldukça önemlidir (Reiners, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çünkü bu araştırma türünde bireyin bir olguya ait deneyimleri yoluyla oluşturduğu yapı ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu araştırma yöntemi, bir olgu hakkında genel olarak bir yargıya sahip olunsa bile gerçek anlamda anlamlandırmadan ve kavramadan uzak olunan bu yapılar için derinlemesine ve çok boyutlu inceleme imkânı sunar (Creswell, 2012). Bu araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının okuryazarlık yaşantılarının günlük hayata yansımaları incelenmiştir. Herkes okuryazarlığı günlük yaşamda nasıl kullandığı ile ilgili fikir sahibi olabilir. Bununla birlikte okuryazarlığın günlük yaşam pratikleri içinde hangi amaçlarla nasıl kullanıldığının derinlemesine incelenmesi ve bunun sistematik bir şekilde ortaya konması gerekmektedir. Bu sebeple araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının okuryazarlık deneyimlerinin günlük yaşantılarına yansımalarının nasıl olduğunu tespit etmek için fenomenoloji yöntemini tercih edilmiştir.

### Örneklem / Araştırma grubu

Fenomenolojik araştırmalarda katılımcılar araştırılan fenomen hakkında deneyimi olan ve bu deneyimi yansıtabilecek bireyler arasında seçilmektedir. Yapılan çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde, ölçüt örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme tekniğine göre daha önceden belirlenmiş ölçütleri sağlayan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesi gerekmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu bağlamda araştırmada bireylerin okuryazar yaşantılarına sahip ve bunu aktarabilecek olması araştırmanın katılımcısı olması için ilk koşul olarak belirlenmiştir. Bu koşulu sağlayan pek çok öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu sebeple ölçütlerin daraltılması ve hedefe hizmet etmesinin sağlanması adına ek ölçütler belirlenmiştir. Öncelikle öğretmen adaylarının son sınıf olması ek ölçütlerin ilki olarak belirlenmiştir. Bu ölçütün belirlenmesindeki amaç öğretmen adaylarının dil becerileri ve öğretimi ile ilgili müfredatlarında bulunan dersleri almış olmasıdır. Bu derslerin onların okuryazarlıklarını etkileyeceği gerçeğinden dolayı böyle bir ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçüt belirlendikten sonra öğretmen adaylarının düşük, orta ve yüksek okuryazarlık düzeylerinin tespit edileceği bir belirtke tablosu hazırlanmış (Tablo 1) ve öğrencilerin hangi sınıflamaya dâhil olacaklarının tespit edilmesine yönelik veri alınmıştır. Bu belirtke tablosu araştırmacı tarafından Fitzgerald, Spiegel ve Cunningham (1991), MacCleod (2004) ve Van Bergen, De Jong, Plakas, Maassen ve Van Der Leij'nin (2012) çalışmaları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu veriler incelenmiş ve her düzeyden (düşük, orta ve yüksek okuryazarlık) iki öğrenci katılımcı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya toplam altı sınıf öğretmeni adayı dâhil edilmiştir.

Tablo 1.
*Okuryazar Düzeyleri Belirtke Tablosu*

| Okuryazarlık seviyeleri | Yüksek Düzey Okuryazar | Orta Düzey Okuryazar | Düşük Düzey Okuryazar |
|---|---|---|---|
| **Gösterge 1** | Düzenli olarak günlük olayları dergi, gazete vb. platformlardan okur ve bunları etrafı ile paylaşır. | Zaman zaman günlük olayları dergi, gazete vb. platformlardan okur ve bunları etrafı ile paylaşır ya da bunlardan bir kısmını yapar. Örneğin bahsedilen yayınları okur ama yazarak paylaşım yapmaz. | Hiçbir zaman günlük olayları dergi, gazete vb. platformlardan okumaz ve paylaşmaz. |
| **Gösterge 2** | İlgi duyduğu bir alanda düzenli olarak kitap okur. | İlgi duyduğu bir alanda zaman zaman kitap okur. | İlgi duyduğu bir alanda kitap okumaz. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Gösterge 3** | Kendini rahatlatmak için okuma yapar (kitap, dergi vb.) | Kendini rahatlatmak için zaman zaman okuma yapar (kitap, dergi vb.) | Kendini rahatlatmak için okuma yapmaz. |
| **Gösterge 4** | Yeni çıkan eserleri takip eder, bunlarla ilgili eleştiri yazılarını/tanıtım bültenlerini okur. | Zaman zaman yeni çıkan eserleri takip eder, bunlarla ilgili eleştiri yazılarını/tanıtım bültenlerini okur. | Hiçbir zaman yeni çıkan eserleri takip etmez, bunlarla ilgili eleştiri yazılarını/tanıtım bültenlerini okumaz. |
| **Gösterge 5** | Farklı türlerde, farklı platformlardaki yazıları okur. | Zaman zaman farklı türlerde, farklı platformlardaki yazıları okur. | Farklı türlerde, farklı platformlardaki yazıları okumaz. |
| **Gösterge 6** | Yazmayı hayatının bir parçası olarak düzenli ve etkin bir şekilde kullanır (e-mail, sanal platform yazışmaları, mesajlaşma uygulamaları, dilekçe yazma vb.) | Yazmayı zaman zaman ve işini görecek kadar kullanır (e-mail, sanal platform yazışmaları, mesajlaşma uygulamaları, dilekçe yazma vb.) (Bu sayılan maddelerden bir ya da ikisi) | Yazmayı hayatının bir parçası olarak görmez ve kullanmaz. |
| **Gösterge 7** | Rahatlamak, kendini bulmak ve keyif almak için yazar. | Zaman zaman rahatlamak, kendini bulmak ve keyif almak için yazar. | Rahatlamak, kendini bulmak ve keyif almak için yazmaz. |
| **Gösterge 8** | Okuryazarlığın önemine inanır ve bu inancı doğrultusunda davranış örüntüleri sergiler. | Okuryazarlığın önemine inanır ve ama bunu davranış örüntülerinde göremeyiz. | Okuryazarlığın önemine inanmaz. |
| **Gösterge 9** | Okuma ve yazma becerilerinin daha iyi olması için çaba gösterir ve kendini geliştirmek ister. Buna yönelik eyleme geçer. | Okuma ve yazma becerilerinin daha iyi olması için çaba gösterir ve kendini geliştirmek ister ama eyleme geçme konusunda tutukluk yaşar. | Okuma ve yazma becerilerinin daha iyi olması için herhangi bir çaba göstermez. |
| **Gösterge 10** | Günümüzde okuryazarlık becerilerinin çeşitlendiğini bilir ve ilgili alanlardaki yetkinliğini arttırmak için bu okuryazarlık becerilerini arttırmaya çalışır (finans okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı vb.) | Günümüzde okuryazarlık becerilerinin çeşitlendiğini bilir ama ilgili alanlardaki yetkinliğini arttırmak için bu okuryazarlık becerilerini arttırma gayreti eksiktir ya da yoktur (finans okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı vb.) | Okuryazarlık becerilerinin çeşitlendiğini bilmez ve bununla ilgilenmez. |

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtmacı yazılar ve okuryazarlığı günlük yaşantılarında kullandıklarına yönelik örnek deliller aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme yöntemi ile veri toplamadaki asıl amaç katılımcılardan belli soruların cevaplarını almak değildir. Asıl önemli olan araştırılan konuda kişisel bir bakış açısı ve araştırılan konuyu anlamlandırma mekanizmalarını ortaya çıkarmaktır (Barriball ve While, 1994). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görüşmeciler daha derinlemesine inceleme yapabilmek için hazırladıkları soruların dışına çıkmakta ve ek sorular sormakta özgürdürler (Berg, 2000; Patton, 1990). Böylece katılımcıların anlatmak istediği noktaların ve hikâyelerin eksik kalmayacak şekilde elde edilmesi sağlanmış olur (Barriball ve While, 1994). Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin tercih edilme sebebi, araştırmacılara bu esnekliği sağlamasıdır. Bu noktada görüşme yapılan kişilerin dolaylı bilgiye sahip olan kişilerden seçilmemiş olması önem taşımaktadır. Görüşmeye katılacak kişilerin araştırılan konuyu bizzat deneyimlemesi gerekmektedir (Rubin ve Rubin, 2005). Araştırmanın katılımcıları bu görüşme ilkeleri ile uyumlu olacak şekilde seçilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları hazırlanırken ilgili alanyazın taranmış, ek olarak üç sınıf öğretmeni, iki Türkçe Eğitimi uzmanı ve iki dil pratikleri (dilin günlük yaşamda kullanımı) uzmanlığı olan akademisyen ile görüşülmüştür. Yapılan ön görüşmeler ve alanyazın taraması sonucunda öğretmen adaylarına yöneltilmek üzere yirmi üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk hali hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanması esnasında soruların kolaylıkla anlaşılması, çok boyutlu olmaması, yanıtlayıcı ve yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir. İlgili form uygulanmadan önce görüşlerine başvurulan uzmanlara tekrar sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda on bir soru görüşme formundan çıkarılmış; bazı sorularda ise düzenlemeler yapılmıştır. İlgili düzenlemeler sonucunda on iki sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzmanlara tekrar gönderilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda formun çalışma için uygun olduğuna karar verilmiştir. Öğretmen adayları ile asıl görüşmeler yapılmadan önce çalışma grubuna dâhil olmayan iki öğretmen adayı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sırasında görüşme sorularının belirlenen amaca yönelik olup olmadığı ve öğretmen adayları tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan pilot görüşmeler sonucunda üç sorunun benzer şekilde anlaşılıp cevaplandığı tespit edildiğinden bu üç soru birleştirilmiştir. Böylece 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarından okuryazar yaşantılarına yönelik yansıtmacı yazılar yazmaları ve okuryazarlığı günlük yaşantılarında kullandıklarına yönelik örnek deliller sunmaları istenmiştir. Elde edilen yansıtmacı yazılar ve deliller de verileriz analiz sürecine dâhil edilmiş ve analizlerin desteklenmesinde kullanılmıştır.

**Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri, katılımcılar belirlendikten sonra hazırlanan görüşme formları, yansıtmacı yazılar ve öğretmen adaylarından istenen deliller aracılığıyla toplanmıştır. İlk aşama olarak öğretmen adaylarından okuryazar geçmişlerine ve okuryazarlığı günlük yaşantılarında nasıl/nerede kullandıklarına yönelik yansıtmacı yazılar yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarından ilgili yazılar alındıktan sonra veri toplama aşamasının ikinci boyutuna geçilmiştir. Bu aşamada öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler Zoom programı kullanılarak yapılmış ve her bir görüşme kayıt altına alınmıştır. Her görüşme 25-50 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler sonrasında Zoom programı aracılığıyla elde edilen verilerin yazılı dökümleri çıkartılmıştır. Bu aşamada üç saatlik Zoom kaydı transkript edilmiş ve 28 sayfa yazılı döküm elde edilmiştir. Sonrasında elde edilen yazılı dökümler titiz bir şekilde incelenmiştir. Bu transkriptler başka bir araştırmacı tarafından, Zoom programı aracılığıyla elde edilen kayıtlar ile karşılaştırılmıştır. Son olarak ise öğretmen adaylarından okuryazarlığı günlük yaşamda kullandıklarına yönelik deliller getirmeleri (not defterleri, okudukları kitaplar, mesajlaşmalar, sosyal medya kullanımları gibi) istenmiştir. Bu aşama da tamamlandıktan sonra üç aşamalı olan veri toplama süreci sona ermiştir.

**Verilerin Analizi**

Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, herhangi bir metnin, görünümsel yapısından ziyade içeriğine odaklanan ve metni derinlemesine ele alarak içyapılarını ortaya çıkartan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Berelson, 1952; Cavanagh, 1997). Bu analiz yönteminin kullanılması ile metinlerin içerisindeki her bir yapının analiz edilmesi ve bu yapıların ortaya koyduğu ve temsil ettiği bağlamın ortaya çıkarılması ve bu yapılar arasındaki ilişkileri ortaya koyarak metnin bütününde ne söylendiğinin anlaşılması hedeflenmektedir (Merriam, 1998). Bu yolla incelenen olgunun derinlemesine anlaşılması sağlanmış olur (Downe-Wamboldt, 1992). Bu bilgi edinme işlemi, araştırılan konudaki ham verinin sınıflanarak, kod, alt tema ve temaların elde edilmesi ve bu yolla açık ve gizil anlamlara ulaşılması yoluyla gerçekleşir (Merriam, 1998). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının okuryazarlığı günlük yaşam pratiklerinde nasıl ve hangi amaçlarla kullandığının ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşılmasında öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerin yukarıda anlatıldığı şekilde detaylı bir analizinin yapılması gerektiğinden içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Görüşmelerin analizleri yapılırken, yansıtmacı yazılar ve öğretmen adaylarından alınan dokümanlar da dikkate alınmış ve çalışmada bu veriler de tema ve alt tema oluşturma süreçlerinde kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre temaların ve alt temaların oluşturulması sürecinde iki araştırmacı bir araya gelerek uzlaşıya varmışlardır. Araştırmanın güvenirliği "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki güvenirlik oranı %92 olarak bulunmuştur. Araştırmanın bulgularının sunumunda gerçekleştirilen görüşmeler ve yazılı yansıtmalardan birebir alıntılar yapılmıştır. Etik kurallar gereği bu alıntılar verilirken öğretmen adaylarının isimleri anonim bir şekilde, ÖA1, ÖA2,…. ÖA6 olarak verilmiştir.

**İnanırlık**

Toplanan veriler az sayıda katılımcıdan alınmış olsa da nitel araştırmanın doğasına uygun geçerlilik standartlarını karşılamak için başka teknikler sürece dâhil edilmiştir. İlk olarak, verilerin birbirini desteklenmesi, daha derin bir anlam elde edilmesi ve incelenen fenomenin daha iyi anlaşılması için (Huberman ve Miles, 1994) üç farklı veri toplama yöntemi sürece koşulmuş ve metodolojik bir üçgenleme kullanılmıştır (Patton, 1980). İkincisi, araştırmacı, yazar görüşme protokolünün yapılandırılması, araştırmanın sürdürülmesi ve analiz süreçlerinde meslektaşları ile devamlı bir şekilde görüşmüş ve fikir alışverişinde bulunmuştur. Özellikle veri toplama araçlarının belirlenmesi, veri toplama süreci ve verileriz analizinde meslektaşlara sürekli olarak bilgi verilmiş ve süreçle ilgili görüşleri alınmıştır. Meslektaşlarla olan bu etkileşimler, meslektaşlardan bilgi toplama süreçlerine hizmet etmiş ve araştırmanın yanlış yapılandırılması önlenmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Böylelikle araştırmanın geçerliliği desteklenmiş olmuştur. Üçüncüsü, yerleşik kodları, temaları ve modeli yeniden doğrulamak için telefon görüşmeleri ve katılımcı ile e-postalar yoluyla kontrol yapılmıştır. Böylece, veriler analiz edildikten sonra bile, katılımcılardan söylemlerin kod temalarına uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu sayede veri toplama sürecinin başından raporlama sürecinin sonuna kadar inandırıcılığı sağlamak için aksiyonlar alınmıştır.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Komisyon Kararı
Karar tarihi= 03.03.2021
Belge sayı numarası= 2021/2

## Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen verilere göre sınıf öğretmeni adaylarının okuryazarlığı günlük yaşam pratikleri içerisinde beş farklı şekilde kullandığı tespit edilmiştir. Bu temalar; akademik, dijital platformlar, günlük pratikler, psikolojik ve sosyal etkileşim temalarıdır. Bu temaların her birinin altında belli alt temalar bulunmaktadır. Toplamda 12 alt tema elde edilmiştir. Bu durum katılımcıların beş tema altında 12 farklı şekilde okuryazarlığı günlük yaşantısında kullandığını ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının okuryazar pratiklerini gösteren görsel Şekil 1'de gösterilmiştir.




*Şekil 1.* Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuryazar Pratiklerini Gösteren Görsel

Sınıf öğretmeni adaylarının okuryazar pratiklerini yansıtan temalardan ilki akademik yaşam temasıdır. Elde edilen verilerden öğretmen adaylarının okuryazarlığı akademik yaşantıları doğrultusunda kullandığı ortaya çıkarılmıştır. Öncelikle öğretmen adaylarının kendi okudukları program olan eğitim programları ile ilgili okuryazar yaşantılarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adayları kendi branşları özelinde okumalar yapmış ve bunları yazılı olarak da kullanmıştır. Bu alt tema ilgi alanı olarak isimlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

ÖA1: *"Onun dışında bölümümü de sevdiğim için bölümümle ilgili kitaplar okumak da sevdiğim çalışmalardandır. Bu sebeple lise ile üniversite benim için çok farklı."*

İkinci alt tema ödev/sorumluluk alt temasıdır. Öğretmen adayları üniversite ve daha önceki öğretim süreçlerinde ödev yapma gerekliliği ve sorumluluğundan dolayı okuryazarlığı kullanmıştır. Bu alt tema bir önceki ilgi alanı alt temasından farklıdır. Çünkü ilgi temasında okuryazarlığı kullanmak için herhangi bir zorunluluk yokken burada okuryazarlığı kullanmak kişisel tercihten ziyade zorunluluk ya da bir sorumluluk alanı olarak görülmektedir. Örneğin:

ÖA2: *"Yansıma raporu yazdık her hafta. Bir de bizim ikinci sınıf çok yoğun geçmişti. Fen dersinde rapor yaz, yansıtma yaz. Felsefe, sosyoloji dersleri var onlarda yazı yaz. Sürekli yazı yazmaktan artık hızlandım diye düşünüyorum. Okuryazarlığı bu açıdan çok kullandığımı düşünüyorum."*

ÖA6: *"Yazma okumaya göre kıyasla daha az kullanıyorum. Ama şu yaptığımız ödevlerde okumanın yanında yazmanın da sürekli kullanıldığını görebiliyorum."*

Öğretmen adayları okuryazarlığın sınav başarısını da etkilediğini ifade etmiştir. Bu anlamda okuryazar kişilerin daha başarılı olduğunu ya kendileri yaşamış ya da çevrelerinde bunu gözlemlemiştir. Bu durum da öğretmen adaylarının okuryazarlığı günlük yaşamda kullanmalarına sebep olduğu görülmektedir.

ÖA4: *"Çok okumam ya da okumaya çalışmam paragraf sorularında işime yaradı. Paragraf sorularını çok hızlı çözüyorum. Bu da benim sınavlarda daha iyi olmamı sağladı."*

ÖA6: *"Üniversite ile beraber okula girişten itibaren hocalar makale atıyor. Oradan makale alışkanlığı var yani okuma olarak. Sınavlardan daha yüksek almak için okuyorum tabii."*

Öğretmen adayları akademik teması altında son olarak alanlarında daha yetkin bireyler olmak için okuryazarlığı kullandığını ifade etmiştir. Bu bağlamda eğitim ve özel olarak bakıldığında sınıf öğretmenliği alanında öğretmen adaylarının yetkinliklerini arttırmak için okuryazarlığı kullandığı görülmektedir. Örneğin:

ÖA5: *"Üniversiteden önce makale okuduğumu hatırlamıyorum. Üniversite tabii daha akademik yaşama girdiğimiz için makale okumamız gerekiyordu. Makale okumayı öğrendim, daha fazla*

*okur hale geldim. Makalelerden bir şeyler çıkartıyoruz. Bu konuda geliştim üniversitede. Alanımla ilgili daha yetkin biri olmamın köşe taşları bunlar."*

ÖA3: *"Başlarda makaleler çok sıkıcı geldi. Çünkü akademik kelimeler, birden değişen cümleler, farklı tarzlar, yazı üslupları zor geldi. Ama sonrasında şöyle dedim. Çevrene bak! İnsanların çoğu okuryazar değil ama sen eğitim fakültesinde okuyorsun ve okuryazar bir birey olmak zorundasın ve üstelik hani saygı göreceksin ve bu saygının da hakkını da verebilmen lazım."*

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmeler ve yazılı yansıtmalardan elde edilen ikinci tema ise dijital platformlar temasıdır. Bu tema altında öğretmen adayları dijital platformları günlük okuryazarlık yaşantılarında nasıl kullandıklarını dile getirmiştir. Teknolojinin günümüz dünyasındaki yeri ve önemi düşünüldüğünde dijital platformlarda okuryazarlık çalışmalarının ne amaçla/nasıl kullanıldığının ortaya çıkarılmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adayları ilk olarak fikir alışverişi yapmak için dijital platformlarda okuryazarlık çalışmalarını yaptıklarını ifade etmiştir.

ÖA1: *"Sosyal medyada bir uygulama var mesela. Bin kitap diye bir uygulama. Burada kendi okuduğum kitapların listesini oraya da ekliyorum. Oradan puanlar veriyorum. Bir kitabın ismine tıkladığımda o kitap hakkında eleştirilerde bulunmuş insanların fikirlerini görüyorum. Yorumlar görüyorum. Kimler beğenmiş, kimler beğenmemiş, ne kadar beğenilmiş bunlara erişebiliyorum."*

ÖA5: *"Evet, ben de kitap tavsiyeleri alıyorum. Özellikle kitap tavsiyeleri veren hesaplar var. Bir tane takip ediyorum. Öyle bir hesap; oradan tavsiye alıyorum ya da gönderi altına ya da hikâye paylaşımları altını okuyorum."*

Öğretmen adaylarının dijital platformlardan okuryazarlık yapmasının bir diğer sebebi ise haber ve gündemi takip etme isteğidir. Öğretmen adayları düzenli olarak dünyadaki gelişmeleri takip etmek, bunları anlamak, yorumlamak ve çevresine aktarmak için dijital platformlarda okuryazarlık çalışmaları yapmaktadır. Örneğin:

ÖA2: *"İnternetten gazete çok okurum ben. Gündemi takip etmeye çalışıyorum. Twitter çok okuyorum. Sürekli gündemi takip ederim ben. Benimle bağdaşan bir özellik."*

ÖA6: *"Yani günümüzde internet var hocam işte, internette haber mutlaka herkes okuyordur. Haber okuyorum ben de. Bunları paylaşıyorum."*

Son olarak öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ortamlarını kullanma gerekçeleri olarak okuma kaynaklarını arttırma ve çeşitlendirme amaçlarını taşıdığı görülmüştür. Dijital kaynakların ulaşılması kolay olduğunun altını çizen öğretmen adayları, normalde erişme imkânı olmayan kaynaklara dijital platformlar sayesinde erişebildiğini ifade etmiştir.

ÖA2: *"Benim lise sondan beri dünya çevrelerinden arkadaşlarım vardı. İnternet ortamım sayesinde. İngilizce öğrenme programları falan var. Hatta ben lisede şey yapıyordum. Bir şarkıcı seçiyordum. Takipçilerinden birini bulup mesaj atıyordum mesela direkt. Diyordum ki adım bu. Türkiye'de yaşıyorum. İngilizce öğrenmek istiyorum. Acaba yardımcı olur musun diyordum. Küçüklüğümden beri yapıyorum ve olumlu cevap veriyorlar. Yabancı bir dilde yayın takip etme şansı tanıdı bana bu. Okuryazarlık penceremi genişletti."*

ÖA3: *"Bir bilgiye erişmem gerekiyor mesela. Normalde ansiklopediler, kitaplar okumam lazım. Ama internet aracılığıyla çok kolay. Yanımda taşımıyorum, kaybetme olasılığım az. Sonra girdiğimde ona farklı bilgiler eklenebiliyor. Yani bilgi kendini de güncelliyor."*

Öğretmen adayları okuryazarlığı günlük pratikler olarak hatırlatma amaçlı kullandığını ifade etmiştir. Çeşitli sebepler dolayısıyla öğretmen adayları gün içerisinde hatırlatma amaçlı mesajlar yazmakta ve bunları birilerine iletmek istemektedir. İletişimin temelini oluşturan bu durum zaman zaman farklı bireylere zaman zaman da kendine yapılan hatırlatmaları kapsamaktadır. Örneğin:

ÖA2: *"Ders notu alıyoruz mesela şimdi, staj yapıyorum. Ben Türkçe dersinde yaptığımız şeyleri kelime olarak yazıyorum. Mesela bu, yazıyorum üç kelimelik bir cümle. Ama ben tüm yapıyı hatırlıyorum. Kelime yazarak not alıyorum. Açık kapı bırakıyorum. Aslında o kelimeyi neden yazdığımı da biliyorum."*

ÖA6: *"Bir şeyleri hatırlamak için not tutarım hocam en çok. Mesela yapacağım ödevleri, işleri gibi şeyler. Zaman zaman kâğıda zaman zaman da telefona yazarım bunları."*

Öğretmen adaylarının okuryazarlığı günlük yaşantılarında nasıl ve ne amaçla kullandığına ilişkin elde edilen bir diğer tema ise psikolojik etkenleri içermektedir. Öğretmen adayları eğlenme/mutlu olma, motive olma ve rahatlama amaçları ile okuryazarlık çalışmaları yaptıklarını ifade etmiştir. Bu durum okuryazarlığın kullanımında psikolojik etkilerin ve ihtiyaçların önemini ortaya koymaktadır. Bu bulgu aynı zamanda her bireyin psikolojik olarak daha iyi olmak için okuryazarlığı kullanabileceğine yönelik ipuçları taşımaktadır.

ÖA5: *"Edebi kitaplar okuyorum, romanlar da okuyorum. Anlam yönünden; yani teorik bilgi veren kitapları nadiren okurum. Sadece ilgimi çeken kitaplar varsa okurum, daha çok edebi yönü ağırlıklı romanlar tercih ediyorum. Beni mutlu eden şeyleri okuyorum. İnanın çok iyi hissediyorum." (eğlenme/mutlu olma)*

ÖA6: *"Hocam şimdi aslında ilk ilgi duyduğum spor alanında ünlü futbolcuların Messi'dir, Cristiano Ronaldo gibi sporcuların biyografilerini okuyarak başladım aslında. Beni oldukça mutlu etti ve ben de okumaya devam ettim." (eğlenme/mutlu olma)*

ÖA1: *"Yaklaşık üç senedir okuduğum her kitabı ne zaman başladığımı, ne zaman bitirdiğimi, on üzerinden kaç puan verdiğimi düzenli bir şekilde yazıyorum. Beni çok motive ediyor. Bunu yaptıkça daha çok okuma alışkanlığı kazandım diyebilirim. Telefona yazıyorum notlar kısmına, oradan da silinir diye ayrı bir defter tutuyorum." (motive olma)*

ÖA1: *"Pandemide özellikle bu dönemde başladım. Günlük yazıyorum. Kendi duygu düşüncelerimi yazmak beni çok rahatlatıyor. Kimse ile paylaşmıyorum kendime özel. Yani genelde günlükte gün içerisinde yaptığım şeyleri değil de daha çok hissettiğim şeyleri yazmayı seviyorum. Bir duyguyu yoğun hissediyorsam eğer onu kâğıda aktardığımda çok daha rahatlamış hissediyorum. Mutlu olmaktan ziyade içimi birini anlatmaktan daha çok yazarak anlattığımda daha arınmış hissediyorum açıkçası. İçimde tutmanın vermiş olduğu sıkıntıyı atıyorum. Mutlu olduğumda üzgün olduğumda, bir duyguyu yoğun yaşadığımda aktarınca rahatlıyorum."*

Öğretmen adaylarının okuryazarlığı günlük yaşamda kullanımına ilişkin son tema sosyal etkileşim temasıdır. Bu tema altında öğretmen adayları sosyal çevrelerindeki bireylerle etkileşime geçmek, onlara okuduklarını anlatmak, yazdıklarını göstermek ve onlardan haber/mesaj almak için okuryazarlığı kullandığını ifade etmiştir. Bu söylemlerde özellikle kardeş ve yakın arkadaş faktörü ön plana çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının okuryazarlığı sosyal etkileşim için kullanmaları dilin doğasında yer alan etkileşimi içermesi ve öğretmen adaylarının okuryazarlığı sadece bilgi edinmek için yapmadığını göstermesi açısından önemlidir. Öğretmen adayları bu tema altında aşağıdaki söylemleri dile getirmiştir:

ÖA1: *"Sosyal çevremde mahalleden arkadaşlarım var. Biri psikologluk okuyor, şu an son sınıf öğrenci. Diğeri mimari restorasyon bitirdi. Bu iki arkadaşım da okumayı kendini geliştirmeyi seven, okuryazar bireyler olduğunu düşünüyorum. Onlarla da çeşitli kitap tartışmaları yapıyoruz. Dün hatta okuduğu kitaplar üzerinden konuşmuştuk. Çevremde de okuryazar diyebileceğim arkadaşlarım var açıkçası."*

ÖA5: *"Okuma kültürünü ikizim ve ben ortaokul öğretmenlerimizden edindik. Aynı okul aynı sınıftaydık. Bir şekilde ya da biz kendimiz keyifli bularak geliştirdik. Bence ikizim olması olumlu etkiledi. Çünkü bir kitabı okumak çok önemli ama paylaştığında, fikirlerini paylaştığında çok daha zevkli hale geliyor. Benim hep yanımda biri vardı bu konuda hep beraber okuduk. Bu bence bizi oldukça olumlu etkiledi. Hep paylaştık biz, konuştuk, kitaplardan yorum yaptık, birbirimize önerdik. İkimizi de bu noktada iten bir güç oldu."*

ÖA6: *"Kardeşimle üç yaş var aramızda. O da üniversiteye gidiyor. Biz etkiledik kesinlikle birbirimizi. Biz aramızda kitap muhabbeti yapıyoruz. Ben kitap aldıktan sonra o da okuyor. Ya da kitaplar hakkında konuşuyoruz; şu kitapta şu vardı diye anlatıyor, yani böyle iletişimlerimiz var."*

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının okuryazar pratiklerini günlük yaşamda kullanmaları beş farklı şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar; akademik, dijital platformlar, günlük pratikler, psikolojik ve sosyal etkileşim. Öğretmen adaylarının akademik olarak okuryazarlığı ilgi alanları doğrultusunda kullanma, ödev ve sorumluluklarını yerine getirme, sınav başarısı ve daha yetkin bireyler olma yolunda kullandığı ortaya çıkarılmıştır. Günümüz hayat koşullarının vazgeçilmez bir gerçeği olan dijital platformlar da öğretmen adaylarının okuryazarlığı kullanmada dile getirdiği önemli temalardan birini oluşturmaktadır. Bu tema altında fikir alışverişi, haber ve gündemi takip etme, okuma kaynaklarını arttırma ve çeşitlendirme amaçlarıyla okuryazarlık çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Günlük pratikler de okuryazarlığın kullanımını gerekli kılan temalardan bir tanesidir. Bireylerin kendisine ya da bir başkasına hatırlatma yapma gerekliliği bu kullanımı sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının okuryazarlığı kullanma gerekçelerinden bir tanesi de psikolojik etki olarak tespit edilmiştir. Bu tema altında eğlenme, mutlu olma, motive olma ve rahatlama gibi gerekçelerle okuryazarlık kullanılmaktadır. Araştırmada son olarak sosyal etkileşim için okuryazarlığın kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır. Bu tema altında fikirlerin, düşüncelerin, okunulanların ve hislerin paylaşılması ve tartışılması amacıyla okuryazarlık becerilerinin kullanıldığı görülmektedir.

Türkiye ve dünya eğitim sistemleri incelendiğinde her öğrencinin başarılı olmasının önemi üzerinde durulduğu görülmektedir (Balcı, 2015). Akademik başarı tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde önemsenen, nitelikli, kendini geliştirebilen bireylerin yetişmesi için gerekli görülen bir koşuldur. Bu koşulun sağlanmasında akademik başarıyı yalnızca belli bir alandaki sınav başarısı olarak görmek doğru değildir. Aksine akademik başarı, süreci ele alan ve bireyin bütüncül değerlendirildiğinde başarısını ifade eden bir kavramdır (Toptaş, 2011). Bu açıdan yalnızca sınavlara odaklı bir kavram değildir. Bireylerin ilgi alanları doğrultusunda okumalar yapması, ödevler ve okul ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi ve daha yetkin bireyler olma yolunda kendine hedefler koyarak okuryazarlık çalışmaları yapması bu sürecin parçalarını oluşturmaktadır.

Akademik başarıyı sağlayan pek çok etken vardır ve bu etkenlerin başında okuma ve yazma gelmektedir. Yapılan pek çok araştırma bireyin okuryazarlık düzeyi ile akademik başarısı arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Cooper, Moore, Powers, Cleveland ve Greenberg, 2014; Craswell ve Poore, 2011; Preiss, Castillo, Grigorenko ve Manzi, 2013; Strong, Silver, Perini ve Tuculescu, 2002; Whitten, Labby ve Sullivan, 2016). Bu açıdan öğretmen adaylarının da akademik başarıyı sağlamak amacıyla okuryazarlık çalışmaları yapması arzu edilen bir durumdur.

Bireylerin akademik olarak kullandığı okuryazarlığın farklı sebepleri olabilir. Her bireyin ilgi duyduğu alanlar vardır. Bireyler bu alanlarda çalışmalar yaparken daha iyi motive olur ve yapmak istediklerini eylemleri daha mutlu bir şekilde yaparlar (Kamler, 2001). Okuryazarlık çalışmalarında da bu durum geçerlidir. Her bireyin okumaktan veya yazmaktan keyif aldığı ilgi alanları bulunmaktadır. Bu ilgi alanlarında derinleşmek ve kendini geliştirmek için okuma ve yazma çalışmaları yapmak gerekli görülmektedir. Springer, Harris ve Dole (2017) yaptığı araştırmada ilgi alanları doğrultusunda okuyan bireylerin daha az stres yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan ilgi alanları doğrultusunda okuryazarlık çalışmaları yapmak bireyler için oldukça olumlu görülmektedir.

Ödev ve okulda verilen çalışmaların yürütülmesinde de okuryazarlık oldukça önemlidir. Öğrenmenin temelini oluşturan okuryazarlık çalışmaları bir ödev yaparken ya da okuldaki bir görevi yerine getirirken kullanmak zorunda olduğumuz becerilerin başında gelmektedir (Nelson, 1990). Yapılan araştırmalar bireylerin okuryazarlık düzeylerinin yaptıkları ödevlerin niteliğiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Guo vd., 2010; Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés ve Garnier, 2002). Bu bağlamda bireylerin okuryazar düzeyleri ne kadar iyiyse yaptıkları ödevler de o kadar niteliklidir denilebilir. Tabii ki bireyin okuryazarlık becerilerinin gelişimi için pek çok koşul bulunmaktadır. Bununla birlikte okuryazarlığı bir alışkanlık haline getirerek düzenli çalışmalar yapmak bunun başında gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında her öğrencinin akademik yaşantısında pek çok kere ödev yaptığı ve okuldaki görevlere katıldığı düşünüldüğünde okuryazarlık becerisinin oldukça fazla kullanıldığı ortaya çıkmaktadır.

Dijital platformlar günümüzde neredeyse herkesin kullandığı, özellikle çocuklar ve gençler arasında kullanımı oldukça yaygınlaşan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar dijital

platformların kullanımının büyüklüğü açısından bize fikir vermektedir. Örneğin; "Digital in 2017: Global Overview" raporunda dünyada neredeyse dört milyar insanın aktif internet kullanıcısı olduğu ifade edilmiştir. Türkiye' de ise günde neredeyse yedi saatin internette geçirildiği, dört saate yakın bir sürenin ise sosyal medya hesapları için harcandığı ortaya çıkarılmıştır. Dünyada en çok Facebook hesabı olan ülkeler arasında 50 milyona yakın bir hesap sayısıyla yedinci sırada bulunan Türkiye'de bu sayı diğer çeşitli sosyal medya platformlarıyla birlikte daha da artmaktadır. Bu bağlamda eldeki veriler incelendiğinde, bu platformların doğru ve etkili kullanımını önemi ortaya çıkmaktadır.

Dijital platformların fikir alışverişi, haber ve gündemi takip etme ve bilgi alma kaynaklarını çeşitlendirme amaçlı kullanıldığı bu araştırmada ortaya çıkarılmıştır. Lupton (2016) dijital medya araçlarının büyük oranda haber alma, bilgi sahibi olma, bilgiye kolay ulaşma gibi gerekçelerinden dolayı kullanıldığını ifade etmiştir. Koltay (2011) ise dijital platformların içerisindeki zengin ve çeşitli kaynaklar dolayısıyla kullanımının arttığını dile getirmiştir. Okuryazarlığın sosyal bir pratik olarak ele alındığı bu çalışmada okuryazarlığın salt okuma ve yazma olarak kullanımı değil, sosyal etkileşim içerisinde nasıl geliştiği ve kişiler arası ilişkileri etkilediği ele alınmıştır. Bu doğrultuda dijital platformlar bireylerin tanımadığı kimselerle dahi fikir alışverişi yapabildiği, tartışabildiği ya da kaynaklarına erişebildiği alanları barındırdığı için önemli görülmektedir. Aynı zamanda bir okuryazar topluluğu içerisinde gelişen bireylerin kendi okuryazarlıklarının da bu etkileşimden etkilendiği tespit edilmiştir. Rosenthal ve McKeown (2011) tarafından yapılan bir çalışma bireylerin sosyal medyadan etkilenerek yazma stillerinin değiştiğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında okuryazarlığın dijital platformlarda kullanımının başka araştırmalar tarafından da ele alındığı ve benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Okuryazarlığın günlük hayatı kolaylaştıran, bireylerin işlerini daha düzenli bir şekilde sürdürmesinde yardımcı olan bir yönü bulunmaktadır. Bu yön daha çok çeşitli notlar ve yazma çalışmaları ile yürütülen hatırlatmaları içermektedir. Okuryazarlığın günlük yaşamda kullanımı ele alındığında hatırlatma notlarının önemi daha iyi ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar günümüzde çeşitli dijital araçlar sayesinde hatırlatma notları kurulsa bile bu araçlara ekleyeceğimiz hatırlatmalar da yine yazma aracılığı ile gerçekleşmektedir. Motallebzadeh, Ahmadi ve Hosseinnia (2018) araştırmasında bireylerin günlük işleri için okuryazarlığı kullandığını ifade etmiştir. Örneğin bir alışveriş listesi hazırlamak ve alacaklarını unutmamak için yazma becerisi kullanılmaktadır. Yine iletişimi sağlayan bir yapıda olan okuryazarlık yalnızca kendimize yönelik çalışan bir sistem değildir. Bireylerin kendileri dışındaki diğer kişilerle etkileşime geçmesinin de bir yolu olan okuryazarlık farklı kişilere gönderilebilecek hatırlatmaları da içermektedir. Magnifico (2010) araştırmasında bireylerin kendi kendilerine anlatmaktan ziyade başkalarına anlatmak için yazdığını ifade etmiştir. Bu açıdan okuryazarlığın işlevsel bir yönü olan hatırlatmanın günlük hayatta çok sık kullanıldığı ve bu süreçte okuryazarlık becerilerinin işe koşulduğu unutulmamalıdır.

Öğretmen adaylarının okuryazar pratiklerinin en çok yansıdığı alanlarından biri de psikolojik alan olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adayları eğlenme, mutlu olma, motive olma ve rahatlama amacıyla okuryazarlığı kullanmaktadır. Baines (2009) düzenli kitap okuyan insanların daha mutlu olduğu ve psikolojik olarak iyi olma haline daha yakın olduğunu ifade etmiştir. Bireyler aslında paylaşması gereken bazı durumları içlerine attıklarında ya da bunları gerektiği gibi ifade edemediklerinde daha stresli olurlar. Bu açıdan özellikle yazma aracılığı ile bireylerin duygu, düşünce ve hislerini ifade etmesi bireye rahatlama duygusu yaşatır. Bu okunan metinler için de geçerlidir. Düzenli okur olan bireyler okudukları kaynaklardan farklı yaşamları, farklı durumları, farklı karakterleri tanır; böylece yaşantısı boyunca kendisini daha mutlu edebilecek durumları iyi analiz eder (Briesemeister, Kuchinke, Jacobs ve Braun, 2015). Bu açıdan bakıldığında okuryazarlığın bireylerin psikolojik iyi olma halleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda okuryazarlığın günlük yaşam pratiği olarak bu şekilde kullanılması okuryazarlığın bireylerin günlük yaşantısına etkisini göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Öğretmen adayları okuryazarlığı sosyal etkileşime geçerek paylaşma, aktarma ve tartışma amaçlı kullandığı görülmektedir. İnsanın sosyal bir varlık olduğu gerçeğinden hareketle bireylerin etkileşime geçmek için okuryazarlığı kullanması gerekli bir durumdur. Bu açıdan öğretmen adaylarının aynı zamanda geleceğin öğretmenleri olarak edindikleri deneyimi, bilgiyi ve pratikleri öğrenciler ile paylaşması, öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimleri açısından önemli görülmektedir. Bu paylaşma ve

tartışma eyleminin daha nitelikli hale gelmesi şüphesiz ki niceliğinin artması ile de ilgilidir. Birey kişilerarası etkileşime geçerek bir şeyler paylaştıkça bu konudaki becerisi artar ve her geçen gün bu beceriyi daha iyi kullanır hale gelir. Cooper vd., (2014) okuryazar becerileri gelişmiş olan bireylerin sosyal becerilerinin de yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan bireylerin sosyal becerilerini geliştirmede okuryazarlık bir çözüm yolu olarak da düşünülebilir. Öğretmen adaylarının gelecekte öğretmen olarak görev alacakları düşünüldüğünde bu beceriye ne kadar ihtiyaç duyacağı bilinmektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının okuryazarlık becerilerini etkin bir şekilde kullanarak sosyal etkileşime geçmeleri önemli görülmektedir.

Yapılan araştırma okuryazarlığı sosyal bir bağlamda ele alması açısından önemli görülmektedir. Çünkü özellikle Türkiye özelinde yapılan çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların daha çok okuryazarlık becerilerini geliştirmede kullanılabilecek strateji, yöntem ve teknikler (Arıcı ve Kaldırım, 2015; Baki ve Feyzioğlu, 2017; Doğan ve Müldür, 2014; Karatay, Külah ve Kahya, 2020; Tavşanlı, Yıldırım, Bilgin, Rasinski ve Tschantz, 2020), okuryazarlık becerilerinin ölçülmesine yönelik ölçme araçları geliştirme (Temizkan ve Sallabaş, 2011; Yıldız ve Akyol, 2011) ve okuryazarlığa ilişkin çeşitli paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli gibi) görüşlerini alma (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018; Yılmaz ve Kadan, 2019) üzerine odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının okuryazarlığı günlük bir eylem, pratik olarak nasıl ve ne amaçla kullandığı üzerine bir çalışmanın eksikliği hissedilmektedir. Bireylerin okuryazarlık becerileri bir okuryazar topluluğu içerisinde, buradan etkilenilen pek çok faktör ile birlikte şekillenir. Dolayısıyla bireylerin okuryazar pratiklerini incelerken bu faktörleri göz ardı etmek okuryazarlığın bireyde nasıl geliştiğinin anlaşılmasını zorlaştırır. Bu açıdan okuryazarlığın bir okuryazar topluluk içerisinde nasıl şekillendiğinin, bu okuryazar topluluğunun bireylerin okuryazarlığını nasıl etkilediğinin ve bunun günlük yaşama olan yansımalarının ve tüm bunların farklı öğretim düzeyleri ve farklı sosyokültürel yapılar ile çalışılmasının gerekli olduğundan hareketle sonraki araştırmalarda bu durumların ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Komisyon Kararı
Karar tarihi= 03.03.2021
Belge sayı numarası= 2021/2

**Yazarların Katkı Oranı**

Makale, yazarın kendisi tarafından tek başına hazırlanmıştır.

**Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişki yoktur.

**Kaynaklar**

Arıcı, A. F. ve Kaldırım, A. (2015). The effect of the process-based writing approach on writing success and anxiety of pre-service teachers. *The Anthropologist, 22*(2), 318-327.

Baines, L. (2009). Reading & happiness. *Phi Delta Kappan, 90*(9), 686-688.

Baki, Y. ve Feyzioğlu, N. (2017). The effects of digital stories on the writing skills of 6th grade students. *International Online Journal of Educational Sciences, 9*(3), 686-704.

Balcı, A. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Barriball, K. L. ve While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: A discussion paper. *Journal of Advanced Nursing-Institutional Subscription, 19*(2), 328-335.

Barton, D. ve Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7–15). Routledge.

Basma, B. ve Savage, R. (2018). Teacher professional development and student literacy growth: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*(2), 457-481.

Baynham, M. (2004). Ethnographies of literacy: Introduction. *Language and education, 18*(4), 285-290.

Baynham, M. ve Prinsloo, M. (2009). Introduction: The future of literacy studies. In *The future of literacy studies* (pp. 1-20). London: Palgrave MacMillan.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research.* Illinois: The Free Press, Glencoe.

Berg, B. L. (2000). *Qualitative research methods for the social sciences.* Needham Heights: Allyn and Bacon.

Bhola, H. S. (1991). Literacy as a social process; Literacy as a social intervention. *ASBAE Courier, 47*, 6-14.

Brandt, D. ve Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research, 34*(3), 337-356.

Briesemeister, B. B., Kuchinke, L., Jacobs, A. M. & Braun, M. (2015). Emotions in reading: Dissociation of happiness and positivity. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 15*(2), 287-298.

Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher, 4*(3), 5-16.

Christensen, Larry B., Burke Johnson, R. ve Turner, L. A. (2015). A*raştırma yöntemleri: Desen ve analiz.* (A. Alpay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ciampa, K. ve Gallagher, T. L. (2018). A comparative examination of Canadian and American pre-service teachers' self-efficacy beliefs for literacy instruction. *Reading and Writing*, *31*(2), 457-481.

Cooper, B. R., Moore, J. E., Powers, C. J., Cleveland, M. & Greenberg, M. T. (2014). Patterns of early reading and social skills associated with academic success in elementary school. *Early Education and Development, 25*(8), 1248-1264.

Craswell, G. ve Poore, M. (2011). *Writing for academic success*. Sage.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston: Pearson.

Digital in 2017: Global Overview. (2017). Erişim Adresi: https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview. Erişim tarihi: 09.02.2021

Doğan, Y. ve Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 10*(1), 49-65.

Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications and issues. *Health Care for Women International, 13*, 313-321.

ERG (2017). Eğitim izleme raporu 2016-17. İstanbul: ERG.

Ersoy, A. F. (2016). *Fenomenoloji.* A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fitzgerald, J., Spiegel, D. L., & Cunningham, J. W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Reading Behavior, 23*(2), 191-213.

Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K., & Peck, W. C. (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process.* Oxford University Press on Demand.

Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A. ve ark. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, *88*(2), 243-284.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1094-1103.

Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D. & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal, 113*(1), 3-24.

Huberman, M. A. ve Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Jones-Diaz, C. ve Harvey, N. (2007). Other words, other worlds: bilingual identities and literacy. In L. Makin, C. Jones-Diaz, & C. McLachlan (Eds.), *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice*. Elsevier Australia.

Kamler, B. (2001). *Relocating the personal: A critical writing pedagogy*. SUNY Press.

Karatay, H., Külah, E., & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma yazma eğitimi araştırmaları, 8*(1), 89-107.

Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society, 33*(2), 211-221.

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage.

Lupton, D. (2016). The use and value of digital media for information about pregnancy and early motherhood: A focus group study. *BMC pregnancy and childbirth, 16*(1), 1-10.

MacCleod, F. (2004) Literacy identity and agency: Linking classrooms to communities. *Early Child Development and Care, 174*(3), 243-252.

Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, motivation, and a writer's audience. *Educational Psychologist*, *45*(3), 167-184.

Matsumura, L. C., Patthey-Chavez, G. G., Valdés, R. & Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revision in lower-and higher-achieving urban schools. *The Elementary School Journal, 103*(1), 3-25.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey- Bass.

Miles, M. ve Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.

Motallebzadeh, K., Ahmadi, F. & Hosseinnia, M. (2018). Relationship between 21st century skills, speaking and writing skills: A structural equation modelling approach. *International Journal of Instruction, 11*(3), 265-276.

Nelson, J. (1990). This was an easy assignment: Examining how students interpret academic writing tasks. *Research in the Teaching of English, 24*(4), 362-396.

Pantaleo, S. (2015). Language, literacy and visual texts. *English in Education, 49*(2), 113-129.

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* London: Sage Publications.

Preiss, D. D., Castillo, J. C., Grigorenko, E. L., & Manzi, J. (2013). Argumentative writing and academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences, 28*, 204-211.

Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing Care, 1*(5), 1-3.

Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Economic Policy Institute.

Rosenthal, S. ve McKeown, K. (2011). Age prediction in blogs: A study of style, content, and online behavior in pre-and post-social media generations. In *Proceedings of the 49th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies* (pp. 763-772).

Rubin, H.J. ve Rubin, I.S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thosand Oaks: Sage.

Schachter, R. E. (2017). Early childhood teachers' pedagogical reasoning about how children learn during language and literacy instruction. *International Journal of Early Childhood, 49*(1), 95-111.

Selçuk, Z. (2020). *Hayatın içindeki müfredat*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Springer, S. E., Harris, S. & Dole, J. A. (2017). From surviving to thriving: Four research-based principles to build dtudents' reading interest. *The Reading Teacher, 71*(1), 43-50.

Starkey, L. (2010). Teachers' pedagogical reasoning and action in the digital age. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 16*(2), 233-244.

Strong, R. W., Silver, H. F., Perini, M. J. & Tuculescu, G. M. (2002). *Reading for academic success: Powerful strategies for struggling, average, and advanced readers, Grades 7-12*. Corwin Press.

Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(3), 859-876.

Tavşanlı, Ö.F., Yıldırım, K., Bilgin, A., Rasinski, T. & Tschantz, B. (Baskıda). The effect of a PBWMIP on writing success and attitude toward writing. In *Reading & writing quarterly.* (Baskıda).

Tavşanlı, Ö.F., Sadioğlu, Ö., Onur Sezer, G. & Kaldırım, A. (2020). An investigation into how parental literacy experiences are reflected in literacy tendencies and experiences of preservice teachers. *International Journal of Progressive Education, 16*(5), 138-159.

Tavşanlı, Ö.F. ve Kaldırım, A. (2020). Critical discourse analysis of elementary school teachers' writership identities. *International Electronic Journal of Elementary Education, 13*(1), 77-88.

Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30*, 207-220.

Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 205-219.

Turner, J. ve Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The reading teacher, 48*(8), 662-673.

Van Bergen, E., De Jong, P. F., Plakas, A., Maassen, B. & Van Der Leij, A. (2012). Child and parental literacy levels within families with a history of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(1), 28-36.

Varghese, C., Garwood, J. D., Bratsch-Hines, M. & Vernon-Feagans, L. (2016). Exploring magnitude of change in teacher efficacy and implications for students' literacy growth. *Teaching and Teacher Education, 55*, 228-239.

Whitten, C., Labby, S. & Sullivan, S. L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *Journal of Multidisciplinary Graduate Research, 2*(4), 48-64.

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

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 793-815.

Yılmaz, M. ve Kadan, Ö. F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(57), 559-572.

## Extended Abstract

### Introduction

From the moment a person is born, they interact with other individuals in a certain community, and this interaction affects all individuals' lives. This effect is also observed in individuals' literacy experiences. Developing reading and writing skills that affect an individual's life in many areas is considered necessary in all education systems. Because literacy is an active action and reflects individuals' behavior, in this respect, the literacy of individuals is not only affected by the social environment but also affects the social environment through the behaviors they add to the individual. In other words, the individual sends a message to their social environment with their literacy behavior, or these behaviors are perceived by their environment, and a meaning is made from it. This situation is related to literacy being included in individuals' daily life practices (Baynham, & Prinsloo, 2009).

It is crucial to examine teachers' literacy experiences and reveal how they reflect on their daily lives in a social context. Because the literacy experiences of teachers do not only affect themselves. Teachers' literacy experiences seriously affect their classroom literacy studies, teaching methods, and students' literacy status. Many studies have demonstrated that teachers 'literacy skills affect students' literacy skills (Basma ve Savage, 2018; Ciampa, K. ve Gallagher, 2018; Guo, Connor, Yang, Roehrig ve Morrison, 2012; Pantaleo, 2015; Rice, 2003; Turner ve Paris, 1995).

In this study, the literacy practices of primary school prospective teachers who are likely to work as primary school teachers in the future were examined. As stated in the introduction, one of the most fundamental reasons for this study is that teachers 'literacy experiences are related to their students' literacy, academic success, social life, etc. is the truth of how much impact it has on you. Secondly, when literacy studies are examined, it is seen that literacy is handled more cognitively, and technically, teaching processes are studied more (Tavşanlı et al., 2020). However, it is known that

reading and writing skills are born as social practices, are affected by social life, and develop with social life. However, this literacy dimension remained in second place in the world, both in Turkey (Flower et al., 1990; Tavşanlı and Kaldırım, 2020). Thirdly, Turkey's educational process has been criticized as irrelevant to real life (Education Reform Initiative, 2017). In this respect, it is a frequently expressed criticism that students do not have the opportunity to apply what they have learned in their real life. In this study, how literacy is used in daily life practices is discussed. Thus, based on the research findings, practical applications for the use of literacy in daily life may come to the fore.

**Method**

This research, which aims to examine primary school prospective teachers' literacy practices in a social context, is qualitative research. Six primary school prospective teachers' determined according to specific criteria were included in the study. The study data were collected through semi-structured interviews, reflective writings, and sample evidence that they use literacy in their daily lives. The content analysis method was used in the analysis of the research data. Content analysis is defined as a method that focuses on a text's content rather than its visual structure and reveals its internal structures by examining the text in depth (Berelson, 1952; Cavanagh, 1997). Using this analysis method aims to analyze each structure within the texts and reveal the context that these structures reveal and represent and understand what is said in the whole text by revealing the relationships between these structures (Merriam, 1998).

**Result and Discussion**

According to the research findings, there are five different ways for primary school prospective teachers to use their literacy practices in daily life. These; academic, digital platforms, daily practices, psychological and social interaction. It has been revealed that prospective teachers use academic literacy in line with their interests, fulfill their homework and responsibilities, succeed in exams, and become more competent individuals. Being an indispensable fact of today's life conditions, digital platforms constitute one of the important themes that prospective teachers mentioned in using literacy. Under this theme, it is seen that literacy studies are carried out to exchange ideas, following the news and the agenda, increasing and diversifying reading resources. Daily practice is one of the themes that necessitate the use of literacy. The necessity for individuals to remind themselves or another person provides this use. One of the reasons for teacher candidates to use literacy was determined as a psychological effect. Under this theme, literacy is used for reasons such as having fun, being happy, motivated, and relaxed. Finally, it was revealed that literacy is used for social interaction. Under this theme, it is seen that literacy skills are used to share and discuss ideas, thoughts, readings, and feelings.

This research was important in terms of addressing literacy in a social context. Because the studies examined, especially in Turkey, which can be used to develop literacy skills of the study it seems to focus on methods and techniques (Arıcı ve Kaldırım, 2015; Baki ve Feyzioğlu, 2017; Doğan ve Müldür, 2014; Karatay, Külah ve Kahya, 2020; Tavşanlı ve diğerleri, 2020). Apart from this, there are studies to develop measurement tools for measuring literacy skills (Temizkan ve Sallabaş, 2011; Yıldız ve Akyol, 2011) and to take the opinions of various stakeholders such as teachers, students, and parents on literacy (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018; Yılmaz ve Kadan, 2019). However, there is a lack of a study on how and for what purpose teacher candidates use literacy as a daily action. In this respect, it is suggested to carry out studies that examine how literacy is shaped in a literate community, how this literacy community affects individuals' literacy, and its reflections on daily life.

Türkben, T. ve Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(3), 871-888.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 01.04.2021 Kabul/Accepted: 08.06.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

*Tuncay TÜRKBEN*[*]
*Ceylan GÜNDEĞER*[**]

**Öz**

Bu araştırmanın amacı okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 385 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında "Okuma Motivasyonu Ölçeği", "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında, ölçek sahibi araştırmacılardan, MEB'den ve Etik Kuruldan gerekli izinler alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyelerinin orta düzeyde, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik puanlarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutum puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık kızların lehinedir. Elde edilen bir başka bulguya göre, içsel motivasyon ve Türkçe dersine yönelik tutumun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği yönündedir. Bu durum içsel motivasyon ve tutumun öğrencilerin okuduğunu anlamak için ihtiyaçları olan bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte dışsal motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretimi, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, Türkçe dersine yönelik tutum, beşinci sınıf öğrencileri

## The Relation Between Reading Comprehension, Reading Motivation, and Attitudes of Fifth Grade Students towards Turkish Course

**Abstrece**

The purpose of the present study was to examine the relationship between reading comprehension, reading motivation and attitudes towards the Turkish course of students. The study was conducted with the Correlational Survey Method. The Study Group consisted of 385 students. The "Reading Motivation Scale", "Attitude Scale Towards Turkish Course", and "Reading Comprehension Test" were used to collect the data. The required permissions were obtained from the researchers, the Ministry of National Education, and the Ethics Committee before the data collection stage. As a result of the analyses, it was determined that the reading comprehension level of the fifth-grade students was at a moderate level, and reading motivation and Turkish course scores were high. The reading comprehension, reading motivation, and attitude scores of the participants towards the Turkish course differed at significant levels according to gender. This difference was in favor of the female participants. According to another finding of the study, internal motivation and attitude towards the Turkish course affected reading comprehension positively. This shows that internal motivation and attitude improve students' cognitive and

[*] Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aksaray, tuncayturkben57@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-0167-4173

[**] Arş. Gör. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray, cgundeger@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-3572-1708

affective skills, which are required to understand what they read. However, it was also found that external motivation did not have a significant effect on reading comprehension.
**Keywords:** Teaching Turkish, reading comprehension, reading motivation, attitudes towards Turkish course, fifth grade students

## Giriş

Günümüzde değişen dünya koşullarıyla uyum sağlamanın yolu nitelikli bir ana dili eğitiminden geçmektedir. Bireyin hayatı algılaması, anlaması ve ona uyum sağlayabilmesi, Türkçe eğitimi ve öğretiminin niteliğiyle ve dolayısıyla dil becerileriyle doğrudan bağlantılıdır (Calp ve Calp, 2016, s.141). Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) dil becerileri ve yeterliliklerinin geliştirilmesi, diğer tüm alanlardaki öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul edilmektedir.

Bireyin hayat boyu öğrenme sürecinde kullanabileceği en temel kritik dil becerilerinden biri okumadır. Bu nedenle de ilköğretim sürecinde okuma eğitiminin temelleri sağlam atılmalıdır. Okuma becerisi ile öğrenci farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay ve deneyimlerle karşılaşır. Bu beceri öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi de içine alan bir süreci içermektedir. Bu bağlamda, bireyin akademik yaşamı ve daha sonrasında başarılı olması, iyi gelişmiş bir okuma becerisine sahip olmasıyla mümkün olacaktır (Türkben, 2019, s.28).

Okuma, bireyin dilsel, zihinsel, sosyal ve kültürel birçok alanda gelişimine katkıda bulunur. Eğitim sürecinin merkezinde yer alan okuma, zor ve karmaşık bir sürecin yaşanmasını gerektirmektedir (Ülper, 2010, s.1). Okuma, bir yazıyı bütün bileşenleriyle görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği (Just ve Carpenter, 1980, s.332); yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması (Harris ve Sipay, 1990); bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği (Demirel, 1999, s.59); yazar ve okur arasında aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik anlam kurma süreci (Akyol, 2014, s.33) şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlardan da görüldüğü gibi okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin ortaklaşa gerçekleştirdiği bütünsel bir eylemdir.

Okumanın temel amacı okunan metni anlamlandırmaktır. Okuduğunu anlama ise çok bileşenli ve karmaşık bir beceridir (National Reading Panel, 2000). Bu süreç farklı ögelerin, farklı bilgi türlerinin ve karmaşık zihinsel temsillerin katılımını gerektirmektedir (Yamaç ve Çeliktürk-Sezgin, 2018, s.227). Okuduğunu anlama, yazılı dille olan ilgi ve etkileşim sonucunda anlamın yapılandırılması, öze ulaşma (Sweet ve Snow, 2002, s. 25); okuyucunun metin ile etkileşime girerek anlamı oluşturduğu yapıcı bir süreci içermektedir (Durkin, 1993). Okuduğunu anlama sürecinde anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmede bulunma vardır (Balcı, 2013, s.14).

Okuduğunu anlama sürecinde pek çok faktör etkilidir. Bunlardan bir tanesi de motivasyondur. Öğrencilerin öğrenme tercihleri ve akademik başarıları üzerinde motivasyonun etkisi vardır. Motivasyon, öğrencinin öğrenmeye, anlamaya ve çalışmaya istek duymasını sağlayan bir etkidir. "Okuma motivasyonu bireylerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma eğilimlerini, okuma sürecinde gösterecekleri çabayı etkileyen; okumaya yönelik ilgi ve merakı oluşturan temel bir yapıdır" (Yıldız ve Aktaş, 2015, s.1350). Wang ve Guthrie'ye göre (2004) okuma motivasyonu, bireylerin okuma sürecine yönelmesini sağlayan içsel ve dışsal süreçlerdir. "Okuma motivasyonu öz yeterlik, içsel-dışsal motivasyon, değer, başarı hedefleri ve okumada sosyal motivasyon gibi boyutlardan oluşmaktadır. Öz yeterlik; okuma yeterliği ve zorlayıcı okuma olmak üzere iki ögeden oluşur. İçsel motivasyon ve öğrenme hedefleri, okuma merakı, okuma bağlılığı, okumanın önemi ve okuma işinden kaçınmadan oluşur. Dışsal motivasyon ve performans hedefleri, rekabet, tanınma ve not almayı içerir. Sosyal motivasyon da sosyal nedenler ve uyum olmak üzere iki alt öge içerir" (Wigfield ve Guthrie, 1997; akt. Yamaç ve Çeliktürk-Sezgin, 2018, s.229).

Alanyazında okuma üzerine yapılan çok sayıda çalışmada okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı açıklayan ve destekleyen bir yapı olduğu görülmektedir (Baker ve Wigfield, 1999; Batmaz ve Erdoğan, 2019; Becker vd., 2010; Guthrie vd., 2007; Retelsdorf, Köller ve Möller, 2011; Schaffner vd., 2013; Stutz vd., 2016; Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie, 1997; Wigfield, Guthrie, Tonks ve

Prencevich, 2004; Türkben, 2020; Ürün-Karahan ve Taşdan, 2016: Wang ve Guthrie, 2004; Wigfield ve Guthrie, 1997; Yamaç ve Çeliktürk-Sezgin, 2018; Yıldız, 2010; Yıldız ve Akyol, 2011; Yıldız, 2013). Yapılan çalışmaların çoğunda, içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu (Schallert ve Reed, 1997; Stutz vd., 2016; Taboada vd. 2009; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız ve Akyol, 2011) görülmektedir. Deci ve Ryan'a (1985) göre içsel motivasyonu yüksek öğrenciler okuma sürecinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için gerekli çözüm yollarını bulmaktadır. Diğer taraftan bazı çalışmalar ise dışsal motivasyon ve okuduğunu anlama arasında negatif ya da anlamsız ilişkiler göstermektedir (Stutz vd., 2016; Wang ve Guthrie, 2004). Yıldız ve Akyol (2011) ise yapmış oldukları çalışmada dışsal motivasyonun rekabet alt boyutu hariç negatif etki yaptığını saptamışlardır. Vansteenkiste, Lens ve Deci (2006) de yaptıkları çalışmada içsel motivasyonlu öğrencilerin dışsal motivasyonlu öğrencilere göre, okuduklarını hatırlamada ve anlamada daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir.

Öğrenciler, derslerde dersi sevme, derse karşı ilgili olma, derse karşı olumlu tutum geliştirme gibi birtakım duyuşsal özellikleri de kazanabilmektedirler (Kazazoğlu, 2013, s.295). Tutum kavramı, "bireyin ilgili durum ya da nesnelere ilişkin tepkisi üzerinde dinamik ya da yönlendirici bir etki yapan, yaşantı içinde biçimlenmiş bir zihinsel ya da sinirsel hazırlık durumu" (Allport, 1935; akt. Tavşancıl, 2002, s. 65); herhangi bir kişiye, objeye, olay ya da duruma karşı verilen olumlu ya da olumsuz duygusal tepkiler (Balcı, 2013, s.26) olarak tanımlanabilir. "Eğitim ortamlarında öğrencilerin sahip olduğu olumlu veya olumsuz tutumlar, onların düşüncelerini (örneğin derse katılmanın anlamlı ya da anlamsız olduğunu düşünme), hissettikleri duyguları (örneğin dersi sevme ya da sevmeme) ve davranışta bulunma eğilimlerini (örneğin derse katılma ya da katılmama) etkilemektedir" (Kağıtçıbaşı, 1999; akt. Fidan ve Eren, 2017, s.482).

Öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmaları ve bu becerileri geliştirerek bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini sağlamaları açısından Türkçe derslerinden faydalanılmaktadır. Derse karşı geliştirilen tutum, merkezi duyuşsal değişkenlerden biri olarak öğrenmeyi arttırmada önemli bir işleve sahiptir (Brown, 2001; Francis ve Greer, 1999; Fidan ve Eren, 2017; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009). Alanyazında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumun akademik başarı, okuduğunu anlama düzeyi, motivasyon ile ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar mevcuttur (Ateş, 2008; Erdem ve Gözüküçük, 2013; Kaya, 2011; Kazazoğlu, 2013; Öztürk, 2010). Türkçe dersine ilişkin olumlu tutum, bu derse ilişkin motivasyonu da pozitif yönde etkilemektedir (Erdem ve Gözüküçük, 2013). Alanyazında okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutum ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Ancak okuduğunu anlama ile okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı da bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu (içsel motivasyon ve dışsal motivasyon), Türkçe dersine yönelik tutum ve okuduğunu anlama düzeyleri nasıldır?
2. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu, Türkçe dersine yönelik tutum ve okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete göre nasıl bir farklılık göstermektedir?
3. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları, Türkçe dersine yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları, Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama düzeylerini nasıl yordamaktadır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkileri ve bağlantıları incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada ilişkisel araştırma yöntemine başvurulmuştur. İlişkisel araştırmalarda, iki ya da daha çok değişkenin birlikte değişim derecesi incelenmektedir (Karasar, 2013).

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Aksaray il merkezinde öğrenim gören 385 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Sadece bir öğrencinin veri setindeki cinsiyet bilgisini boş bıraktığı tespit edilmiş, bu yüzden bu öğrenciye ait veri seti kapsam dışı bırakılmıştır. 384 öğrencinin verileri üzerinden istatiksel analizler yapılmıştır. Uygulama yapılan öğrencilerin %52,1'i (f: 200) erkek; %47,9'u (f: 184) ise kız öğrencilerden oluşmaktadır.

**Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada, Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ), Okuduğunu Anlama Testi (OAT) ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

***Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ)***

Wang ve Guthrie (2004) tarafından geliştirilmiş; Yıldız (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış iki boyutlu dörtlü Likert tipinde bir ölçektir. Yıldız (2010) ölçeğin yapı geçerliğini Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile belirlemiştir. DFA sonuçlarına göre, iki boyutlu bu ölçeğin model-veri uyumunun iyi düzeyde olduğu görülmüştür ($X^2$ = 457.77, p = 0.000, sd = 182, $X^2$ / sd = 2.51; RMSEA = 0.051, RMR = 0.038, GFI = 0.93, AGFI = 0.91, CFI = 0.89, NFI = 0.83). Ölçeğin güvenirliğini belirlemede Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı; ölçeğin tümü için 0,86; içsel motivasyon alt boyutu için 0,68 ve dışsal motivasyon için ise 0,82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemede test-tekrar test yöntemi de işe koşulmuş; içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları için iki uygulama arasındaki ilişki yüksek bulunmuştur ($r_{içsel}$ = 0.73, p < 0.01; $r_{dışsal}$ = 0.810, p < 0.01). Bu çalışmada ise toplanan verinin modele uyumu DFA ile incelenmiş ve güvenirlik için de Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. DFA varsayımlarının sınanması sonrasında gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, model-veri uyumunun iyi düzeyde olduğu ve sonuçların Yıldız'ın (2010) DFA sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir ($X^2$ = 457.26, p = 0.000, sd = 174, $X^2$ / sd = 2.56; RMSEA = 0.064, RMR = 0.039, SRMR = 0.058, GFI = 0.90, AGFI = 0.87, CFI = 0.95, NFI = 0.92, NNFI = 0,94). Hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları ise, ölçeğin tümü için 0,87; içsel motivasyon alt boyutu için 0,77 ve dışsal motivasyon alt boyutu için de 0,83'tür. Buna göre alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu ve Yıldız'ın (2010) güvenirlik sonuçlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

***Okuduğunu Anlama Testi (OAT)***

Yıldız (2010) tarafından geliştirilmiş bu testin Cronbach Alfa katsayısı 0,81'dir. Maddelere ait ayırt edicilik indeksleri madde-toplam korelasyonu yardımıyla hesaplanmış; ayrıca alt-üst grup analizi uygulanarak maddelerin ayırt edicilikleri test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin 0,31 ile 0,52 arasında olduğu; alt – üst %27'lik dilimde yer alan öğrencileri ayırt etmede de yeterli olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise, teste ait Cronbach Alfa değeri 0,80 olarak hesaplanmış ve alt-üst grup madde analizi sonuncunda da maddelerin tümünün ayırt ediciliklerinin 0,01 hata düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

***Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)***

Topçuoğlu-Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilmiş beşli Likert türünde bir ölçektir. 40 maddelik taslak madde yazımından sonra kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmış ve taslak ölçek madde sayısı 35'e düşmüştür. Ön uygulama verisi üzerinden gerçekleştirilen Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçlarına göre, 27 maddelik ölçeğin üç boyutlu olduğuna karar verilmiş ve bu boyutlar alanyazın desteği ile isimlendirilmiştir. Ölçeğin tümü toplam varyansın %52,746'sını karşılamaktadır. DFA sonucunda ise model veri uyumunun iyi olduğu görülmüştür $X^2$ = 610,08; sd = 321; $\chi^2$ / sd = 1,90; RMSEA = 0,066; GFI = 0,85; SRMR = 0,072; CFI = 0,86; NNFI=0,85). Güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış; bu değer ölçeğin tümü için 0,92; Derse Yönelik İlgi ve Sevgi boyutu için 0,93; Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar boyutu için 0,84 ve Derse Yönelik Etkinlikler boyutu için 0,73'tür. Bu çalışmada ise toplanan verinin modele uyumu DFA ile incelenmiş ve güvenirlik için de Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. DFA varsayımlarının sınanması sonrasında

gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, model-veri uyumunun iyi düzeyde olduğu ve sonuçların Topçuoğlu Ünal ve Köse'nin (2014) DFA sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir ($X^2$ = 1002,68, p = 0.000, sd = 321, $X^2$ / sd = 3,12; RMSEA = 0.074, RMR = 0.081, SRMR = 0.063, GFI = 0.84, AGFI = 0.81, CFI = 0.94, NFI = 0.92, NNFI = 0,94). Hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları ise, ölçeğin tümü için 0,90; Derse Yönelik İlgi ve Sevgi boyutu için 0,88; Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar boyutu için 0,76 ve Derse Yönelik Etkinlikler boyutu için 0,66'dır. Buna göre alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu ve Topçuoğlu Ünal ve Köse'nin (2014) güvenirlik sonuçlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

**Verilerin Analizi**

Elde edilen veri Excel'e aktarılmış; ters puanlanan maddelerin bulunduğu tutum ölçeğindeki maddelerin ters puanlaması gerçekleştirilmiş; veri setindeki sadece bir öğrencinin cinsiyet bilgisini boş bıraktığı görülmüş ve bu veri setten çıkarılmıştır. Ardından çoklu regresyon analizi varsayımları sınanmış; bu amaçla tek yönlü ve çok yönlü uç değerler hesaplanmış ve bu değerlere sahip bireyler veri setinden çıkarılmıştır. Birinci alt problemin çözümünde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ortalama, mod, medyan değerlerinin birbirine yakın olması dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,1 aralığında ise dağılım normal dağılım özelliği göstermektedir (Büyüköztürk, 2008).

İkinci alt problemin çözümünde cinsiyet değişkeninin alt kategorilerinde bağımlı değişkenlerin nasıl bir dağılım gösterdiği betimsel istatistikler ve Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş; Okuduğunu Anlama Testi puanlarının dağılımının normallik varsayımı sağladığı; diğer değişkenlere ait puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu bulguya dayanarak cinsiyete dayalı karşılaştırmada Okuduğunu Anlama Testi için bağımsız örneklemler t testi; diğer puanlar için ise Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi normallik varsayımı gerektirmeyen parametrik olmayan bir tekniktir ve bağımsız örneklemlerin karşılaştırılmasında kullanılır (Büyüköztük, 2009). Üçüncü alt problemin çözümünde değişkenlerin tümünün normallik varsayımını sağlaması sebebiyle, değişkenlerin ikili kombinasyonları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla, Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Dördüncü alt problemin çözümünde ise regresyon analizinin varsayımları olan çoklu bağlanım ve tekillik sorunu kontrol edilmiş; motivasyon ile İçsel-Dışsal motivasyon alt boyutlarının çoklu bağlanım sorunu teşkil edeceği görülmüş; bu nedenle analize içsel ve dışsal motivasyon alınmış; motivasyon toplam puanları analiz dışında tutulmuştur. Çoklu regresyon analizi varsayımları olan çoklu bağlanım ve tekillik, Tolerans değerleri, varyans büyütme faktörleri ve durum indeksleri ile de incelenmiş; veri setinde herhangi bir çoklu bağlanım ve/veya tekillik sorunu olmadığı görülmüştür. Analiz sonucu R, $R^2$ değerleri yorumlanmış; bağımsız değişkenlerin göreli önem sırası verilmiş ve regresyon eşitliği oluşturulmuştur. Analizlerin tümü paket programda gerçekleştirilmiştir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik Kurul İzni**

Yukarıda geçerlik ve güvenirliklerine ilişkin bilgiler sunulan üç ölçeğin bu araştırmada kullanılması için ölçek sahibi araştırmacılardan, MEB'den ve Etik Kuruldan gerekli izinler alınmıştır. Veriler 2019-2020 güz döneminde Aksaray il merkezindeki okullardan toplanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin demografik bilgiler ise araştırmacılar tarafından oluşturulan bir anket formu yardımıyla elde edilmiştir. Uygulamalar, iki ders saati içerisinde, öğrencilerin öğretmenleri yardımıyla araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Kurul adı = Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 22.06.2020
Belge sayı numarası= 06

**Bulgular**

Birinci alt problemin çözümünde, beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu (içsel motivasyon ve dışsal motivasyon), Türkçe Dersine yönelik tutum ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla, beşinci sınıf öğrencilerinin içsel-dışsal ve genel motivasyon puanları, Türkçe dersine yönelik tutum puanları ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeye yönelik başarı puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmış; istatistikler aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'e göre, Okuma Motivasyonu Ölçeği İçsel Motivasyon alt boyutundan alınan puanların ortalaması, ortancası ve modu sırasıyla 23, 24 ve 25'tir. Bu değerler arasındaki yakınlık puanların normal dağıldığına işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2008). Ölçeğin bu alt boyutundan alınan en düşük puan 13 ve en yüksek puan 28'dir. Dışsal Motivasyon alt boyutundan alınan puanların ortalaması, ortancası ve modu sırasıyla 46, 48 ve 51'dir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan en düşük puan 27 ve en yüksek puan 56'dır. Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin tümünden aldıkları puanların ortalaması, ortancası ve modu sırasıyla 70, 72 ve 75'tir. Ölçekten alınan en düşük puan 43 ve en yüksek puan 84'tür. Buna göre öğrencilerin içsel, dışsal ve genel motivasyon puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 1'e göre öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden almış oldukları puanların ortalaması, ortancası ve modu sırasıyla 107, 109 ve 113'tür. Ölçekten elde edilen puanların en küçük değeri 62 iken en yüksek değerinin 133 olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait puanların standart sapması, diğer standart sapma değerlerine kıyasla daha yüksek hesaplanmıştır ve bu durum öğrencilerin tutum puanları bakımından iyi bir şekilde ayrıştığı ve heterojen bir yapı gösterdiği anlamına gelmektedir. Ayrıca öğrencilerin tutum puanlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ölçüldüğü başarı testi puanlarının ortalaması, ortancası ve modu ise sırasıyla 18, 18 ve 17'dir. Testten alınan en düşük puan 3 ve en yüksek puan 28'dir. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin orta derecede olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca Tablo 1'deki çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde bu katsayıların (-1,1) aralığında yer aldığı görülmektedir. Buna göre tüm puanların normal dağılım özelliği gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2008).

Tablo 1.
*Betimsel İstatistikler (n = 384)*

| | $\bar{X}$ | Medyan | Mod | Standart Sapma | En Küçük Değer | En Büyük Değer | Çarpıklık Katsayısı (St. Hata) | Basıklık Katsayısı (St. Hata) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Motivasyon | 23,38 | 24 | 25 | 3,60 | 13 | 28 | -0,72 (0,13) | -0,05 (0,25) |
| Dışsal Motivasyon | 46,33 | 48 | 51 | 6,05 | 27 | 56 | -0,83 (0,13) | -0,09 (0,25) |
| Motivasyon | 69,71 | 72 | 75 | 8,57 | 43 | 84 | -0,84 (0,13) | 0,26 (0,25) |
| Türkçe Dersine Yönelik Tutum | 106,54 | 109 | 113 | 14,87 | 62 | 133 | -0,67 (0,13) | -0,12 (0,25) |
| Okuduğunu Anlama Düzeyi | 17,61 | 18 | 17 | 5,03 | 3 | 28 | -0,31 (0,13) | -0,32 (0,25) |

İkinci alt problemin çözümünde, beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu, Türkçe dersine yönelik tutum ve okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete göre nasıl bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla öncelikle varsayımlar sınanmıştır. Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon puanlarının, Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkeninin alt

kategorilerinde, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre, normal dağılım özelliği göstermediği; öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların ise cinsiyet değişkeninin alt kategorilerinde normal dağılım özelliği gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle içsel ve dışsal motivasyon puanlarının ve Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında Mann-Whitney U Testi; başarı testi puanlarının karşılaştırılmasında ise bağımsız örneklemler için t testi işe koşulmuş; analiz sonuçları sırasıyla Tablo 2 ve Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 2.
*Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları (n=384)*

| Bağımlı Değişken | Cinsiyet | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Motivasyon | Erkek | 200 | 177,31 | 35462,50 | 15362,50 | 0,00 |
| | Kız | 184 | 209,01 | 38457,50 | | |
| Dışsal Motivasyon | Erkek | 200 | 176,91 | 35382,00 | 15282,00 | 0,00 |
| | Kız | 184 | 209,45 | 38538,00 | | |
| Motivasyon | Erkek | 200 | 174,01 | 34801,50 | 14701,50 | 0,00 |
| | Kız | 184 | 212,60 | 39118,50 | | |
| Tutum | Erkek | 200 | 166,06 | 33211,50 | 13111,50 | 0,00 |
| | Kız | 184 | 221,24 | 40708,50 | | |

Tablo 2'ye göre, kız ve erkek öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının 0,01 hata düzeyinde anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,01$). Sıra ortalamaları incelendiğinde bu farklılıkların tüm bağımlı değişkenlerde kız öğrencilerin lehine olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre, kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere kıyasla manidar şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.
*Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları (n=384)*

| Bağımlı Değişken | Cinsiyet | N | $\bar{X}$ | S | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Test Puanı | Erkek | 200 | 16,74 | 5,172 | 382 | 3,61 | 0,00 |
| | Kız | 184 | 18,56 | 4,695 | | | |

Tablo 3'e göre öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanları cinsiyete göre 0,01 hata düzeyinde manidar farklılık göstermekte ve bu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Buna göre, kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin, erkek öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Üçüncü alt problemin çözümünde, beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları, Türkçe dersine yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunun belirlenebilmesi amacıyla, beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyon puanları, Türkçe dersine yönelik tutum puanları ve okuduğunu anlama düzeylerini ölçen başarı testi puanlarının betimsel istatistikleri ile çarpıklık-basıklık katsayılarına göre normal dağılım özelliği gösterdiği görülmüş; bu nedenle değişkenler arasındaki ikili ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiş; analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
*Değişkenler Arasındaki İkili İlişkiler (n=384)*

| Değişkenler | Başarı | İçsel Motivasyon | Dışsal Motivasyon | Motivasyon | Tutum |
|---|---|---|---|---|---|
| Başarı | 1,00 | 0,57** | 0,33** | 0,47** | 0,33** |
| İçsel Motivasyon | | 1,00 | 0,55** | 0,81** | 0,42** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Dışsal Motivasyon | 1,00 | 0,94** | 0,42** |
| Motivasyon | | 1,00 | 0,48** |
| Tutum | | | 1,00 |

***p<0,01*

Tablo 4'te tüm değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin 0,01 hata düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Tablo 4'e göre, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçen başarı testi puanları ile içsel motivasyon puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçen başarı testi puanları ile dışsal motivasyon puanları arasında orta altı düzeyde ve pozitif yönde; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçen başarı testi puanları ile motivasyon puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçen başarı testi puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında orta altı düzeyde pozitif yönde bir ilişki vardır. Öğrencilerin içsel motivasyon puanları ile dışsal motivasyon puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde; öğrencilerin içsel motivasyon puanları ile motivasyon puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde; öğrencilerin içsel motivasyon puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon ile motivasyon arasında oldukça yüksek düzeyde ve pozitif yönde; dışsal motivasyon ile tutum puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ve son olarak motivasyon puanları ile tutum puanları arasında da orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Dördüncü alt problemin çözümünde, beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları, Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama düzeylerini nasıl yordadığını belirleyebilmek amacıyla değişkenler arasındaki ikili ilişkiler incelenmiştir. Tablo 4'te değişkenler arasında 0,01 hata düzeyinde manidar ilişkiler olduğu görülmektedir. İçsel ve dışsal motivasyon puanlarının motivasyon puanları ile 0,80 üzerinde korelasyon vermesi çoklu bağlanım ve/veya tekillik sorununa işaret etmektedir. Bu noktada öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden almış oldukları puanların yordanmasında, öğrencilerin içsel motivasyonları, dışsal motivasyonları ve Türkçe dersine yönelik tutum puanları analize alınmış; motivasyon puanları analiz dışına çıkarılmıştır. Regresyon analizi sonucunda Tolerans değerleri 0,20'den büyük; varyans büyütme faktörleri 10'dan düşük ve durum indeksleri de 30'dan küçük hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2009) göre bu durum veri setinde herhangi bir çoklu bağlanım ve/veya tekillik sorunu olmadığını göstermektedir. Regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
*Okuduğunu Anlamaya İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişken | B | Standart Hata | β | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | -3,241 | 1,905 | - | -1,701 | 0,090 |
| İçsel Motivasyon | 0,726 | 0,072 | 0,519 | 10,017 | 0,000 |
| Dışsal Motivasyon | -0,004 | 0,043 | -0,005 | -0,096 | 0,923 |
| Tutum | 0,038 | 0,016 | 0,113 | 2,363 | 0,019 |
| $R = 0,574$ | $R^2 = 0,329$ | | | | |
| $F_{(3, 380)} = 62,180$ | $p = 0,000$ | | | | |

Tablo 5'e göre, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve Türkçe dersine yönelik tutum puanları, okuduğunu anlama testi başarı puanları ile orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vermektedir ($R = 0,57$; $R^2 = 0,33$; $p < 0,01$). Bu üç değişken ile okuduğunu anlama başarı testi puanlarındaki değişkenliğin %33'ünü açıklanmaktadır. Standartlaştırılmış Beta katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin okuduğunu anlama üzerindeki önem sıralaması içsel motivasyon, tutum ve dışsal motivasyon şeklindedir. Bir başka deyişle, okuduğunu anlama üzerindeki en etkili değişken içsel motivasyon; onu takiben sırasıyla Türkçe dersine yönelik tutum ve dışsal motivasyondur. Analiz sonucu hesaplanan regresyon katsayılarının önemlilikleri incelendiğinde ise içsel motivasyon ve tutumun okuduğunu anlama üzerinde manidar bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Bununla birlikte dışsal motivasyon okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Buna göre okuduğunu

anlamanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıdaki gibi oluşturmak mümkündür. Bu eşitlik yardımıyla içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve Türkçe dersine yönelik puanı bilinen öğrencinin okuduğunu anlama başarı düzeyi hesaplanabilecektir.

Okuduğunu Anlama = -3,241 + (0,73*İçsel Motivasyon) + (-0,004*Dışsal Motivasyon) + (0,038*Tutum)

İçsel ve dışsal motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların okuduğunu anlama düzeylerini nasıl yordadığının belirlenebilmesi amacıyla İlgi, Merak, Tanınma, Sosyal, Rekabet, Uyum alt ölçek puanları ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanlar bağımsız; okuduğunu anlama başarı testi puanları bağımlı değişken alınarak bir regresyon analizi daha gerçekleştirilmiştir. Bu alt boyutların bir önceki regresyon analizinde tümünün ele alınamamasının sebebi değişkenlerin içsel veya dışsal motivasyon ile 0,80 üstünde bir korelasyona sahip olmaları ve çoklu bağlanım/tekillik problemi ortaya çıkarmalarıdır. Bu nedenle ayrı bir analizde ele alınan bu değişkenler ile değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi ve göreli önemleri Tablo 6'da sunulmuştur. Regresyon analizi sonucunda Tolerans değerleri 0,20'den büyük; varyans büyütme faktörleri 10'dan düşük ve durum indeksleri de 30'dan küçük hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2009) göre bu durum veri setinde herhangi bir çoklu bağlanım ve/veya tekillik sorunu olmadığını göstermektedir.

Tablo 6.
*Alt Ölçek Puanlarıyla Uygulanan Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişken | B | Standart Hata | β | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | -5,564 | 1,894 | - | -2,937 | 0,004 |
| İlgi | 0,964 | 0,129 | 0,362 | 7,444 | 0,000 |
| Merak | 0,439 | 0,117 | 0,193 | 3,744 | 0,000 |
| Tanınma | 0,062 | 0,141 | 0,022 | 0,438 | 0,661 |
| Sosyal | -0,326 | 0,102 | -0,160 | -3,193 | 0,002 |
| Rekabet | 0,018 | 0,120 | 0,008 | 0,154 | 0,878 |
| Uyum | 0,679 | 0,159 | 0,216 | 4,281 | 0,000 |
| Tutum | 0,035 | 0,016 | 0,102 | 2,201 | 0,028 |
| R = 0,627 | $R^2$ = 0,393 | | | | |
| $F_{(7, 374)}$ = 34,531 | p = 0,000 | | | | |

Tablo 6'ya göre, İlgi, Merak, Tanınma, Sosyal, Rekabet, Uyum alt ölçek puanları ve Türkçe dersine yönelik tutum puanları, okuduğunu anlama testi başarı puanları ile orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vermektedir ($R = 0,63$; $R^2 = 0,39$; $p < 0,01$). Bu üç değişken ile okuduğunu anlama başarı testi puanlarındaki değişkenliğin %39'unu açıklanmaktadır. İçsel ve dışsal motivasyon puanları yerine alt ölçek puanları regresyona alındığında, açıklanan varyans oranı 0,33'ten 0,39'a yükselmiştir. Standartlaştırılmış Beta katsayılarına göre, okuduğunu anlama üzerindeki en etkili değişkenler sırasıyla İlgi, Uyum, Merak, Sosyal, Tutum, Tanınma ve Rekabet değişkenleridir. Analiz sonucu hesaplanan regresyon katsayılarının önemlilikleri incelendiğinde ise Tanınma ve Rekabet dışındaki değişkenlerin okuduğunu anlama üzerinde manidar bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Bu analiz bulgularına göre regresyon eşitliği aşağıdaki gibi oluşturulabilir:

Okuduğunu Anlama = -5,564 + (0,96*İlgi) + (0,44*Merak) + (0,06*Tanınma) + (-0,33*Sosyal) + (0,02*Rekabet) + (0,68*Uyum) + (0,04*Tutum)

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen sonuçlar, kuramsal bilgiler ve benzer araştırma sonuçlarıyla kıyaslanarak tartışılmış, elde edilen bulgular ışığında araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Okuma, öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesinde önemli yer tutan bir öğrenme alanıdır (Fidan, 2020). "Dört temel dil becerisi içinde okuma; temel bilgi edinme vasıtası olması yönüyle bireylere hayat boyu sürecek bir öğrenme sürecinin kapılarını açmaktadır. Eğitim sürecinin neredeyse tamamında okuma sayesinde bilgiye ulaşılmakta ve öğretim basamakları düzenlenmektedir" (Balcı, 2013, s.2). Bilgi alışverişinin yoğun olduğu günümüzde okuduğunu anlamanın önemi daha da artmıştır. Bu nedenle ilköğretim sürecinden itibaren öğrencilerin okuma becerileri geliştirilmelidir. Araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin yeterli düzeyde olmadıkları görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar alanyazındaki bazı araştırmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Altunkaya, 2017; Batmaz ve Erdoğan, 2019; Erdem, 2016; Ergen ve Batmaz, 2019; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özder, Konedralı ve Doğan, 2012).

Okuma becerisinin önemi, teknolojinin büyüyen etkisi ve hızlı değişimiyle son yıllarda önemli ölçüde artmıştır. Bireysel gelişim, akademik başarı, ekonomik katılım ve vatandaşlık gibi alanlarda 20 yıl önce ihtiyaç duyulan okuma becerisi ile günümüzde ihtiyaç duyulan okuma becerisi nitelik ve içerik açısından farklıdır. PISA 2018 uygulamasında okuma becerileri; "kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesi" (OECD, 2019) şeklinde tanımlanmaktadır. 2018 yılında yapılan PISA sınavında Türkiye'nin okuma becerisi performansları ele alındığında daha önceki yıllarda yapılan uygulamalara göre bir gelişme kaydedilmiştir. Ancak katılımcı ülkelerle birlikte ele alındığında sonuçların çok iyi olmadığı görülmektedir. Türkiye, PISA 2018'e katılan 79 ülke arasında okuma becerileri alanında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer almaktadır (MEB, 2019a). Raporda belirtilen bu sonuçlar, mevcut araştırmanın bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Türkben'e (2018) göre okuma becerisinin geliştirilmesi için okuma sürecinde strateji kullanımına ağırlık verilmelidir. Başarılı okuyucular okuma eylemini stratejik olarak gerçekleştirirler. Onlar dinamik bir süreç olan okumanın gereği olarak her gün okumaya ve okuma stratejilerini kullanmaya çalışırlar.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu birçok çalışma ile paralellik göstermektedir (Bozkurt ve Memiş, 2013; İleri, 2011; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Türkben, 2020; Ürün-Karahan, 2015; Ürün-Karahan ve Taşdan, 2016; Yıldız, 2010, 2013a, 2013b). Ürün-Karahan ve Taşdan (2016) 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarını ve okuma motivasyonlarını ortaya koymak ve anlama düzeyi, okuduğunu anlama becerisi, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuldan kaynaklanan okuma dereceleri ile ilişkilerini belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak Yıldız (2013b) tarafından yapılan bir çalışmada çıkan bir sonuç oldukça önemlidir. 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının incelendiği bu çalışmada sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin okuma motivasyonlarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin okuma motivasyonlarının artırılmasına yönelik çalışmaları gerekli kılmaktadır. Motivasyon kadar tutum da akademik başarı üzerinde etkilidir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu görülmektedir (Bölükbaş, 2010; Erdem ve Gözüküçük, 2013; Zorbaz ve Habeş, 2015). Alanyazında yapılmış bu çalışmalardan elde edilen bulgular mevcut çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutum puanları cinsiyet değişkenine göre de incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanları cinsiyete göre 0,01 hata düzeyinde manidar

farklılık göstermekte ve bu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Başka bir ifade ile kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, erkek öğrencilere kıyasla istatiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir. Alanyazında yapılmış başka çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Altunkaya, 2017; Balcı, 2009; Güngör ve Açıkgöz, 2005; Sallabaş, 2008; Temizyürek, 2008). Yıldız (2010), Anılan (2004), Kuşdemir ve Katrancı (2016) ve Wang ve Guthire (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Mevcut araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yıldız (2010) ve Sani vd. (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre kızların okumaya yönelik motivasyonlarının erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katrancı (2015) tarafından yapılan araştırmada da kız öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yıldız (2013) ve Sancı'nın (2002) yapmış oldukları araştırmalarda ise içsel motivasyon bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte dışsal motivasyonda kızların erkeklerden daha yüksek puana sahip oldukları saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları erkek öğrencilere göre yüksek düzeydedir. Elde edilen bu sonuç alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Bölükbaş, 2010; Deniz ve Tuna, 2006; Erdem ve Gözüküçük, 2013; Gür, Dilci, Şener ve Yıldırım, 2013; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009; Okur ve Özsoy, 2013; Zorbaz ve Habeş, 2015).

Araştırma kapsamında beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları, Türkçe dersine yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki de belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçen başarı testi puanları ile içsel motivasyon puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçen başarı testi puanları ile dışsal motivasyon puanları arasında orta altı düzeyde ve pozitif yönde; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçen başarı testi puanları ile motivasyon puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçen başarı testi puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında orta altı düzeyde pozitif yönde bir ilişki vardır. Öğrencilerin içsel motivasyon puanları ile dışsal motivasyon puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde; öğrencilerin içsel motivasyon puanları ile motivasyon puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde; öğrencilerin içsel motivasyon puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon ile motivasyon arasında oldukça yüksek düzeyde ve pozitif yönde; dışsal motivasyon ile tutum puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ve son olarak motivasyon puanları ile tutum puanları arasında da orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve Türkçe dersine yönelik tutum puanları, okuduğunu anlama testi başarı puanları ile orta düzeyde ve pozitif bir ilişki vermektedir. Bu üç değişken ile okuduğunu anlama başarı testi puanlarındaki değişkenliğin % 33'ünü açıklamaktadır. Elde edilen bulgulara göre okuduğunu anlama üzerindeki en etkili değişken içsel motivasyondur. Onu takiben sırasıyla Türkçe dersine yönelik tutum ve dışsal motivasyon gelmektedir. Analiz sonucu hesaplanan regresyon katsayılarının önemlilikleri incelendiğinde ise içsel motivasyon ve tutumun okuduğunu anlama üzerinde manidar bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($p< 0,05$). Bununla birlikte dışsal motivasyon okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. İçsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğuna yönelik araştırmalar da mevcuttur (Retelsdorf vd., 2011; Scafferner vd., 2013; Stutz vd., 2016; Yamaç ve Çeliktürk-Sezgin, 2018; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız ve Akyol, 2011; Yıldız, 2013a). Bazı çalışmalarda ise dışsal motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir (Law, 2009; Scafferner vd., 2013; Stutz vd., 2016; Yamaç ve Çeliktürk-Sezgin, 2018; Wang ve Guthrie, 2004). Yıldız (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu durum içsel motivasyonun öğrencilerin okuduğunu anlamak için ihtiyaçları olan bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirdiğini göstermektedir. Dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği ancak dışsal motivasyonun "rekabet" boyutunun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Yıldız (2013a) tarafından yapılan bir başka araştırmada da okuma motivasyonu, akıcı

okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin % 61'ini açıkladığını göstermiştir. Yıldız (2013b) okulda başarılı olmak için içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının birlikte kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Erdem ve Gözüküçük (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonu ile tutumu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Olumlu tutum, öğrencilerin akademik başarısını da etkileyecektir. Öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri tutumlardır (Kazazoğlu, 2013).

Bireylerin eleştirel ve yaratıcı okumanın gerektirdiği donanıma sahip olmalarında okuma öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin büyük bir etkisi vardır (Türkben, 2017). Öğrenme ortamlarında uygulanacak iş birlikli öğrenme çalışmaları ile öğretmen-öğrenci etkileşiminin yanında öğrenci-öğrenci etkileşimi de sağlanacak ve bu sayede öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşması kolaylaşacaktır (Bayburtlu, 2015). Okuma, doğuştan getirilen bir yetenek değil, öğretim ortamlarında kazanılabilen bir beceri alanıdır. Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak için öğrenme ortamlarında öğrencilerin bu donanımları kazanmalarını sağlamamız gerekir. Eğitim sistemimizde istenilen başarıyı elde etmek için bilişsel ve devinişsel alandaki beceriler kadar duyuşsal davranış ve becerilerin de kazandırılmasına da öncelik verilmelidir. Öğrencilerin dersi sevmeleri ile başarıları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamını düzenlerken ve öğrencilerle ilişkilerini belirlerken öğrencilerin duyuşsal özelliklerini dikkate almaları gerekmektedir. Bu çalışma beşinci sınıf öğrencileri ve çalışma grubundaki öğrencilerle sınırlıdır. Gelecekte, örneklem grubu daha geniş tutularak, 5.sınıf öğrencileriyle birlikte 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerini de kapsayan başka çalışmalar da gerçekleştirilebilir. Okuduğunu anlama sürecini etkileyen değişkenlerin etkisini daha iyi anlamak için öğrencilerle görüşmeler yapılabilir. Nitel araştırmalarla konu derinlemesine daha iyi incelenebilir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik Kurul İzni**

Yukarıda geçerlik ve güvenirliklerine ilişkin bilgiler sunulan üç ölçeğin bu araştırmada kullanılması için ölçek sahibi araştırmacılardan, MEB'den ve Etik Kuruldan gerekli izinler alınmıştır. Veriler 2019-2020 güz döneminde Aksaray il merkezindeki okullardan toplanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin demografik bilgiler ise araştırmacılar tarafından oluşturulan bir anket formu yardımıyla elde edilmiştir. Uygulamalar, iki ders saati içerisinde, öğrencilerin öğretmenleri yardımıyla araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Kurul adı = Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 22.06.2020
Belge sayı numarası= 06

**Yazarların Katkı Oranı**

Makalenin hazırlanmasında 1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

**Çıkar Çatışması**

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur.

**Kaynaklar**

Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri.* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Altunkaya, H. (2017). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy, 5*(3), 106-121.

Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6*,* 90-102.

Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Baker, L., *&* Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, *34*(4), 452-477. DOI:10.1598/RRQ.34.4.4

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama.* Ankara: Pegem Akademi.

Batmaz, O. ve Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(71), 1429-1449.

Bayburtlu, Y. S. (2015). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının 6.sınıf Türkçe dersi kazanımlarına etkisi. *Turkish Studies, 10*(11), 235-274.

Becker, M., McElvany, N., *&* Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *102*(4), 773785. DOI:10.1037/a0020084

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An ınteractive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York, NY: Addison Wesley Longman.

Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 147-160.

Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi*. Turkish Studies, 5*(3), 905-918.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Calp, M. ve Calp, Ş. (2016). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Deci, E. L., *&* Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB.

Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz Örneklemi*. Milli Eğitim Dergisi, 34(170),* 339-350*.*

Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Boston: Allyn & Bacon.

Erdem, A.R. ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi (PEGEGOG), 3*(2), 13-24.

Ergen, Y. ve 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.

Fidan, M. ve Eren, A. (2017). Relationships between the profiles of middle school students' attitudes towards Turkish course and motivations for education, *H. U. Journal of Education, 32*(2), 480-493. DOI: 10.16986/HUJE.2017024892

Fidan, M. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki araştırma yönergelerinin niteliksel yönlerinin karşılaştırmalı analizi. *Turkish Studies, 15*(7), 2923-2941. DOI: 10.7827/TurkishStudies.44822

Francis, L. J., *&* Greer, J. E. (1999). Attitude toward science among secondary pupils in northern ıreland: relationship with sex, age and religion. *Research in Science & Technological Education,* 17, 65-75.

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, *32*(3), 282-313. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2006.05.004

Güngör, A. ve Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.

Gür, T., Dilci, T., Şener, H. ve Yıldırım, T. (2013). Effects of some variables on 4th year students' attitudes towards Turkish course. *Cumhuriyet International Journal of Education. 2*(1), 118-134.

Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods.* New York: Longman.

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological review, 87*(4), 329-354.

Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 343-362.

Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *30*(30), 376-387.

Kaya, T. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10. basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(2), 49-62.

Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!, *Eğitim ve Bilim*, *41*(183), 251-266.

Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 294-307.

Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19*(3), 53- 70.

Law, Y. K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, *51*(1), 77-95. DOI: 10.1080/00131880802704764

MEB. (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2019a). *PİSA 2018 Türkiye ön raporu.* http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf Erişim Tarihi: 11.06.2020

National Reading Panel (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

OECD (2019). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do.* Paris: OECD Publishing.

Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın Bilsem Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(3), 254-264.

Özder, H., Konedralı, G. ve Doğan, H. (2012). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2*(4), 13-26.

Öztürk, P. (2010). *İlköğretim II. kademe Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, *21*(4), 550-559. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2010.11.001

Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(16), 141-155.

Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Sani, B. B., Chik M.N.B.W., Nik Y.B.A., *&* Raslee N.A.B.R. (2011). The reading motivation and reading strategies used by undergraduates in University Teknologi MARA Dungun, Terengganu. *Journal of Language Teaching and Research,* 2*,* 32-39.

Schaffner, E., Schiefele, U., *&* Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, *48*(4), 369385. DOI:10.1002/rrq.52

Schallert, D.L., *&* Reed,J .H. (1997). The pull of the text and the process of involvement in reading. In J.T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 68-85). Newark, D E: International Reading Association.

Stutz, F., Schaffner, E., *&* Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, *45*, 101113. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.11.022

Sweet, A.P., *&* Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension*.* In L.B. Gambrell, C.C. Block, M. Pressley (Edt.) *Improving Comprehension Instruction (1st Edition) (pp. 17-53)* San Francisco: Jossey – Bass

Temizyürek, F. (2008). The impact of different types of texts on Turkish language reading comprehension at primary school grade eight students. *Eurasian Journal of Educational Research,* 30*, 141-152*

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması.* Ankara: Nobel Yayınları.

Ürün-Karahan, B. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkasya Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies, 10*(11), 1569-1586.

Ürün-Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(2), 949-969.

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, *22*(1), 85-106. DOI: 10.1007/s11145-0089133-y

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 233-249.

Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türkben, T. (2018). The effect of Turkish teaching based on interactive reading model on cognitive awareness skills of students. *International Journal of Language Academy, 6*(1), 120-147 DOI: 10.18033/ijla.3868

Türkben, T. (2019). The effect of self-regulation based strategic reading education on comprehension, motivation, and self-regulation skills. *International Journal of Progressive Education*, *15*(4)*,* 27-46. DOI: 10.29329/ijpe.2019.203.3

Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler*. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 657-677. DOI: 10.31464/jlere.770661

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist,* 41, 19-31.

Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, *39*(2), 162-186.

Wigfield, A., Guthire, J. T., Tonks, S., & Prencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309.

Yamaç, A. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, *43*(194), 225-243.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 793-815.

Yıldız, M. (2013a). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, *8*(4), 1461-1478.

Yıldız, M. (2013b). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *38*(168), 260-271.

Yıldız, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, *12*(2), 1349-1365. DOI:10.14687/ijhs.v12i2.3379

Zorbaz, K. Z. ve Habeş (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(4), 1737-1756.

## Extended Abstract

### Introduction

One of the most basic and critical language skills individuals can use in their lifelong learning processes is reading. For this reason, the foundations of reading education must be established firmly in the primary education process. Many factors are effective in reading comprehension, one of which is motivation. Motivation has an impact on the learning preferences and academic success of students. Motivation is an effect, which makes students have the desire to learn, understand, and study. Turkish courses are made use of in helping students acquire and improve their basic language skills and ensure their cognitive, affective, and social development. The attitude towards a course has an important function in increasing learning as one of the central affective variables. There are studies in the literature conducted on reading comprehension, reading motivation, and attitudes towards Turkish courses. However, it was found that there are no adequate studies that investigate the relations between reading comprehension, motivation, and attitudes towards Turkish courses. The purpose of the present study was to examine the relations between these variables.

### Method

The present study used the correlational study design to examine the relations between the reading comprehension, reading motivation and attitudes towards Turkish courses of fifth-grade students. The Study Group consisted of 385 fifth-grade students who were studying in Aksaray city center in the fall semester of 2019-2020 Academic Year. The participants were determined by using the Simple Random Sampling Method. It was found that only one student left the gender information in the dataset blank; therefore, the dataset of this student was excluded from analyses. Statistical analyzes were conducted over the data of 384 students. A total of 52.4% of the students who were included in the study were male, and 47.3% of them were female. The Reading Motivation Scale, Reading Comprehension Test, and Attitude Scale towards Turkish Courses were used as the data collection tools in the present study.

### Result and Discussion

According to the results obtained in this study, it was found that the level of reading comprehension of fifth-grade students was not at an adequate level. These results obtained from the

study are similar to the findings of some previous studies in the literature (Altunkaya, 2017; Batmaz & Erdoğan, 2019; Erdem, 2016; Ergen & Batmaz, 2019; Kuşdemir & Katrancı, 2016; Özder, Konedralı & Doğan, 2012).

It was also found that the reading motivation of the students who participated in the study was at a high level. This finding of the present study was parallel to that of many previous studies (Bozkurt & Memiş, 2013; İleri, 2011; Kurnaz and Yıldız, 2015; Türkben, 2020; Ürün-Karahan, 2015; Ürün-Karahan and Taşdan, 2016; Yıldız, 2010, 2013a, 2013b). Ürün-Karahan and Taşdan (2016) conducted a study to uncover the attitudes towards reading and reading motivations of 5$^{th}$ and 6$^{th}$ Grade students and to determine the relations between level of comprehension, reading comprehension skills, reading based on personal tendency and school, and found that the attitudes and motivations of the students were high. However, the results of a study conducted by Yıldız (2013b) are very important in this respect. In this study, which examined the internal and external motivations of 3$^{rd}$, 4$^{th}$ and 5$^{th}$ Grade students for reading, it was reported that as the grade increased, the reading motivation of students decreased. This requires that studies aimed to enhance the reading motivation of students are increased. Attitude has an effect on academic achievement as well as motivation. When the related literature was reviewed, it was found that the attitudes of students towards Turkish courses are reported to be generally positive (Bölükbaş, 2010; Erdem & Gözüküçük, 2013; Zorbaz & Habeş, 2015). The findings obtained in these studies conducted in the literature overlap with the findings obtained in the present study.

The scores of the fifth-grade students in reading comprehension, reading motivation and attitude towards the Turkish course were also analyzed according to the gender variable. According to the findings, the Reading Comprehension Achievement Test scores of the students differed at significant levels at the error level of 0.01 according to gender, and this difference was in favor of the female students. In other words, the reading comprehension levels of female students were higher at statistically significant levels than those of male students. According to the study findings, it was also found that the internal and external motivation and attitude scores towards the Turkish course of the female students were also higher than those of the male students.

The relationship between the reading motivation, attitudes towards Turkish courses, and reading comprehension levels of fifth-grade students was determined in the scope of the present study. A positive and moderate relation was detected between the achievement test scores that measure the reading comprehension levels of the students and the internal motivation scores, a positive and moderate relation was detected between the achievement test scores that measure the reading comprehension levels of the students and the external motivation scores, a positive and moderate relation was detected between the achievement test scores that measure the reading comprehension of students and their motivation scores, a positive and below-moderate relation was detected between the achievement test scores that measure the reading comprehension level of students and the attitude scores towards Turkish course. A positive and moderate relation was detected between the internal motivation scores of the students and their external motivation scores, a positive and high-level relation was detected between the internal motivation scores of the students and their motivation scores, a positive and high-level relation was detected between the internal motivation scores of the students and their attitude scores towards the Turkish course. A positive and very high-level relation was detected between the external motivation and motivation, a positive and high-level relation was detected between the external motivation and attitude scores, and finally, a moderate and positive relationship was detected between motivation scores and attitude scores.

According to the findings of the study, internal motivation, external motivation, and attitude scores towards Turkish courses have moderate and positive relations with the Reading Comprehension Achievement Test scores. These three variables explain 33% of the variability in Reading Comprehension Achievement Test scores. According to the findings, the most effective variable on reading comprehension is internal motivation. Following this, there are the attitudes towards Turkish courses and external motivation, respectively. When the significance of the regression coefficients that were calculated in the analyses was examined, it was found that internal motivation and attitudes have

significant effects on reading comprehension ($p < 0.05$). However, external motivation did not have significant effects on reading comprehension.

Örge Yaşar, F. ve Çiftçi, B. (2021). Türkçe öğretmenlerinin yazımı karıştırılan kelimelere yönelik görüşleri: Çanakkale ili örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 889-910.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 01.04.2021 Kabul/Accepted: 25.06.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Türkçe Öğretmenlerinin Yazımı Karıştırılan Kelimelere Yönelik Görüşleri: Çanakkale İli Örneği*

*Funda ÖRGE YAŞAR***
*Burcu ÇİFTÇİ****

**Öz**

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yazımı karıştırılan kelimelere yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili merkez ilçeye bağlı devlet ya da özel okulların 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin Türkçe dersine giren 45 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin %14,67'si öğrencilerin kitap okumamasını, %10,67'si ise yazım kurallarının sürekli değişmesini, kelimelerin öğrenciler tarafından yanlış yazılmasının temel sebebi olarak görmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %28,73'ü kitle iletişim araçlarında kelimelerin özensiz bir şekilde yazıldığını, %21,28'i kitle iletişim araçlarının yazım yanlışlarını kalıcı hâle getirdiğini ifade etmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazımı karıştırılan kelimeler, yarı yapılandırılmış görüşme, Türkçe öğretmenleri, Çanakkale ili örneği

## The Opinions of Turkish Language Teachers Regarding Misspelled Words: A Sample From Çanakkale Province

**Abstract**

In this study, the aim was to reveal the opinions of Turkish language teachers regarding misspelled words. The study participants were 45 Turkish language teachers who taught the Turkish language in the fifth, sixth, seventh, and eighth grades in state or private schools affiliated with the central district of Çanakkale Province in the 2019-2020 academic year. In this study in which a qualitative research method was used, the data were collected with semi-structured interview forms. According to the results of the research, 14.67% of the Turkish language teachers thought that the main reason that students misspelled words was the fact that students do not read books, and 10.67% of the teachers thought that the constant change in spelling rules was the main reason. In addition, 28.73% of the teachers stated that words are written carelessly in the mass media, and 21.28% of them stated that spelling mistakes in the mass media make such mistakes permanent.

**Keywords:** Misspelled words, semi-structured interview, Turkish language teachers, sample from Çanakkale province

* Bu çalışma, "Türkçe Öğretmeni ve Adaylarının Yazımı Karıştırılan Kelimelere Yönelik Görüşleri" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup "Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Kodu: SYL-2020-3168"

** Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Çanakkale, fundaorge@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-8207-9685

*** Bilim Uzmanı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale, burcuciftci3272@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3102-7789

## Giriş

İnsanlar, var oldukları andan itibaren çevrelerindeki diğer canlılarla iletişim hâlinde olmuşlardır. Bu iletişim, ilk başlarda tamamen içgüdüsel olarak gerçekleşmiştir. Bu bağlamda "ilk insanların içinde yaşadığı doğa ile bütünleşip yaşamlarını sürdürmeye çalışırken, her doğasal etki ve iletiye içgüdüsel tepki gösterdikleri, doğa ile kendiliğinden oluşan bir iletişim kurdukları kabul edilmektedir" (Gönenç, 2007: 92). İlk başlarda sadece içgüdüsel olarak sürdürülen iletişim, insanların bir arada yaşamaya başlaması, birlikte avlanması gibi toplumsal gelişmelerle birlikte bilinçli bir iletişime dönüşmüştür. İnsanlar, hayvan boynuzlarını kullanıp çıkardıkları sesler aracılığıyla birbirlerini uyarmış; mağara duvarlarına çizdikleri resimlerle farklı konularda bilgilendirmişlerdir. Zamanla, insanların konuşmaya başlamasıyla birlikte iletişim şeklinde de bazı değişiklikler olmuştur. Böylece, mağara duvarlarına resim çizmek, duman yoluyla iletişim kurmak gibi zaman alıcı ve yorucu yollar yerine, konuşarak anlaşma tercih edilir hâle gelmiştir (Örge Yaşar, 2020). İnsanlık tarihi için bir diğer önemli gelişme ise yazının icadı olmuştur. Bu sayede insanların, kendilerini ifade etmelerinde konuşmanın dışında yazmadan da yararlanmaları mümkün hâle gelmiştir. "İnsanoğlu elde ettiği deneyimlerini gelecek nesillere yazı aracılığıyla aktararak bugünkü bilim, kültür ve medeniyet seviyesine ulaşmıştır" (Karatay, 2011: 1030).

"Yazma, hayatımıza okulla birlikte giren ve geç gelişen bir anlatma becerisidir. Bu nedenle özellikle eğitim hayatı boyunca ön plana çıkar ve başarıyı doğrudan etkileyecek bir etken olur" (Kurudayıoğlu ve Çimen, 2020: 3901). Hayatımızda bu kadar önemli bir yere sahip olan yazma, duygu ve düşüncelerin etkili bir şekilde kâğıda aktarılmasıdır. Yazılan metnin güzel ve etkileyici olması hem zengin bir kelime hazinesine sahip olmayı hem eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi hem de iyi bir gözlemci olmayı gerektirir. Sıralanan bu özelliklerin yanında; kelimelerin anlamlarına uygun kullanılması, dilin cümle yapısının gözetilmesi, kelimelerin doğru yazılması, noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılması gibi kurallara dikkat edilmiş olması, metinlerin değerini artırır (Örge Yaşar ve Çiftçi, 2020). Bu kurallardan biri olan yazım kuralları, Güncel Türkçe Sözlük'te, "bir dildeki sözcüklerin yazılış biçimlerini belirleyen kurallar" şeklinde tanımlanmıştır. Bu kurallar, bir "dilin konuşulmasında ve yazılmasında birlik sağlanması, o dilin korunması ve gelecek nesillere doğru bir şekilde aktarılması bakımından son derece önemlidir" (Balyemez, 2012: 42).

Yazım kuralları "konuşma dilinde oluşan modaların, kısa süreli telaffuzların, bir hevese bağlı veya başka dillerin etkisiyle bir süreliğine ortaya çıkan temayüllerin meşrulaşmasına engel olmak ve yazı dilinde istikrarı sağlamak için gereklidir" (Demir, 2018: 124). Bu bağlamda sözvarlığımızdaki sözcüklerin belirli kurallar çerçevesinde herkesçe doğru yazılmasını sağlamak amacıyla Yazım Kılavuzu'ndan yararlanılmaktadır.

Ülkemizde yazım kılavuzu hazırlamak, yazmak ve yayımlamak görevi, Anayasa'nın 134. maddesine dayalı olarak çıkarılan 11.10.2011 tarih ve 664 sayılı Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 10. maddesinin ç fıkrasıyla Türk Dil Kurumuna verilmiştir [Resmî Gazete, Sayı: 28103 (Mükerrer)]. "Bu temel kaynakta 'yazım kuralları, ses, harf ve alfabe, bazı sözcük ve eklerin yazılışı, sayıların yazılışı, büyük harflerin kullanıldığı yerler, birleşik sözcüklerin yazılışı, alıntı sözcüklerin yazılışı, yabancı özel adların yazılışı, noktalama işaretleri, kısaltmalar, simgeler ve dizin' yer almaktadır" (Akdağ, 2020: 70). Yazım Kılavuzu, sahip olduğu bu özelliğiyle herkes için önemli ve vazgeçilmez bir başvuru kaynağıdır.

Yazım Kılavuzu'nun tarihine bakıldığında kılavuzun, genellikle köklü değişiklikler yerine düzeltmeler yoluna gidilerek bazen isim değişikliğiyle bazen de tıpkıbasım olarak yeniden yayımlandığı görülmektedir. Bu bağlamda Türk Dil Kurumunun kuruluşundan önce 1928 yılında Dil Encümeni tarafından hazırlanan *İmlâ Lûgati* dışında, Türk Dil Kurumu tarafından *İmlâ Kılavuzu* (1941, 1948, 1956, 1957, 1960, 1962), *Yeni İmlâ Kılavuzu* (1965, 1966, 1967, 1969), *Yeni Yazım (İmlâ) Kılavuzu* [1970 (aynı yıl içerisinde iki kez basılmıştır)], *Yeni Yazım Kılavuzu* (1973, 1975, 1977, 1980, 1981), *İmlâ Kılavuzu* (1985, 1988, 1993, 1996, 2000), *Yazım Kılavuzu* (2005, 2008, 2009, 2012) gibi değişik adlarla yirmi yedi kez basımı yapılmıştır (TDK, 2012: I-VIII). Yayımlanan kılavuzlarda yapılan düzenlemeler her zaman yeterli olmamış, her basım yeni tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu tartışma ve eleştiriler, genel olarak birleşik kelimelerin yazımı, düzeltme işaretinin kullanımı ve yazım kuralları çerçevesinde yoğunlaşmıştır. Örneğin *metcezir* kelimesi 1941 yılında yayımlanan *İmlâ Kılavuzu*'nda (s. 128)

meddücezir, 2005 yılında yayımlanan *Yazım Kılavuzu*'nda (s. 334) medcezir, 2012 yılında yayımlanan *Yazım Kılavuzu*'nda (s. 389) metcezir şeklinde; *silüet* kelimesi 1960 yılında yayımlanan *İmlâ Kılavuzu*'nda (s. 156) silûet, 1965 yılında yayımlanan *Yeni İmlâ Kılavuzu*'nda (s. 201) siluet, 2005 yılında yayımlanan *Yazım Kılavuzu*'nda (s. 414) silüet şeklinde; *floresans* kelimesi ise 1965 yılında yayımlanan *Yeni İmlâ Kılavuzu*'nda (s. 108) floresans, 1988 yılında yayımlanan *İmlâ Kılavuzu*'nda (s. 117) flüoresans, 2005 yılında yayımlanan *Yazım Kılavuzu*'nda (s. 211) Floresans, 2012 yılında yayımlanan *Yazım Kılavuzu*'nda (s. 248) floresans şeklinde yazılmıştır. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Sancak, Alver ve Durukan (2009) "Türk Dil Kurumunun İmlâ/ Yazım Kılavuzlarındaki Değişiklikler Üzerine Bir İnceleme" adlı çalışmalarında 1996, 2000 ve 2005 yıllarında yayımlanan yazım kılavuzlarını incelemiş; 1996 ve 2005 yılları arasında yayımlanan kılavuzlarda kelime sayılarında bir artışın gerçekleştiğini, bu artışın 1996 ve 2000 kılavuzlarında daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Yine, kurallar bölümünde 2000, 2005 kılavuzları arasındaki farklılıkların 1996, 2000 kılavuzlarına göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, yazımı karıştırılan kelimeler konusunda bir fikir birliğine varılamadığını göstermekte ve yazım kurallarının sürekli değişmesiyle öğrencilerde bir kafa karışıklığının yaşandığını gözler önüne sermektedir. Bununla birlikte yeşilzeytin kelimesinin bitişik, siyah zeytin kelimesinin ise ayrı yazılması; büyük harflerle yapılan kısaltmalarda harflerden sonra gelen noktaların kaldırılması ancak Türkçe (T.) ve Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) kısaltmalarının bu kuralın dışında tutulması vb. bazı istisnaların olması hem yazım kurallarının öğretimini hem de öğrenimini zorlaştırmakta, kurallarda bazı istisnai durumların olması da ne yazık ki öğrencilere mantıklı açıklamalar yapabilmenin önüne geçmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, bu beceriyi kazandırması beklenen Türkçe öğretmenlerinden yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin görüş alan bir tek çalışmaya rastlanmıştır. Akkaya (2013) tarafından yapılan bu çalışmada 6. sınıf Türkçe dersine giren öğretmenlere *"6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışlarının nedenleri nelerdir?"* sorusu yöneltilmiş; bu nedenlerin ağırlıklı olarak ilgi ve dikkat eksikliğinden, sınav türlerinden ve öğrencilerin yazım kurallarını içeren kaynaklardan etkili bir şekilde yaralanmadıklarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinden yazımı karıştırılan kelimeler konusunda görüş alan ve onların, öğrencilere yazma becerisinin kazandırılmasında ne derece etkili olabildiklerini ya da yazımı karıştırılan kelimelere yönelik bilgi düzeylerinin ne durumda olduğunu tespit eden bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yazımı karıştırılan kelimelere yönelik görüşlerini almak, yazımı karıştırılan kelimelerin neden doğru yazılamadığını tespit etmek ve elde edilen görüşlerden hareketle çözüm önerileri getirebilmektir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin yazımı karıştırılan kelimelere yönelik görüşlerini belirleyebilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırma, çok çeşitli yöntemlere ve veri kaynaklarına uyarlanabilmekle birlikte, incelenen bireylerin gözünden dünyayı izleyerek deneyimlerini anlamanın ve yorumlamanın amaçlandığı öznel bir yaklaşımdır" (Walter, 2020: 20). Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman analizi vb. veri toplama tekniklerinden yararlanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu tekniklerden biri olan görüşme, "bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde" (Karasar, 2005: 166) kullanılır. Görüşmeler; kaynakların ulaşılabilir olma durumu ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliklerine göre yapılandırılmış, yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış, etnografik, odak grup görüşmesi olarak farklı türlere (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020) ayrılsa da eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler daha yaygın kullanılır (Patton, 1987; Robson, 1993; Wragg, 1994; Gall, Borg ve Gall, 1996, Holstein ve Gubrium, 1997'den akt. Türnüklü, 2000). Bunlardan yarı yapılandırılmış görüşmeler "hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir" (Büyüköztürk vd., 2020: 159). Bu bağlamda, araştırma konusuyla ilgili verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

**Örneklem/ Araştırma grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma grubu, seçkisiz örnekleme çeşidinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Basit seçkisiz örneklemede "araştırma evrenindeki her bir ögenin ya da birimin örnekleme girme olasılığı eşittir" (Gürbüz ve Şahin, 2018: 131). Bu belirleme sonrasında 2019-2020 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili merkez ilçeye bağlı devlet ya da özel okulların 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin Türkçe dersine giren 45 Türkçe öğretmeni, çalışmanın araştırma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerin kimliklerini gizlemek için kadın öğretmenler K1, K2, K3, K4, K5…; erkek öğretmenler ise E1, E2, E3, E4, E5… şeklinde kodlanmıştır. Türkçe öğretmenlerine ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
*Görüşmeye Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

| Değişkenler | | f | % |
|---|---|---|---|
| *Cinsiyet* | | | |
| Kadın | | 34 | 75,56 |
| Erkek | | 11 | 24,44 |
| | Toplam | 45 | 100 |
| *En Son Mezun Olunan Eğitim Programı* | | | |
| Lisans Tamamlama | | 1 | 2,22 |
| Lisans (Eğitim Fakültesi) | | 31 | 68,89 |
| Lisans (Diğer) | | 9 | 20,00 |
| Yüksek Lisans | | 4 | 8,89 |
| Doktora | | - | 0,00 |
| | Toplam | 45 | 100 |
| *Mesleki Kıdem* | | | |
| 0-5 yıl | | 3 | 6,67 |
| 6-10 yıl | | 2 | 4,44 |
| 11-15 yıl | | 7 | 15,56 |
| 16-20 yıl | | 17 | 37,78 |
| 21 yıl ve üstü | | 16 | 35,55 |
| | Toplam | 45 | 100 |
| *Görevli Olunan Okul Türü* | | | |
| Devlet Ortaokulu | | 39 | 86,67 |
| Özel Ortaokul | | 6 | 13,33 |
| | Toplam | 45 | 100 |
| *Türkçe Dersi Okutulan Sınıf/ Sınıflar* | | | |
| 5. sınıf | | 27 | 24,77 |
| 6. sınıf | | 28 | 25,69 |
| 7. sınıf | | 28 | 25,69 |
| 8. sınıf | | 26 | 23,85 |
| | Toplam | | 100 |

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırma grubundaki öğretmenlerin %75,56'sı kadın, %24,44'ü erkektir. Öğretmenlerin mezun oldukları program göz önüne alındığında %68,89'unun Eğitim Fakültesi Lisans, %20'sinin 4 yıllık Fakülte, %8,89'unun Yüksek Lisans, %2,22'sinin Lisans Tamamlama mezunu olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenler, mesleki kıdem yönüyle değerlendirildiğinde büyük çoğunluğunun (%37,78) 16-20 yıl arası aktif görevde olduğu görülürken 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin çokluğu da (%35,55) dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin %15,56'sı 11-15 yıl, %6,67'si 0-5 yıl, %4,44'ü ise 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Bununla birlikte öğretmenlerin %86,67'si devlet okullarında, %13,33'ü özel okullarda çalışmaktadır. Öğretmenlerin birden fazla sınıfta

derse girmeleri durumu ise Türkçe dersi okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıflar açısından dengeli bir dağılım yaratmıştır.

**Veri Toplama Araçları**

Türkçe öğretmenlerinin yazımı karıştırılan kelimelere yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 15 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorulardan beş tanesi kişisel bilgilere, on tanesi ise araştırma konusuna yönelik hazırlanmıştır. Türkçe öğretmenlerine uygulanacak yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmada iç geçerliliği sağlayabilmek için biri Türkçe Eğitimi, diğeri Eğitim Bilimleri alanında uzman olmak üzere iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş; alan uzmanlarından, görüşme formunda yer alan soruların anlaşılır olup olmadığını ve soruların ele alınan araştırma konusunu kapsayıp kapsamadığını belirlemeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde sorular tekrar gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve örneklem dışı tutulan üç Türkçe öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Yapılan pilot görüşme sonrasında elde edilen verilerden hareketle yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların istenilen verileri sağladığı kanısına varılarak Türkçe öğretmenlerine bu görüşme formu uygulanmıştır.

**Verilerin Toplanması**

Bu çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun 2019-2020 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili merkez ilçesine bağlı özel ve devlet ortaokullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine 16.12.2019-30.12.2019 tarihleri arasında uygulanmasıyla toplanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Türkçe öğretmenlerinin yazımı karıştırılan kelimelere yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. "İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Şahin, 2010: 189). Bu bağlamda yapılan değerlendirmeler sonucunda bulgular 10 ana tema altında gruplandırılmıştır. İlgili temalar: 1. Öğretmenlerin öğrenciler tarafından en çok hata yapıldığını düşündükleri konu başlıklarını sıralamaları/ işaretlemeleri, 2. Öğretmenlerin kelimelerin öğrenciler tarafından yanlış yazılmasının temel sebeplerine yönelik görüşleri, 3. Öğretmenlerin kitle iletişim araçlarının kelimelerin yanlış yazımındaki etkisine yönelik görüşleri, 4. Öğretmenlerin kelimelerin yazımıyla ilgili tereddüte düştüklerinde başvurdukları kaynaklara yönelik görüşleri, 5. Öğretmenlerin öğrencilerin yazım kılavuzu/ sözlük kullanmalarının gerekliliğine yönelik görüşleri, 6. Öğretmenlerin Türk Dil Kurumunun kendi web sayfasındaki Yazım Kılavuzu uygulamasını kaldırarak kelimelerin yazımını, anlamlarıyla birlikte Güncel Türkçe Sözlük başlığı altında vermesine yönelik görüşleri, 7. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) yazma becerisine ilişkin kazanımlara yönelik görüşleri, 8. Öğretmenlerin Türkçe dersinde yazım kuralları konusunu işlerken karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri, 9. Öğretmenlerin Türkçe dersinde yazım kuralları konusunu işlerken karşılaştıkları sorunları gidermek amacıyla getirdikleri öneriler, 10. Öğretmenlerin Türkçe dersinde yazım kuralları konusunun öğrencilere daha iyi kazandırılabilmesi için getirdikleri öneriler olarak belirlenmiş, veriler bu temalar altında yorumlanmıştır. Öğretmen görüşlerinin daha iyi yansıtılabilmesi için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada iç geçerliliği sağlayabilmek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve alan uzmanlarından görüşme formunda yer alan soruların anlaşılır olup olmadığı, soruların ele alınan araştırma konusunu kapsayıp kapsamadığı konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde sorular gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasıyla elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirilmiş, yapılan değerlendirmelerin doğruluğu alan uzmanlarının görüşleri ile

sınanmıştır. Yapılan değerlendirmelerin güvenilir olduğunun tespit edilmesiyle, elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu
Karar tarihi = 27.11.2019
Toplantı sayısı = 10

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmenlerinin, yazımı karıştırılan kelimelere yönelik görüşleri incelenmiştir.

Tablo 2.
*Öğretmenlerin Öğrenciler Tarafından En Çok Hata Yapıldığını Düşündükleri Konu Başlıklarını Sıralamalarına Yönelik Görüşleri*

| Tercih Edilme Sıralaması | Konu Başlığı | f | % |
|---|---|---|---|
| 1 | Yazımı Karıştırılan Kelimeler | 11 | 31,43 |
| 2 | Birleşik Kelimelerin Yazımı | 10 | 28,57 |
| 3 | Büyük Harflerin Yazımı | 7 | 20 |
| 4 | Sayıların Yazımı | 3 | 8,57 |
| 4 | Ek ve İkilemelerin Yazımı | 3 | 8,57 |
| 6 | Kısaltmaların Yazımı | 1 | 2,86 |

Tablo 2'de öğretmenlerin öğrenciler tarafından en çok hata yapıldığını düşündükleri konu başlıklarını belirlemeye yönelik yaptıkları sıralama görülmektedir. Öğretmenler; öğrencilerin en çok yazımı karıştırılan kelimeler konusunda hata yaptıklarını düşünmektedirler. Bunu sırasıyla birleşik kelimelerin yazımı ve büyük harflerin yazımı izlerken sayıların yazımı ile ek ve ikilemelerin yazımı dördüncülüğü paylaşmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin yazımında en az zorlandıkları konu başlığı olarak da kısaltmaların yazımı konusunda karar kılmışlardır. Görüşmeye katılan 45 öğretmenden 10'u bu soru kapsamında bir sıralama yapmamış, onun yerine öğrencilerin en çok zorlandıklarını düşündükleri konu başlıklarını işaretlemişlerdir. Bu nedenle sadece öğretmenlerden 35'inin bu soruya verdiği yanıtlar değerlendirilmiştir. İşaretleme yapan 10 katılımcıya ait veriler ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
*Öğretmenlerin Öğrenciler Tarafından En Çok Hata Yapıldığını Düşündükleri Konu Başlıklarını İşaretlemelerine Yönelik Görüşleri*

| Konu Başlığı | f |
|---|---|
| Büyük Harflerin Yazımı | 8 |
| Birleşik Kelimelerin Yazımı | 9 |
| Yazımı Karıştırılan Kelimeler | 8 |
| Sayıların Yazımı | 7 |
| Kısaltmaların Yazımı | 5 |
| Ek ve İkilemelerin Yazımı | 7 |

Tablo 3'te öğretmenlerin öğrenciler tarafından en çok hata yapıldığını düşündükleri konu başlıklarını belirlemeye yönelik yaptıkları işaretlemeler gösterilmiştir. Öğretmenler birden fazla konu başlığına işaret koymuşlardır. Buna göre 10 öğretmenden 9'u öğrencilerin en çok birleşik kelimelerin yazımı konusunda zorlandıklarını düşünürken bunu sekizer kişi ile büyük harflerin yazımı ve yazımı karıştırılan kelimeler izlemektedir. Öğretmenlere göre, öğrencilerin en az hata yaptıkları konu başlığı ise kısaltmaların yazımıdır.

Tablo 4.
*Öğretmenlerin Kelimelerin Öğrenciler Tarafından Yanlış Yazılmasının Temel Sebeplerine Yönelik Görüşleri*

| *Kod* | f | % |
|---|---|---|
| Kitap okumamaları. | 11 | 14,67 |
| Sürekli değişen yazım kuralları. | 8 | 10,67 |
| Teknoloji kullanımı. | 8 | 10,67 |
| Dikte çalışmasının yapılmaması. | 8 | 10,67 |
| Yazım yanlışlarının diğer derslerde pekiştirilmemesi. | 8 | 10,67 |
| Çevrelerinde yanlış yazımları sıkça görmeleri. | 8 | 10,67 |
| Öğrencilerin konuştukları gibi yazması. | 5 | 6,67 |
| Öğrencilerin Yazım Kılavuzu ve Sözlük kullanmamaları. | 4 | 5,33 |
| Öğrencilerin ilkokulda el yazısını kullanmaları. | 4 | 5,33 |
| Öğrencilerin farkında olmaması. | 4 | 5,33 |
| Öğrencilerin yazım kurallarını önemsememesi. | 4 | 5,33 |
| Öğrencilerin hızlı ve aceleci tutumu. | 2 | 2,67 |
| Unutkanlık. | 1 | 1,32 |
| Toplam | 75 | 100 |

Tablo 4'te öğretmenlerin kelimelerin öğrenciler tarafından yanlış yazılmasının temel sebeplerine yönelik görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin %14,67'si temel sebep olarak öğrencilerin kitap okumamalarını göstermiştir. Öğrencilerin kitap okumama nedenini doğru kitap seçimi yapamamalarına bağlayan K7, öğrencilerin çevrelerinde kelimelerin yanlış yazımlarına sıkça rastlamalarına da dikkat çekmiştir. K7 bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

*"Öğrencilerin kelimeleri yanlış yazıyor olmalarının başlıca sebebi okumuyor olmalarıdır. Çocuklar okumadıkları ya da doğru kitap seçemedikleri için kelime hazinelerine katkıda bulunamıyorlar. Bundan dolayı da günlük hayatlarında çok sınırlı kelimeler ile yazıyorlar, konuşuyorlar. Kelimelerin yanlış yazılmasındaki diğer önemli bir sebep ise öğrencilerin çevrelerinde doğrulardan çok yanlış yazımlar ile karşılaşmalarıdır. Kitaplarda, gazetelerde, sosyal medyada, reklam panolarında, televizyonda vb. pek çok yerde bolca yazım yanlışı ile karşılaşıyorlar. Bir süre sonra da yanlışlar yerleşiyor."*

Öğretmenlerin %10,67'si öğrencilerin kelimeleri yanlış yazmalarını, yazım kurallarının sürekli değişmesine bağlamaktadır. Yazım kurallarının sürekli değişmesinden yakınan K6, yayınlarda yazım kurallarına dikkat edilmediğini de vurgulamıştır:

*"Sürekli olarak değişen yazım kuralları, öğrencilerin aklını karıştırmaktadır. Hangi kelime bitişik yazılır, hangi kelime ayrı yazılır? Ayrıca ilkokulda el yazısı kullanmaları da yanlış yazma sebeplerinden biri. Televizyon gibi medya yayınlarında uyulmayan kurallar öğrencilerimizin yanlış bilgiler edinmesine neden olmaktadır."*

K2 ise öğrencilerin, kelimeleri yanlış yazmalarının temel sebebini dikte çalışması yapılmamasıyla ilişkilendirerek görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

*"Dikte yaptırılmaması, çalışma kitaplarına sadece bir kelimelik cevaplar yazılması ve artık öğrencilerin neredeyse hiç kalem kağıtla yazı yazmaması. Yazı yazmaktan korkan hatta nefret eden bir nesil doğdu çünkü artık yazı yazmıyorlar hiçbir derste."*

K1 ise diğer katılımcılardan farklı olarak öğrencilerin kelimeleri yanlış yazmalarının sebebini bir öneriden hareketle açıklamıştır:

*"İlkokul müfredatının tamamıyla değiştirilmesi gerektiğini, daha da sadeleştirilmesi gerektiğini düşünmekteyim. İlkokulda sadece okuma ve yazma olmalı. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri üzerinde durulmalı. İlkokul sınavlarının test değil de yazılı sınav olması gerektiğini düşünmekteyim. Çocuklar ortaokula geldiklerinde bir paragraf dahi olsa kendilerini ifade edebilmeliler."*

Tablo 5.
*Öğretmenlerin Kitle İletişim Araçlarının Kelimelerin Yanlış Yazımındaki Etkisine Yönelik Görüşleri*

| *Kod* | f | % |
|---|---|---|
| Kitle iletişim araçlarında yanlışlar önemsenmiyor. | 27 | 28,73 |
| Kitle iletişim araçları yazım yanlışlarını kalıcı hale getiriyor. | 20 | 21,28 |
| Saçma yazımlar kazandırıyor. | 16 | 17,02 |
| Televizyon olumsuz yönde etkiliyor. | 6 | 6,38 |
| Sosyal medya kullanımı olumsuz yönde etkiliyor. | 6 | 6,38 |
| Telefon kullanımı olumsuz yönde etkiliyor. | 6 | 6,38 |
| Haber programlarının kelime kullanım yönüyle özensiz oluşu olumsuz yönde etkiliyor. | 5 | 5,32 |
| Gazetelerde yazımlara dikkat edilmiyor. | 5 | 5,32 |
| Bilgisayar kullanımı olumsuz yönde etkiliyor. | 2 | 2,13 |
| Tablet kullanımı olumsuz yönde etkiliyor. | 1 | 1,06 |
| Toplam | 94 | 100 |

Tablo 5'te öğretmenlerin kitle iletişim araçlarının kelimelerin yanlış yazımı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerine ait dağılım yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin hepsi, kitle iletişim araçlarının kelimelerin yanlış yazımı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Kitle iletişim araçlarında kelimelerin çok özensiz bir şekilde yazıldığına değinen öğretmenlerden K24 ve K31 bu durumun öğrenciler üzerinde yanlış bir tutuma da neden olabileceğini şu sözlerle dile getirmişlerdir:

*"Kitle iletişim araçları öğrencinin ailesi ya da öğretmenlerinden çok daha etkili maalesef. Karşılaştıkları yanlışları hemen alıp uygulamaya çalışıyorlar. Doğrusunu görünce de çok şaşırıyorlar. Özellikle gençlerin kendi aralarındaki kelimeleri kısaltma eğilimi ya da İngilizce konuşma eğilimi maalesef ki bizleri etkiliyor."* (K24)

*"Öğrenciler teknoloji ile beraber bilgiye hızlı bir şekilde ulaşırken yanlış bilgilere de maruz kalıyor. Hızlı olurken tamamen yanlış bilgiler elde ediyorlar. Ayrıca yazışmalarında kullandıkları sanal dil kurallarını günlük hayatta da kullanıyorlar. Bu durum da tamamen yanlış kalıplar ve kelimeler ortaya çıkarıyor."* (K31)

Kitle iletişim araçlarının, yazım yanlışlarını kalıcı hale getirdiğine dikkat çeken K6 ve E7 ise düşüncelerini şu sözlerle açıklamışlardır:

*"Kitle iletişim araçlarında belirli bir denetim mekanizması işlemiyor. Özel isimler küçük yazılıyor. Özellikle kısaltmalara gelen eklerin okunuşu ile ilgili sürekli hata. MGK'nın, TDK'nın, SGK'nın şeklinde sunum yapılıyor. Bizler de bu hataları düzeltirken sorun yaşıyoruz öğrencilerimizle."* (K6)

*"Kitle iletişim araçları kesinlikle dilimizi olumsuz yönde etkilemektedir. Dil konusunda faydadan çok zararı olduğunu düşünüyorum. TV programlarındaki yanlış yazılan kelimelerin zihinlerde doğru olarak kodlanması da maalesef bu zararlı etkileri pekiştiriyor. Gazete, dergi, internet sayfaları vb. mecralarda sıklıkla yanlış yazılan kelimeler de cabası…"* (E7)

Tablo 6.
*Öğretmenlerin Bir Kelimenin Yazımıyla İlgili Tereddüte Düştüklerinde Başvurdukları Kaynaklara Yönelik Görüşleri*

| *Kod* | f | % |
|---|---|---|
| TDK Sitesi | 26 | 42,62 |
| Yazım Kılavuzu | 22 | 36,08 |
| TDK Sözlük | 12 | 19,67 |
| Ekşi Sözlük | 1 | 1,63 |
| Toplam | 61 | 100 |

Tablo 6'da öğretmenlerin bir kelimenin yazımı konusunda emin olamadıkları zaman başvurdukları kaynaklarla ilgili görüşlerine ait dağılım yer almaktadır. Buna göre öğretmenler, en çok (%42,62) Türk Dil Kurumuna ait internet sitesinden yararlanmaktadır. E7 buna ilişkin görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir:

*"TDK'nın internet sayfasını ziyaret edip oradan doğru yazımına bakarım. Teknoloji çağında yaşadığımız için malum, sözlük kullanmak biraz zor geliyor. Erişimi sınırsız ve kolay olduğu için tdk.gov.tr adresinden çevrimiçi sözlük kullanmak en kolay ve hızlı yol diye düşünüyorum."*

E7 kodlu katılımcı gibi Türk Dil Kurumunun internet sitesinden yararlandıklarını ifade eden K5 ve K7, TDK'nin sitesine yönelik bir konuya dikkat çekmeyi de ihmal etmemişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şöyledir:

*"TDK'ya başvuruyoruz. Ama sürekli güncelleme yapıyor, bunlardan haberimiz olmuyor."* (K5)

*"Kelimelerin yazımıyla ilgili tereddüte düştüğüm zaman TDK'yi kullanıyorum. TDK'yi kullanma sebebim ülke genelinde uygulanan sınavlarda TDK yazım kurallarının baz alınıyor olmasıdır. TDK'yi kullanıyor olmama rağmen her zaman tatmin edici cevaplar da bulamayabiliyorum."* (K7)

TDK'nin internet sitesine karşılık başvuru kaynağı olarak Yazım Kılavuzunu savunan K8 ve K32 konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle dile getirmişlerdir:

*"TDK Sözlük ve TDK imla kılavuzu ilk başvuru kaynaklarımdır."* (K8)

*"Sadece TDK sözlüğe bakarım. İnternet sitelerine güvenmem."* (K32)

E8, ilk kaynak olarak İmla Kılavuzunu görmekle birlikte internetten yararlanması gerektiği durumlarda diğer katılımcılardan farklı olarak Ekşi Sözlük'ten yararlandığını *"İlk başvurduğumuz kaynak imla kılavuzudur. Kılavuza ulaşamazsam internetten "Ekşi Sözlük"ten yararlanırım."* cümleleriyle ifade etmiştir.

Tablo 7.
*Öğretmenlerin Öğrencilerin Yazım Kılavuzu/ Sözlük Kullanmalarının Gerekliliğine Yönelik Görüşleri*

| *Kod* | f | % |
|---|---|---|
| Mutlaka kullanmalılar. | 35 | 77,78 |
| Kullanmayı bilmiyorlar. | 6 | 13,33 |
| Gerekli fakat taşıması zor olduğu için internetten faydalanabilirler. | 4 | 8,89 |
| Toplam | 45 | 100 |

Tablo 7'de öğretmenlerin öğrencilerin Yazım Kılavuzu/ Sözlük kullanmalarının gerekliliği konusundaki görüşlerine ait dağılım yer almaktadır. Öğretmenlerin %77,78'i öğrencilerin mutlaka yazım kılavuzu/ sözlük kullanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Sözlük ve yazım kılavuzu kullanımının öğrencilerin kelime hazinelerine katkı sağlayacağını savunan K7, K32 ve E8 konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle dile getirmişlerdir:

*"Öğrencilerimin yazım kılavuzu ve sözlük kullanmalarını önemsiyorum. Yazım kılavuzu ve sözlükleri derslerimde de sıklıkla kullanıyorum. Sözlük kullanımının öğrencilerimin kelime hazinelerini ve temel dil becerilerini doğrudan etkileyeceğini düşünüyorum."* (K7)

*"Kesinlikle kullanmaları gerekir, hatta alışkanlık edinmeleri gerekir. Çünkü günlük hayatta sürekli bir bilmediği kelimeyle karşılaşabilir ya da yazdığı sözcüğün doğru olup olmadığını bilme gereksinimi duyabilir. Böyle olunca da mutlaka sözlükten bakması gerekmektedir."* (K32)

*"Özellikle Türkçe derslerinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcükleri sözlükten anında bulmaları ve bu sözcükleri cümle içinde kullanarak daha iyi kavramalıdır. Sözlük ve imla kılavuzu mutlaka kullanılmalıdır."* (E8)

K29, öğrencilerin mutlaka yazım kılavuzu/ sözlük kullanmaları gerektiğini ifade ederken bir öneri de getirmiştir:

*"Mutlaka kullanılmalı ve Milli Eğitim ücretsiz ders kitapları dağıtırken yazım kılavuzu ve Türkçe sözlüğü de dağıtmalı."*

Öğrencilerin mutlaka yazım kılavuzu/ sözlük kullanmaları gerektiğini ancak sözlük taşımanın da zor olduğunu vurgulayan K30 ve K33 konuya ilişkin görüşlerini şu cümlelerle dile getirmişlerdir:

*"Öğrenciler yazım kılavuzu ve sözlük kullanmaya üşeniyorlar. İnternetten bakmayı tercih ediyorlar. Ayrıca çantaları çok ağır olduğu için yanlarında taşımaları da zor oluyor."* (K30)

*"Gerekli. Ancak yeterli derece kullanım alışkanlığı kazandırılamıyor. Öğretmeni sözlük olarak kullanmaya çalışıyorlar. Buna izin vermesek de sözlük taşımak zor geliyor."* (K33)

Öğrencilerin yazım kılavuzu/ sözlük kullanmalarının gerekliliği konusunda görüş bildiren E4, E6 ve E7 aynı zamanda internetten de faydalanılabileceğini düşündüklerini şu sözlerle dile getirmişlerdir:

*"Akıllı telefonlardan TDK'ye başvurmaları gayet normal. Bu yolu kullanmaları bence en güzeli. Kitap sevgisini kazandırmak için de sözlük ve imla kılavuzunu kullanmaları gerektiğine inanıyorum. Bir sözcüğü ararken veya incelerken başka sözcüklerin de anlamını öğrenebilirler. Emek vererek bir şeyi elde etmenin hazzına varırlar."* (E4)

*"Sürekli olarak bu araçları kullanamıyorlar. Yani alışkanlık haline gelmiyor. Sözlük kullanmanın artması için ben sözlük aldırıyorum zorunlu olarak. Yazım kılavuzu ise sınıfa bir tane yeterli. Ancak ben sözcüğü araştırırken telefon kullanıyorum. Öğrenciler de telefon kullanabilmeli ama bunun da sakıncaları olabiliyor tabi."* (E6)

*"Aslında bu konuda biraz aykırı düşünüyor olabilirim. Bence öğrencilere okulda, derste cep telefonu kullanmaları için (tabiki öğretmen kontrolünde) izin verilebilir. Böylece yazım kılavuzu ve sözlük hem daha hızlı kullanılmış olur hem de öğrenci sözlük taşıma derdinden kurtulur. Öğretmen olarak TDK'nın üç ciltlik sözlüklerine sahibim ancak okula getirme, derste kullanma durumum hiç olmadı. TDK'nın internetteki sözlüğü ve yazım kılavuzu zaten çoktan o lügatların yerini aldı."* (E7)

K22 ise *"Kitap olarak öneremiyorum. Çünkü TDK kuralları değiştirebiliyor, kitaplarda baskı hataları olabiliyor. tdk.gov.tr'ye yönlendiriyorum öğrencilerimi."* diyerek diğer öğretmenlerden farklı olarak basılı sözlük ve kılavuz önermediğini vurgulamıştır.

Tablo 8.

*Öğretmenlerin Türk Dil Kurumunun Kendi Web Sayfasındaki Yazım Kılavuzu Uygulamasını Kaldırarak Kelimelerin Yazımını, Anlamlarıyla Birlikte Güncel Türkçe Sözlük Başlığı Altında Vermesine Yönelik Görüşleri*

| *Kod* | f | % |
|---|---|---|
| Mantıklı ve daha işlevsel oldu. | 23 | 57,50 |
| Eski hali daha iyiydi, işlevselliğini kaybetti. | 15 | 37,50 |
| Hazırcılığa davetiye çıkarttı. | 2 | 5,00 |
| Toplam | 40 | 100 |

Tablo 8'de öğretmenlerin Türk Dil Kurumunun kendi web sayfasındaki Yazım Kılavuzu uygulamasını kaldırarak kelimelerin yazımını anlamlarıyla birlikte Güncel Türkçe Sözlük başlığı altında vermesi konusundaki görüşlerine ait dağılım yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin çoğu (%57,50) bu uygulamanın daha mantıklı olduğunu ve bu durumun, uygulamanın işlevselliğini arttırdığını ifade etmiştir. Aşağıda buna yönelik bazı görüşlere yer verilmiştir:

*"Daha iyi bir durum olur. Böylece öğrenci kelimelerin yazımını öğrenirken, anlamına da göz atar."* (K3)

*"Genç nesil ve farklılaştırılmış eğitim modeli için güncel, anlaşılır buluyorum. (Pratik fayda, anlam bütünlüğünü artırır.) Konuşmaya istekli olur, diye düşünüyorum."* (K10)

*"Tek başlık altında toplaması zaman tasarrufu açısından iyi olmuş. Aynı zamanda öğrenci hem kelimenin yazımı hem anlamını derli toplu bir şekilde görebilmektedir."* (K21)

*"Bu uygulamanın daha faydalı olacağını düşünüyorum. Kelimenin bir özelliğine bakılırken önemli olan diğer özelliğine de bakılmış olur."* (E9)

Türk Dil Kurumunun kendi web sayfasındaki Yazım Kılavuzu uygulamasını kaldırarak kelimelerin yazımını, anlamlarıyla birlikte Güncel Türkçe Sözlük başlığı altında vermesini işlevsel bulmayan bazı öğretmenlere ait görüşler ise şöyledir:

*"Bir yandan güzel, anlamını da birlikte görmüş oluyorsunuz. Yazım Kılavuzu uygulamasının da şöyle bir avantajı vardı: Bir kelimenin içinde geçtiği diğer kelimeler, bütün birleşik kelimelerin yazımını da aynı anda görebiliyordunuz."* (K1)

*"Yazım Kılavuzu ve sözlüğün ayrı olması daha işlevseldi. Daha rahat kullanılıyordu."* (K30)

Öğrencinin bir kelimenin doğru yazımını bilmediği zaman Güncel Türkçe Sözlük'ten verimli bir şekilde yararlanamayacağını düşünen K12 konuya ilişkin düşüncesini *"Kelimenin yazımını doğru bilmek gerekiyor. Öğrenci ararken sorun yaşayabiliyor. Öğrenciler uygulamanın karışık olduğunu, bu yüzden farklı ödev sitelerine baktıklarını söylediler."* cümleleriyle ifade etmiştir.

K25 ise *"Eski uygulamayı çok daha fazla beğeniyordum. Şu an ben bile aradığımı bulamıyorum. Öğrenciler için kılavuzluk yapıyordu. Şu an öğrenci açısından da çok işlevli olduğunu düşünmüyorum."* diyerek bu konuda kendisinin de zorlandığına dikkat çekmiştir.

Tablo 9.
*Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Yazma Becerisine İlişkin Kazanımlara Yönelik Görüşleri*

| *Kod* | f | % |
|---|---|---|
| Yazma becerileri yeterli düzeyde değil. | 18 | 26,48 |
| Yeterli ve olması gerektiği gibi. | 15 | 22,06 |
| Yazma becerisine daha fazla vakit ayrılmalı. | 9 | 13,24 |
| Müfredat yeterli fakat ders kitapları yazma becerisini desteklemiyor. | 6 | 8,82 |
| Öğrenciler yazma konusunda çok isteksizler. | 5 | 7,35 |
| Yazma becerisi bir bütündür, diğer becerilerle birlikte verilmeli ve diğer derslerle desteklenmeli. | 4 | 5,88 |
| Geçen yıla göre müfredat iyileştirildi. | 4 | 5,88 |
| Yazma becerisi yaratıcılığa yönelik olmalı. | 4 | 5,88 |
| Okuma becerisi ile paralel olmalı. | 2 | 2,94 |
| 5 ve 6. sınıflarda bu beceri yoğunlaştırılmalı. | 1 | 1,47 |
| Toplam | 68 | 100 |

Tablo 9'da öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) yazma becerisine yönelik kazanımlar konusundaki görüşlerine ait dağılım yer almaktadır. Öğretmenlerin %26,48'i programdaki yazma becerilerine yönelik kazanımların yeterli düzeyde olmadığını söylemiştir. E4, bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

*"Yeterli değil. Mesleğe başladığımız ilk yıllarda Güzel Konuşma ve Yazma Dersi diye bir ders vardı. O ders haftada iki ders saati olduğu için her türlü faaliyeti rahatça gerçekleştirebiliyorduk. Türkçe dersini destekleyen ve başarıyı artıran bir dersti."*

Programdaki yazma becerisine yönelik kazanımları yeterli bulmayan K9 ve E1 özellikle 5 ve 6. sınıflarda yazma becerisine yönelik kazanımların arttırılması gerektiğini *"Kazanımların yeterli olmadığını düşünüyorum. 5. ve 6. sınıflara yazı dersi yapılabilir."* (K9); *"Yazma becerisine dayalı kazanımlar 5. ve 6. sınıflarda yoğunlaşmalı."* (E1) cümleleriyle dile getirmişlerdir.

K24, Türkçe dersi öğretim programında yazma becerisine yönelik kazanımların yeterli ve olması gerektiği gibi olduğunu *"Öğrenciler ile yazı yazmak hem eğlenceli hem de zor bir süreç. Onları önce yazı yazmaya motive etmek gerekiyor. Kompozisyon kelimesini duymak bile istemiyorlar. Ama yazmaya sevdalı öğrenciler de çıkmıyor değil. Yazı yazmak iyi bir bilgi birikimine bağlı. Açıkçası derslerde zorlanıyorum. Kazanımlar konusu da bana göre yeterli ve olması gerektiği gibi."* cümleleriyle vurgulamıştır.

Yazma becerisine daha fazla vakit ayrılması gerektiği görüşünde olan K2, K16, K21 ve E8 de bu durumu ülkemizdeki sınav sistemiyle ilişkilendirerek konuyla ilgili görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

*"Bence okulda en önemli derslerden biri fakat ne kadar kazanımlar güzel olsa da iş uygulamaya döküldüğünde bu ders rehberlik dersi imiş boş bir ders verin Matematik olsun anlayışıyla hatta LGS'ye hazırlık gibi yapıldığında hiçbir kazanımın değeri kalmıyor."* (K2)

*"Öğrenciler sadece sınava yönelik hazırlandığından yazma becerilerine yeterli zaman ayrılamamaktadır."* (K16)

*"Ülkemizde sınav sisteminin varlığıyla ve bir öğrencinin başarısı sadece sınavdan yaptığı netlerle ölçüldüğü için artık Türkçe dersinde okuma-yazma ve dinleme becerilerini layıkıyla öğrencilere kazandıramadığımızı düşünmekteyim."* (K21)

*"Yazma becerileri dersi öğrenciler için yararlıdır. LGS sınavları teste yönelttiği için öğrenciler tarafından pek tercih görmüyor. Yazma becerisi kazanan öğrenciler duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade ediyor."* (E8)

K1 ve K7 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisine yönelik kazanımların öğrencilerin yazma becerilerini destekleme bakımından yeterli olduğunu ancak ders kitaplarının yazma becerilerini desteklemek konusunda yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere ait görüşler aşağıda verilmiştir:

*"Tüm sınıf düzeylerinde kazanımlar müfredata uygun olarak verilmiş fakat ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri çok az ve güncel değil. Birkaç örnekle (çocukların ilgisini çekmeyen) geçiştirilmiştir. Ders kitaplarında yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmeli."* (K1)

*"Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisine yönelik kazanımlara yeterince yer verilmiş ancak ders kitaplarında bu kazanımları hayata geçirilebilecek yazma etkinliklerine yeterince yer verilmemiş. Ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri tekrara düşüyor. Yani kitaplar yaratıcı yazma etkinlikleri açısından yetersiz. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek daha çok öğretmenlerin bu konudaki duyarlılığına ve donanımına bağlı."* (K7)

Tablo 10.

*Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Yazım Kuralları Konusunu İşlerken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri*

| *Kod* | f | % |
|---|---|---|
| Kurallarla ilgili istisnaların olması. | 13 | 20,32 |
| Yazım kurallarının yeterince uygulanamaması. | 9 | 14,06 |
| Hataların ilkokuldan yerleşerek gelmesi. | 8 | 12,50 |
| Çok fazla kuralın olması. | 7 | 10,94 |
| Kuralların ezbere dayalı olmak zorunda olması. | 7 | 10,94 |
| Kuralların öğrencilere soyut gelmesi. | 5 | 7,81 |
| Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının olmaması. | 3 | 4,69 |
| Öğrencilerin konuştukları gibi yazma alışkanlıklarının olması. | 3 | 4,69 |
| Kurallara sadece Türkçe derslerinde uyulması. | 3 | 4,69 |
| Kaynak yetersizliğinin mevcut olması. | 2 | 3,12 |
| Yazı yazmadaki isteksizlik. | 2 | 3,12 |
| Sınıflarda teknolojik yetersizliklerin mevcut olması. | 1 | 1,56 |
| Türkçe derslerinin toplumca değersizleştirilmesi. | 1 | 1,56 |
| Toplam | 64 | 100 |

Tablo 10'da öğretmenlerin Türkçe dersinde yazım kuralları konusunu işlerken karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin %20,32'si yazım kurallarında bazı istisnaların olduğunu ve TDK'nin bu konuyla ilişkin sürekli değişiklik yaptığı için sıkıntı yaşadıklarını vurgulamışlardır. Katılımcılardan K21 ve K25'e ait görüşler aşağıda verilmiştir:

*"TDK'nin sürekli yaptığı değişiklikler ve bazı kelimelerin yazımının neden o şekilde olduğunu açıklayamaması bizim ve öğrencilerin işini zorlaştırmaktadır. Öğrenci bu neden bitişik yazılır sorusunu sorduğunda "kalıp bu" cevabıyla tatmin olmamaktadır."* (K21)

*"Yazım kurallarını öğretirken işin mantığını kavratmakta zorlanıyorum. Doğru bilinen yanlışların yaygın olması işi zorlaştırıyor. Biz dahil kurallarla ilgili yeni şeyler öğreniyoruz. Netlik olmadığını düşünüyorum."* (K25)

Yazım kurallarındaki istisnaların özellikle birleşik kelimelerde olduğunu dile getiren K7 ve E11'in konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

*"Yazım kuralları konusunu işlerken en zorlandığım nokta kurallarla ilgili pek çok istisnai durumun olmasıdır. Özellikle de birleşik sözcüklerin yazımında. Beni zorlayan bir diğer nokta da öğrencilerimin kuralları biliyor olmalarına rağmen yazılı anlatımlarında kuralları uygulama noktasında direnmeleri."* (K7)

*"Birleşik kelimelerin yazımında tam bir uyum yok. Birbirine yapı olarak benzeyen sözcüklerden bazıları bitişik bazıları ayrı yazılıyor. Neredeyse her sözcüğün ezberlenmesi gerekiyor."* (E11)

Bazı öğretmenler ise, yazım kurallarının öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmasına ve bilinmesine rağmen uygulama boyutunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda buna ilişkin görüşlere yer verilmiştir:

*"Kuralları işlerken nedense sorun yaşanmıyor. Fakat kuralın uygulanması sorun çıkarıyor. Öğrenciye sorduğumda kural tam olarak biliniyor, neden uygulayamadığı sorulunca suskunluk ile karşılaşıyorum. Çocuklar bir türlü uygulamıyor kuralları."* (K3)

*"Konu anlatılırken herhangi bir sorun yok, çok güzel anlaşılmış gibi duruyor. Fakat uygulamada teorik bilgiler kullanılamıyor öğrenciler tarafından."* (K19)

K1 ve E6 ise ilkokuldan itibaren yerleşen hataların zor düzeltileceğine dikkat çekerek görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

*"Çocukların yanlış bilgilerini düzeltmek gerçekten çok zor. Düzelttiğinizi düşünüyorsunuz bir bakıyorsunuz birkaç ders sonra tekrar aynı hatayı yapıyor. Hatalar ilkokuldan kalıplaşarak geliyor."* (K1)

*"Bazı öğrencilerin cümle sonunda nokta vb. işaret kullanmamaları, cümleye dahi büyük harfle başlamamaları; sonraki konuların öğretilmesini de etkiliyor. Bunları kazanmamış öğrencilere daha karmaşık kuralları öğretmek neredeyse imkânsız."* (E6)

Türkçe dersinde yazım kuralları konusunu işlerken karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak çok fazla kuralın olmasına dikkat çeken K4 ve E7 konuyla ilgili görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

*"Türkçe dersine toplumun bakış açısı! "Zaten Türkçe konuşuyoruz" denerek dersin değersizleştirilmesi. Kurallarda birlik olmaması, her kuralın bir istisnasının olması. Kuralların dönem dönem değişmesi. Kuralların çok ve dağınık olması. Kurallara sadece Türkçe dersi öğretmenlerinin uyması."* (K4)

*"Çok fazla kuralın olması ve öğrencilerin öğrettiğim kuralları çabucak unutması en sık karşılaştığım sorun."* (E7)

Tablo 11.

*Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Yazım Kuralları Konusunu İşlerken Karşılaştıkları Sorunları Gidermek Amacıyla Getirdikleri Öneriler*

| *Kod* | f | % |
|---|---|---|
| Yazım kurallarını bolca örnekle pekiştiriyorum. | 20 | 23,81 |
| Konuyla ilgili etkinlikler yapıyorum. | 16 | 19,05 |
| Yazma etkinlikleri yaptırıyorum. | 14 | 16,67 |
| Farkındalık yaratıyorum. | 11 | 13,10 |
| Sınıfa afişler asıyorum. | 8 | 9,52 |
| Kısa videolar izletiyorum. | 4 | 4,76 |

| | | |
|---|---|---|
| Sözlük çalışması yaptırıyorum. | 4 | 4,76 |
| Konuyu hikayeleştiriyorum. | 3 | 3,57 |
| Örnek olmaya çalışıyorum. | 3 | 3,57 |
| Kitap okumalarını istiyorum. | 1 | 1,19 |
| Toplam | 84 | 100 |

Tablo 11'de öğretmenlerin Türkçe dersinde yazım kuralları konusunu işlerken karşılaştıkları sorunları gidermek amacıyla getirdikleri öneriler yer almaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin %23,81'i yazım kurallarını bolca örnekle pekiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Örnekleri konu tekrarı ile pekiştirdiklerini vurgulayan K6 ve K24'e ait görüşler aşağıda sunulmuştur:

*"Türkçe dersinde yazım kuralları konusunu işlerken karşılaştığımız sorunları gidermek için bolca tekrar yapıyoruz. Her türlü metinde, yazılan kompozisyonlarda yapılan hataları birlikte düzeltiyoruz."* (K6)

*"Bol bol tekrar yapıyorum. Öğrencinin farklı tarzda farklı yazarlarla tanışmasını sağlıyorum. Sınıfın çeşitli yerlerine afişler asıyorum. Özellikle medya ile ilişkilendirip ya da dersi sosyal hayatları ile ilişkilendirip dikkat çekmeye çalışıyorum."* (K24)

K18 *"Bolca kitap okumalarını istiyorum. Verdiğim metindeki yazım hatalarını buluyorlar. Kuralları ezberlemek olmaz, uygulamak gereklidir. Oyunlarla, EBA'dan faydalanarak sorunları gidermeye çalışıyorum. Yazım hatalarıyla ilgili araştırmalar yapmalarını istiyorum.";* K32 *"Dil bayramında "Tişört Boyama" etkinliği yaptırıyorum. Bu etkinlikle birlikte "Türkçesi Varken" adı altında kelimelerin Türkçe karşılıklarını ve düzgün yazımını buluyorlar. Ya da bir kelime söylüyorum. Tüm sınıf yazıyor. Doğru yazanlar puan alıyor.";* E9 *"Sık sık uygulamalar ve örnek sorular yaptırıyorum. Değerlendirme yapıyorum. Yapılan etkinliklerde öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesini istiyorum. Öğrencilerin yaptıkları hatalar üzerinde duruyorum."* cümleleriyle yazım kurallarına yönelik çeşitli etkinlikler yaptırarak sorunların üstesinden gelmeye çalıştıklarını vurgulamışlardır.

Türkçe dersinde yazım kuralları konusunu işlerken karşılaştığı sorunları gidermek için konuyla ilgili farkındalık yarattığını ifade eden K5 konuyla ilgili görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir:

*"Doğrusuna ulaştırıyorum. Neden yanlış yaptığını gösterip, farkındalık oluşturuyorum. Örnek olmaya çalışıyorum. Türkçemizin önemini anlatıp; böyle yapılan yanlışların Türkçeyi yaraladığını anlatıyorum. Türkçeyi sevdirmek… vb."*

K7 ve K21 ise yazım kuralları konusuyla ilgili sınıflara afiş asarak öğrencilerin konuyu öğrenmelerine görsel yönden de destek olduklarını şu sözlerle dile getirmişlerdir:

*"Yazım kurallarını daha kalıcı hale getirebilmek için sınıf panolarımıza "Doğru Yazalım" köşeleri yapıyoruz. Bu panolarımızda müfredatımız doğrultusunda yazım kurallarını görsel ve renkli anlatımlarla işliyoruz. Bolca yazma etkinliği yapıyoruz ve eğitsel oyunlar oynayarak yazım kurallarını kalıcı hale getirmeye çalışıyoruz."* (K7)

*"Genelde kurallara dayandırılan yazımlarda öğrenciler sıkıntı yaşamamaktadır. En çok "Yazımı Karıştırılan Sözcükler" konusunda sıkıntı olmaktadır. Bu kelimeleri çıkartıp koridor panosuna asıyorum ki gelip giderken göz aşinalığıyla zihinlerine yerleştirsinler diye."* (K21)

K12 *"Konular arasında bağlantı kurarak, dikkat çekiyorum. Zaman zaman sözlü anlamında bilgi yokluyorum. Panolara yazım kurallarını hatırlatıcı görsel asıyorum. Etkinlik yapıyorum. Soru çözümünde (sınavda çıkacak) diyerek ilgi çekmeye çalışıyorum. Yazım kurallarının önemini hatırlatan ve belirten kısa videolar izletiyorum."* diyerek farklı yöntemlerle birlikte konuyla ilgili kısa videolar da izlettiğini dile getirmiştir.

Hikâyeleştirme yöntemini kullanarak yazım kurallarını anlatmaya çalıştığına dikkat çeken K1 bu konuya ilişkin görüşlerini *"Hikâyeleştiriyorum. Örneğin "şey" kelimesinin geçimsiz olduğunu, kimseyle anlaşamadığını bu nedenle hep yalnız, hep ayrı yazıldığını belirtiyorum. Kelimelerin nereden geldiği hakkında bilgi veriyorum. Sık sık yazımı yanlış olan kelimeyi vurgulu bir şekilde söylüyorum. Bol bol uygulama yaptırıp yanlışları birlikte değerlendiriyoruz çocuklarla."* cümleleriyle ifade etmiştir.

Tablo 12.
*Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Yazım Kuralları Konusunun Öğrencilere Daha İyi Kazandırılabilmesi İçin Getirdikleri Öneriler*

| *Kod* | f | % |
|---|---|---|
| Yazma etkinlikleri bol bol yaptırılmalı ve oyunlarla desteklenmeli. | 16 | 21,62 |
| İlkokulda yazma ve noktalama çalışmalarına ağırlık verilmeli. | 9 | 12,16 |
| Öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırılmalı. | 6 | 8,11 |
| Öğrenciler kuralları ilkokulda iyi öğrenmiş olmalı. | 5 | 6,76 |
| Kurallar netleştirilmeli. | 4 | 5,41 |
| Kurallar örneklerle içselleştirilmeli. | 4 | 5,41 |
| Kuralların öğretiminde teknolojiden yararlanılmalı. | 4 | 5,41 |
| Dikte dersleri olmalı. | 4 | 5,41 |
| Farklı okullardan öğretmenlerle ortak yazma etkinlikleri yapılmalı. | 4 | 5,41 |
| Öğrencilerin en çok vakit geçirdiği yerlere konuyla ilgili afişler asılmalı. | 3 | 4,05 |
| Kitaptaki etkinlikler geliştirilmeli. | 3 | 4,05 |
| Yazım kılavuzu ve sözlük kullanımı arttırılmalı. | 2 | 2,70 |
| Diğer branşlarca da desteklenmeli. | 2 | 2,70 |
| Öğrenci yanlış yazınca düzeltilmeli. | 2 | 2,70 |
| Üniversiteden akademisyenler davet edilmeli. | 1 | 1,35 |
| Yazarlarla söyleşi yapılmalı. | 1 | 1,35 |
| Konular bölünmeli. | 1 | 1,35 |
| Günlük hayatta uygulanmalı. | 1 | 1,35 |
| TDK sitesinde uygulamalar olmalı. | 1 | 1,35 |
| Türkçe ek kaynak kitapları özel basılmalı. | 1 | 1,35 |
| Toplam | 74 | 100 |

Tablo 12'de öğretmenlerin Türkçe dersinde yazım kuralları konusunun öğrencilere daha iyi kazandırılabilmesi için getirdikleri öneriler yer almaktadır. Öğretmenlerden %21,62'si yazım kuralları konusunun öğrencilere daha iyi kavratılabilmesi için yazma etkinliklerinin bol yapılması ve gerektiğinde oyunlarla desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. K30, K32 ve E2 konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle dile getirmişlerdir:

*"Derslerde yazma çalışmalarına ağırlık verilebilir. Doğru kitap seçimiyle okuma alışkanlıkları desteklenmeli. Çeşitli videolar hazırlanmalı, güncel örneklere ağırlık verilmeli. Bu konuyla ilgili oyunlar tasarlanmalı ve oynatılmalı."* (K30)

*"Öğrencilere daha fazla yazma becerisini geliştirici etkinlikler yapılmalı. Yanlış yazım yaptığında mutlaka dönüt ve düzeltme yapılmalı. Yazım kuralları daha çok oyun ve etkinlikle işlenmeli."* (K32)

*"Bence bolca yazı çalışması, uygulama yaptırılabilir. Tabii ki yazma isteklerini artırmak şartıyla. Ayrıca bu yönde test ve egzersiz yaptırılabilir."* (E2)

K1 ise yazım kuralları konusunun öğrencilere daha iyi kazandırılabilmesinin ancak yazım ve noktalama çalışmalarına ağırlık verilmesiyle mümkün olduğunu şu cümlelerle dile getirmektedir:

*"İlkokul Türkçe müfredatının sadece okuma, anlama, yazım, noktalamadan ibaret olması gerektiğini düşünüyorum. Dil bilgisi konularının ilkokul müfredatından çıkarılması gerekmektedir. İlkokulda yazma ve noktalama çalışmalarına ağırlık verilmeli. Ortaokulda da bu ağırlık sürdürülerek bolca yazma etkinlikleri ile pekiştirilmeli ve hatalar anında düzeltilmelidir."*

K7 *"Yazım kurallarının öğrencilere daha iyi kazandırılması için öncelikle düzenli okuma alışkanlığının kazandırılması önemli. Daha fazla yazma etkinliği yapılması da yani yazma becerilerine yönelik kazanımların diğer kazanımların gölgesinde kalmaması da çok önemli. Türkçe dersi dışında okul içerisinde öğrencilerin en çok vakit geçirdiği alanlarda yazım kuralları ile ilgili görsellerin, afişlerin, duvar yazılarının yer alması da etkili olacaktır."* diyerek yazım kurallarının okuma yoluyla kazandırılabileceğini ifade etmiştir.

Yazım kurallarının öğrencilere ilkokulda eksiksiz olarak kazandırılması gerektiğini ifade eden K22'ye ait görüş şöyledir:

*"Bu konunun ilkokulun temel amaçları olması gerekir. Öğrenci 5. sınıfa geldiğinde hâlâ cümleye büyük harfle başlayamıyorsa bir sıkıntı vardır."* (K22)

K4 *"Kurallar konusunda birlik ve sınav sorularında istikrar olmalıdır. Sürekli kural değişmemelidir. Bilgiye ulaşım kolaylaştırılmalıdır. Sınavlarda yazım kurallarının ağırlığı arttırılmalıdır."* ve K6 *"Öncelikle TDK'nin belirli bir sistemi uygulaması. Bazı kelimeler bitişik, bazı kelimeler ayrıyken bir bakmışız değişiveriyor. Bizler de bu duruma ayak uydurmakta sıkıntı yaşıyoruz. Neden yeşilzeytin bitişik, siyah zeytin ayrı yazılıyor açıklayabilmiş değilim."* cümleleriyle öncelikle yazım kurallarının netleştirilmesi ve bir mantık çerçevesinde açıklanabilir olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Türkçe dersinde dikte çalışmaları aracılığıyla yazım kuralları konusunun öğrencilere daha iyi kazandırılabileceğine dikkat çeken K14 görüşlerini şu sözlerle açıklamaktadır:

*"Ayrı bir ders saati ayrılarak düzenli dikte yapılmalı. Diğer branş öğretmenlerinin de yazım kurallarına ve yazı güzelliğine dikkat etmeleri gerekmekte."*

Farklı okullardan öğretmenlerle ortak yazma etkinliklerinin yapılmasını öneren K10 ve K12 bu konudaki düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

*"Türkçe ek kaynak kitapların sadece dil bilgisi ve yazım kuralları test soruları, alıştırmalar olarak özel basılması. Yazım kurallarıyla ilgili okullarda yarışmaların düzenlenmesi teşvik amaçlı."* (K10)

*"Üniversiteden akademisyenler davet edilerek, öğrencilerle beraber bir etkinlik yapılabilir. Yazarlarla söyleşi yapılabilir. Farklı okullardan öğretmenlerle iş birliği yapılıp, öğrencilerle etkinlik yapılabilir. Yazmanın önemini hatırlatıcı, milli ve manevi değerlerle pekiştirme yapılabilir."* (K12)

Tablo 13.
*Öğretmenlerin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Dışında Eklemek İstedikleri Görüşler*

| *Eklemek istediklerıniz varsa lütfen yazınız.* | Katılımcı |
|---|---|
| Kütüphanelerde Dil ve Türkçe kitapları güncel olmalı. | K10 |
| Okuma Becerileri hakkında kitaplar yazılsın. | K10 |
| Türkçe Öğretim Programı hafifletilsin. | K22 |
| Güzel Konuşma ve Yazma dersi zorunlu olsun. | E4 |
| Her derste dikte yapılsın. | K2 |
| Ders kitaplarındaki metinler özenli seçilsin. | E1 |
| Toplam | 6 |

Tablo 13'te öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevapların dışında eklemek istedikleri görüşlere ait bilgiler yer almaktadır. Bu bağlamda altı öğretmen bu doğrultuda görüş bildirmiştir. Aşağıda, bu görüşlerden bazılarına yer verilmiştir.

*"Türkçe programı hafifletilsin. Okuma sevgisi ve alışkanlığı, kompozisyon becerileri, düşünme ve ifade etme becerileri, noktalama- yazım kuralları, temel dil bilgisi kuralları verilsin yeter. Gerisini biz yaparız."* (K22)

*"Güzel Konuşma ve Yazma dersi zorunlu ders olarak haftada en az iki saat olmak üzere ortaokulların en az iki sınıfında (5. sınıflar ve 6. sınıflar) okutulmalıdır."* (E4)

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin yazımı karıştırılan kelimelere yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanarak benzer çalışmalarla tartışılmıştır.

Yapılan görüşmeler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin sırasıyla %31,43 ile yazımı karıştırılan kelimeler, %28,57 ile birleşik kelimelerin yazımı, %20 ile büyük harflerin yazımı, %8,57 ile sayıların yazımı, %8,57 ile ek ve ikilemelerin yazımı, %2,86 ile kısaltmaların yazımı konusunda zorlandıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, Türkçe öğretmenleri,

öğrencilerin en az kısaltmaların, ek ve ikilemelerin, sayıların yazımında hata yaptıklarını düşünmektedir. Bu bulgu, Akkaya (2013) tarafından yapılan "6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Yanlışları Sıklığı ve Yazım Yanlışlarının Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Buna göre öğrenciler, kısaltmaların yazımı konusunda hiç hata yapmazken ikilemelerin yazımında %0,07 oranında, sayıların yazımında ise %0,48 oranında yanlış yapmışlardır.

Türkçe öğretmenlerinin %14,67'si öğrencilerin kitap okumamasını, kelimelerin öğrenciler tarafından yanlış yazılmasının temel sebebi olarak görmektedir. Batur, Erkek, Ertan Özen ve Ellialtı (2017: 63) da öğretmenlerin bu görüşünü destekler nitelikte "Dil kurallarının yeterince ya da zamanında (doğru yaşta) öğretilememesi, dil kullanımına toplumsal olarak yeterince önem verilmemesi, anlık yazılı iletişimde dil kurallarının gözetilmemesi gibi birçok sebep yazılı anlatım hatalarına ve anlatım bozukluklarına neden olabilir. Ancak okuyan insanların bu olumsuzluklarla baş edebilmesi diğerlerine göre daha kolaydır" diyerek çok kitap okuyan kişilerin daha az yazım yanlışı yapacağını düşündüklerini dile getirmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin %10,67'si ise yazım kurallarının sürekli değişmesini, kelimelerin öğrenciler tarafından yanlış yazılmasının temel sebebi olarak görmektedir. Akdağ (2020) *"Türkçe Yazım Kılavuzları ve Yazımda Sağlanamayan Birlik"* adlı çalışmasında yazım kılavuzlarının yazımında sürekli değişikliklere gidilmesinin Türkçenin eğitimi ve öğretiminde büyük sorunlar oluşturduğunu, yazımı değişen kelimelerin hem konuşma hem de yazmada karışıklıklara neden olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda sonuçların örtüştüğü görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin %28,73'ü kitle iletişim araçlarında kelimelerin çok özensiz bir şekilde yazıldığını ve %21,28'i kitle iletişim araçlarının yazım yanlışlarını kalıcı hâle getirdiğini belirtmiştir. Karahisar'ın 2013 yılında yaptığı *"Dijital Nesil, Dijital İletişim ve Dijitalleşen (!) Türkçe"* adlı çalışma da bu durumu destekler niteliktedir. Karahisar (2013: 76) bu durumu "dilin kullanımını doğrudan etkileyen bir başka öge de medyadır. Televizyon izleme alışkanlığının yüksek olduğu ülkemizde özellikle çocuklar dilin yanlış kullanımı ile karşı karşıya kalmaktadır. Ekrandaki dilbilgisi kurallarına uymayan yazılar çocuklar tarafından fark edilememekte ve doğruymuş gibi algılanmaktadır" cümleleriyle vurgulamaktadır.

Maden ve Maden (2018) *"Türkçe Öğretmeni Adaylarının Elektronik Sözlük ve Yazım Kılavuzu Kullanma Alışkanlıkları"* adlı çalışmalarında elektronik sözlük ve yazım kılavuzu kullanmanın önemine değinmişlerdir. "Elektronik ortamlardaki sözlük ve yazım kılavuzlarından gerek genel ağ üzerinden gerekse mobil cihaz uygulamalarından yararlanma bilgi çağında, doğal ve gerekli bir durumdur. Bahsedilen elektronik kaynaklar dijital ortamın ve genel ağın kolay erişim, güncellik ve görsel-işitsel diğer özellikleri ile her geçen gün artmakta ve yenilenmektedir" (Maden ve Maden, 2018: 382). Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin %42,62'si bir kelimenin yazımıyla ilgili tereddüte düştüklerinde TDK'nin resmi internet sayfasındaki elektronik sözlükten yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda elektronik sözlük ve yazım kılavuzu kullanımının gün geçtikçe daha da benimsendiği görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin %77,78'i öğrencilerin mutlaka Yazım Kılavuzu/ Sözlük kullanmaları gerektiğini ifade ederken öğretmenlerin %8,89'u bu görüşe katılmakla birlikte bunun için internetten de yararlanılabileceğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin %57,5'i Türk Dil Kurumunun kendi web sayfasındaki Yazım Kılavuzu uygulamasını kaldırarak kelimelerin yazımını anlamlarıyla birlikte Güncel Türkçe Sözlük başlığı altında vermesini çok mantıklı bulduklarını ve bu durumun uygulamanın işlevselliğini artırdığını belirtmişlerdir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) yazma becerisine yönelik kazanımların yeterli düzeyde olmadığını ifade eden öğretmenlerinin %26,48'i özellikle 5 ve 6. sınıflarda yazma becerisine yönelik kazanımların artırılması gerektiğini söylemişlerdir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı yazma becerisine yönelik kazanımlar açısından incelendiğinde beşinci sınıfta 16, altıncı sınıfta 14, yedinci sınıfta 17 ve sekizinci sınıfta 20 kazanımın yer aldığı görülmektedir (MEB, 2019). 4+4+4'lük eğitim sistemine geçildikten sonra Türkçe dersine yönelik hazırlanan ilk program olan 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde ise yazma becerisine yönelik hem ana hem de alt kazanımların yer aldığı görülmektedir. Sınıflara göre dağılım şöyledir: 5. sınıf 13 ana + 16 alt kazanım, 6. sınıf 13 ana + 16 alt kazanım, 7. sınıf 11 ana + 18 alt kazanım, 8. sınıf 12 ana + 18 alt kazanım (MEB, 2015). Bu

bağlamda ana ve alt kazanımlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma becerisine yönelik olan kazanımların 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlara oranla oldukça az olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yazım ve noktalama konularına yönelik öğretiminin 1-5. sınıflarda tamamlanması gerektiği; 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili "Yazdıklarını düzenler." kazanımı dışında ayrı bir kazanımın yer almadığı görülürken yazım kurallarının uygulanması ve noktalama işaretlerinin doğru kullanılması konusunda gerektiği kadar yönlendirme yapılmadığı da tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin görüşlerini destekler niteliktedir.

Türkçe öğretmenleri, yazım kuralları konusunu işlerken karşılaştıkları sorunları gidermek amacıyla öneriler getirmiştir. Öğretmenlerden %23,81'i yazım kurallarını bolca örnekle pekiştirdiklerini ifade ederken %19,05'i konuyla ilgili etkinlikler yaptırdıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler, verdikleri metinlerdeki yazım yanlışlarını buldurduklarını, EBA'dan faydalanarak oyunlar oynattıklarını, Türk Dil Bayramı'nda "Tişört Boyama" etkinlikleri yaptırdıklarını, "Türkçesi Varken" adlı etkinlikle kelimelerin Türkçe karşılıklarını ve doğru yazımını buldurduklarını, yapılan etkinliklerde öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesini isteyip akran değerlendirmesi gibi metotlardan faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Bu durum, konunun öğretimine ilişkin farklı metotlar kullanmanın, konunun anlaşılmasının önündeki engelleri kaldırmasıyla birlikte öğrencilere uygulama yapma imkânını da sağlaması nedeniyle öğrenmeyi kalıcı hâle getirecektir.

Türkçe öğretmenlerinin %21,62'si yazım kuralları konusunu öğrencilere daha iyi kavratabilmek için yazma etkinliklerinin bol yapılması ve oyunlarla desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Batur ve Özdil (2018) tarafından yapılan "Yazım Yanlışlarının Düzeltilmesine Yönelik Bir Öneri: Manas Oyunu" adlı çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen Manas Oyunu'nun yazım yanlışlarını düzeltmede etkili olduğu, öğrencilerin hazırlık ve uygulama kâğıtları incelendiğinde daha az yanlış yapmış oldukları, telaffuzlarında ve yazılı ifadelerinde olumlu yönde değişmeler olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin yazımı karıştırılan kelimelerin öğretiminde etkinlik ve materyal kullanmanın, konunun öğretiminde kalıcılığı arttırdığı görüşünü desteklemektedir.

Sonuçlardan hareketle getirilebilecek öneriler şöyledir:

- Konuşma dili ve yazı dili arasındaki farklılıklardan kaynaklanan yazımı karıştırılan kelimeler konusunda kesin ve değişmez kurallar getirilmelidir. Bunun için kelimelerin yazımları netleştirilmeli ve bu yazımlar bir mantık çerçevesinde açıklanabilir olmalıdır.
- İmla, ezberlenmesi gereken kurallar bütünü olmaktan çıkarılıp bu kuralların uygulanması çeşitli etkinlik ve materyallerle desteklenmelidir.
- Teknolojik gelişmeler, hayatımızın birçok alanında olduğu gibi bilgi edinme şekilleri üzerinde de etkili olmuştur. Bu durum kelimelerin anlamını ve yazılışlarını öğrenmek için elektronik ortamdan yararlanılmasının önünü açmıştır. Bu nedenle Türkçe öğretmenleri teknolojiyi doğru ve faydalı kullanma alışkanlıklarına sahip olmalı, öğrencilerin teknolojik kaynakları etkin biçimde kullanmalarını desteklemelidir.
- Televizyon, dergi, gazete vb. kitle iletişim araçları günlük hayatımızda önemli bir yere sahiptir. Bu araçlarda özel isimlerin küçük yazılması, kısaltmalara getirilen eklerin yanlış yazılması, noktalama işaretlerinin yanlış kullanılması vb. hatalar, dil üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Kitle iletişim araçlarına yapılan denetimlerin sıklaştırılması, ilgili hataların önüne geçebilme konusunda etkili olabilir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu
Karar tarihi = 27.11.2019

Toplantı sayısı = 10

**Yazarların Katkı Oranı**

Makalenin hazırlanmasında 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

**Çıkar Çatışması**

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

**Destek ve Teşekkür**

Bu araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Kodu: SYL-2020-3168. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne destekleri için teşekkür ederiz.

**Kaynaklar**

Akdağ, E. (2020). Türkçe yazım kılavuzları ve yazımda sağlanamayan birlik. *PESA International Journal of Social Studies, 6*(1), 69-81. DOI: 10.25272/j.2149-8385.2020.6.1.06.

Akkaya, A. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(4), 33-52. DOI: 10.7827/TurkishStudies.4989.

Balyemez, S. (2012). TDK İmlâ/ Yazım kılavuzlarının kısaltmalar bölümleri üzerine bir değerlendirme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 41-57.

Batur, Z., Erkek, G., Ertan Özen, N. ve Ellialtı, M. (2017). Yazılı anlatım yanlışlarının/ hatalarının öğrenim düzeylerine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy, 5*(17), 61-73. DOI: 10.18033/ijla.3613.

Batur, Z. ve Özdil, Ş. (2018). Yazım yanlışlarının düzeltilmesine yönelik bir öneri: Manas oyunu. *Araştırma ve Deneyim Dergisi (ADEDER), 3*(2), 118-129.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çiftçi, B. (2020). *Türkçe öğretmeni ve adaylarının yazımı karıştırılan kelimelere yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Demir, C. (2018). Okullarımızda yazım eğitimi ve sorunları üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(3), 121-135. DOI: 10.32709/akusosbil.484300.

Gönenç, E. Ö. (2007). İletişimin tarihsel süreci. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 28,* 87-102.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Karahisar, T. (2013). Dijital nesil, dijital iletişim ve dijitalleşen (!) Türkçe. *AJIT-e Online Academic Journal of Information Technology, 4*(12), 71-83. DOI: 10.5824/1309-1581.2013.3.006.x.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(3), 1029-1047. DOI: 10.7827/TurkishStudies.2622.

Kurudayıoğlu, M. ve Çimen, L. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazılarında etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(31), 3899-3923. DOI: 10.26466/opus.771950.

Maden, S. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının elektronik sözlük ve yazım kılavuzu kullanma alışkanlıkları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD), 8*(2), 377-395.

MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Örge Yaşar, F. (2020). Konuşma türleri. M. N. Kardaş (Ed.)., *Konuşma eğitimi* içinde (ss. 201-218). Ankara: Pegem Akademi.

Örge Yaşar, F. ve Çiftçi, B. (2020). Türkçe eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin yazımı karıştırılan kelimelere yönelik yeterlilikleri. E. Yağmur Şahin (Ed.), *Türkçe eğitimi ve Türk edebiyatı araştırmaları* içinde (ss. 265-286). Çanakkale: Paradigma Akademi.

Resmî Gazete (2 Kasım 2011). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Erişim Adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/11/20111102M1-4.htm

Sancak, Ş., Alver, M. ve Durukan, E. (2009). Türk Dil Kurumunun imlâ/ yazım kılavuzlarındaki değişiklikler üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(1), 117-130.

Şahin, Ç. (2010). Verilerin analizi. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 182-217). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TDK (1941). *İmlâ kılavuzu.* İstanbul: Cumhuriyet Basımevi.

TDK (1960). *İmlâ kılavuzu.* Türk Dil Kurumu Yayınları Sayı: 184, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

TDK (1965). *Yeni imlâ kılavuzu.* Türk Dil Kurumu Yayınları Sayı: 235, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

TDK (1988). *İmlâ kılavuzu.* Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 525, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

TDK (2005). *Yazım kılavuzu.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

TDK (2012). *Yazım kılavuzu.* Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 859, Ankara: Türk Dil Kurumu.

TDK. (2021). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: sozluk.gov.tr

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6*(24), 543-559.

Walter, M. (2020). *The nature of social science research.* Oxford University Press. Erişim adresi: http://lib.oup.com.au/he/study_skills/samples/walter_socialresearch3e_sample.pdf (Erişim Tarihi: 09.04.2020)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

Writing is the effective transfer of feelings and thoughts onto paper. One of the biggest problems that teachers encounter while teaching writing skills to students is helping them apply the spelling rules. When the literature is examined, it is seen that there is only one study, carried out by Akkaya (2013), that researched the opinions of Turkish language teachers of the causes of misspelling. In this context, the aim of the study is to gather the opinions of Turkish language teachers regarding misspelled words, to determine why these words are not spelled correctly, and to offer solutions based on the opinions obtained.

### Method

The interview technique, a qualitative research method, was used to determine the opinions of Turkish language teachers regarding misspelled words. Such interviews are divided into different types of focus group discussions–structured, unstructured, semi-structured, and ethnographic–according to the availability of resources and the characteristics of the data to be collected in the research (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020). Of these, semi-structured interviews "unify both fixed responses and in-depth reasoning in the relevant domain" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020, p. 159). In this context, the semi-structured interview technique, was used to collect data on the research subject. The research study group consisted of 45

Turkish language teachers who taught Turkish language courses in the fifth, sixth, seventh, and eighth grades in the state or private schools affiliated with the central district of Çanakkale in the 2019-2020 academic year. In determining the research group, a simple random sampling method was the basis in which the probability of "each item or unit in the research population being included in the sample" (Gürbüz & Şahin, 2018, p. 131) was equal. In the study, a 15-question semi-structured interview form prepared by the researcher was given to the teachers to determine the opinions of Turkish language teachers regarding misspelled words. Five of the questions in the interview form were for personal information, and 10 were for the research subject. The data obtained from the semi-structured interview forms were evaluated via content analysis. As a result of the evaluations made, the findings were grouped under 10 main themes, and direct quotations were also included.

**Result and Discussion**

The results of the interviews indicated that Turkish language teachers thought that students make mistakes in spelling abbreviations (f=1), suffixes and reduplicates (f=3), and numbers (f=3) in descending order of frequency. This finding aligns with the findings by Akkaya (2013) in the study titled "6th Grade Students' Frequency of Orthographic Mistakes and Teachers' View About the Reasons for Orthographic Mistakes."

14.67% of Turkish language teachers (f=11) thought the fact that students do not read books was the main reason for students to misspell words, and 10.67% (f=8) thought the constant change in spelling rules was the main reason for students to misspell words. Batur, Erkek, Ertan Özen, and Ellialtı (2017, p. 63) stated, "Many reasons such as not being able to teach language rules adequately or in time (at the right age), not giving enough importance to the use of language socially, and not considering language rules in instant written communication can cause written expression errors and faulty expressions. However, it is easier for reading people to cope with these negativities than others" and referred to the fact that people who read books a lot make fewer spelling mistakes, and it was seen that these statements supported the ideas of the teachers.

28.73% of Turkish language teachers (f=27) stated that words are written very carelessly in the mass media, and 21.28% of them (f=20) stated that mass media makes spelling mistakes permanent. The study titled "Digital Generation, Digital Communication, and the Digitalized (!) Turkish" by Karahisar (2013) also supported this situation. Karahisar underlined this situation as follows (2013, p. 76) "Another element that directly affects the use of language is the media. In our country, where the television watching habit is high, children in particular are faced with the misuse of language. The articles that do not comply with the grammatical rules on the screen cannot be noticed by children and are perceived as correct."

Maden and Maden (2018) emphasized the importance of using electronic dictionaries and spelling guides in their study titled "Electronic Dictionary and Spelling Book Use Habits of Turkish Teacher Candidates." In this study, 42.62% of Turkish language teachers (f=26) stated that when they hesitated about the spelling of a word, they made use of the electronic dictionary on the official website of the Turkish Language Institution. In this context, it was seen that the use of electronic dictionaries and spelling guides has been increasingly adopted.

While 77.78% of Turkish language teachers (f=35) stated that students should definitely use a spelling guide/dictionary, 8.89% of the teachers (f=4) stated that, although they agree with this view, the internet can be used for this.

57.5% of the teachers (f=23) stated that they found it very logical that the Turkish Language Institute removed the spelling guide application on its web page and placed the spelling of words along with their meanings under the title of Contemporary Turkish Dictionary, and this change increased the functionality of the application.

26.48% of the teachers (f=18) who stated that objectives in the skill of writing in the Turkish Language course curriculum (secondary school including the fifth, sixth, seventh, and eighth grades) was not sufficient, and added that objectives in writing skills should be increased, especially in the fifth and sixth grades. When the 2019 Turkish Language Course Curriculum was examined in terms of acquisitions for writing skills, it was seen that there were 16 objectives in the fifth grade, 14 in the

sixth grade, 17 in the seventh grade, and 20 in the eighth grade (MEB, 2019). When the 2015 Turkish Language Course Curriculum, which was the first program prepared for the Turkish language course after the transition to the 4 + 4 + 4 education system, was examined, it was seen that there were both main and sub-objectives for writing skill. The distribution according to the grades was as follows: fifth grade, 13 main + 16 sub-objectives; sixth grade, 13 main + 16 sub-objectives; seventh grade, 11 main + 18 sub-objectives; 8th grade, 12 main + 18 sub-objectives (MEB, 2015). In this context, when the main and sub-acquisitions were evaluated as a whole, it was understood that the objectives related to writing skills in the 2019 Turkish Language Course Curriculum were quite low compared to the ones in the 2015 Turkish Language Course Curriculum. However, in the 2019 Turkish Language Course Curriculum, it was seen that the teaching of spelling and punctuation should be completed in the first through fifth grades and there was no other objective than the following: "The student puts what he or she writes in order" related to the use of spelling rules and punctuation marks for the sixth, seventh, and eighth grades, and it was determined that there was not enough guidance regarding the application of spelling rules and the correct use of punctuation marks.

This situation supported the opinions of the teachers. 21.62% of the Turkish language teachers (f=16) stated that writing activities should be done frequently and should be supported with games in order for students to better grasp spelling rules. In the study titled "A Recommendations on Correcting Writing Materials: Manas Play" by Batur and Özdil (2018), it was determined that the Manas Play developed by the researchers was effective in correcting the spelling mistakes, students made fewer mistakes when the preparation and practice papers were examined, and there were positive changes in their pronunciation and written expression. This conclusion supports the view of the Turkish language teachers that using activities and materials in teaching of words whose spelling is confused increases retention of the subject.

Suggestions that can be made based on the results are as follows:

▪ Strict and unchangeable rules should be introduced for the words whose spelling is confused due to the differences between spoken language and written language. For this, the spelling of the words should be clarified, and these spellings should be explained in a logical framework.

▪ Spelling should not be a set of rules that needs to be memorized, but the implementation of these rules should be supported by various activities and materials.

▪ Technological developments have had an impact on the ways we obtain information in many areas of our lives. This situation has paved the way for using electronic media to learn the meaning and spelling of words. For this reason, Turkish language teachers should have the habit of using technology correctly and beneficially, and they should support students in using technological resources effectively.

▪ Mass media such as television, magazines, newspapers, etc. have an important place in our daily life. In these tools, such mistakes as writing special names in small letters, incorrect spelling of suffixes in abbreviations, misuse of punctuation marks, etc. cause negative effects on language. Increasing control on mass media may be effective in preventing related mistakes.

Karapınar, Y. ve Küçükavşar, A. (2021). Türkçe Almanca iki dilli ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metinlerinde üstsöylem belirleyicileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 911-930.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 06.04.2021 Kabul/Accepted: 18.05.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Türkçe Almanca İki Dilli ve Türkçe Tek Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Metinlerinde Üstsöylem Belirleyicileri*

*Yasemin KARAPINAR*[**]
*Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR*[***]

**Öz**

Bu araştırmada, Türkçe Almanca iki dilli ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metinlerinde kullandıkları üstsöylem belirleyicilerini belirlemek ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada, tarama ve ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Duisburg Essen Üniversitesi Türkistik bölümünde öğrenim gören 96 iki dilli Türkçe öğretmeni adayı ile Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 104 tek dilli Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde, "Katılımcı Tanıma Formu" ve "Yazılı Anlatım Formu" kullanılmıştır. Üretilen metinler, Hyland'ın üstsöylem belirleyicileri sınıflandırmasına göre incelenmiştir. Grupların kullandıkları metinsel, kişilerarası ve toplam üstsöylem belirleyicileri sıklık ve dağılım verileri çözümlenmiştir. Bu bulgulara göre grupların üstsöylem belirleyicileri kullanımında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Üstsöylem belirleyicilerini tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının, iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarına göre anlamlı derecede daha fazla kullandığı belirlenmiştir. Dört grubun tamamında metinsel üstsöylem belirleyicilerinin, kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden daha fazla kullanıldığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Tek dillilik, iki dillilik, metin, üstsöylem belirleyicileri

## Metadiscourse Markers in Writing of Turkish-German Bilingual and Turkish Monolingual Turkish Prospective Teachers

**Abstract**

The aim of this study is to determine and to compare the use of metadiscourse markers in the writings of the Turkish-German bilingual and of the Turkish monolingual Turkish teacher candidates. The method of the study is a survey and correlational research design. The study has been carried out with 96 bilingual Turkish teacher candidates at the Turkic Department in Duisburg Essen University and 104 monolingual teacher candidates at the Turkish Teaching Department of Bolu Abant Izzet Baysal University. "Participant Recognition Form" and "Written Expression Form" have been used to obtain the research data. Written texts have been analyzed based on Hyland's taxonomy of metadiscourse markers. The frequency and distribution data of the textual, interpersonal, and total metadiscourse markers used by the groups have been analyzed. The findings have indicated a statistically significant difference in the use of the metadiscourse markers of the groups. The findings have also showed that the Turkish monolingual Turkish teacher candidates have used the metadiscourse markers more significantly than Turkish German bilingual candidates. Considering all four groups, it has been specified that the textual metadiscourse markers have been used more than interpersonal metadiscourse markers.

**Keywords:** Monolingualism, bilingualism, text, metadiscourse markers

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Bolu, karapinaryaseminn@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7012-1949

*** Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bolu, kucukavsar_a@ibu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7827-7636

## Giriş

İki dillilik, bireylerin doğdukları andan itibaren iki dilin girdileri ile karşılaşarak o dilleri edinmesi ve kullanmasıdır. Bireylerin iki dilli olarak adlandırılabilmeleri için ölçütlerin neler olduğu ele alındığında çeşitli araştırmacılar tarafından farklı ölçütlerin kullanıldığı görülmektedir. Mackey (1962) iki dilliliğin, bir dil olgusu değil, dillerin karakteristik kullanımı olduğunu ve bireylerin iki dilli olarak adlandırılabilmeleri için ölçütün, iki dilde de anlama ve anlatma becerilerdeki yeterlilik olduğunu belirtmektedir. Baker (2001), birinin iki dilli olup olmadığı incelemek için dört temel dil beceri olan dinleme, konuşma okuma ve yazmadaki yetkinliklerinden yola çıkılması gerektiğini belirtmektedir. Günay (2015), bir insan gündelik yaşamında sürekli olarak iki dil kullanıyorsa bu insanı iki dilli olarak kabul etmektedir. Aksan'a (2015) göre ise iki dillilik, bireyin çeşitli nedenlerle ve değişik şartlar altında birden fazla dil edinmesi, o dili sürekli olarak kullanmasıdır.

İki dilin gelişiminin birbiriyle bağlantılı olarak ilerlediği göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin ana dilleri, Almanca dil becerilerinin geliştirilebilmesi için en önemli araç ve faydalanılması gereken bir kaynaktır (Yağmur, 2007). Bireylerin kendilerini her iki dilde de yetkin bir biçimde ifade edebilmelerinin koşulu ana dilleri başta olmak üzere her iki dilde alınan iyi bir eğitimle temel dil becerilerinin geliştirilmesidir.

Temel dil becerileri genel olarak, anlamaya yönelik dil becerileri olan dinleme, okuma ve görsel okuma ile anlatmaya yönelik dil becerileri olan konuşma, yazma ve görsel sunu şeklinde gruplandırılmaktadır. Yazma edimi, en son geliştirilen dil becerisidir. Dinleme, konuşma ve okuma edimleri yazmaya zemin hazırlamaktadır. Güneş (2016), anlatmaya yönelik dil becerilerinden biri olan yazma becerisinin, bir diğeri olan konuşma becerisine göre daha yavaş ve zor işlemlerden oluşan üretim süreçlerini içerdiğini, basit bir tümceyi yazarken zihnimizde bir dizi karmaşık işlem yapıldığını belirtmektedir.

Bireylerin, kendilerini yazılı olarak ifade ederken ise düşüncelerin anlaşılır biçimde aktarıldığı, tümce ve paragraf geçişlerinin uygun bir biçimde kurulduğu, mantıksal olarak düzgün yapılandırılmış metinler üretmeleri beklenmektedir. Birbirini izleyen sıralı ve anlamlı tümceler dizisine metin denir. Metnin, hem yazarın oluşturduğu ürün hem de okuyucunun okuma sırasında anlamlandırması bakımından süreç olma özelliklerini bir arada taşıması, o metnin tümceler toplamından farklı, kendine özgü bir bütün olduğunu göstermektedir (Günay, 2017). Metinlerin yazarın üretimiyle başlayıp okurun anlamlandırmasıyla devam eden süreç özelliğini taşıması göz önünde bulundurulduğunda, yazar bu süreçte okuyucunun metni anlamasını sağlamak, yönlendirmek amaçlarıyla çeşitli sözcük ve/veya sözcük grupları kullanmaktadır. Bunlar üstsöylem belirleyicileridir. Görevleri metinde açıkça belli olmayan bağdaşıklık ilişkilerini açığa çıkarmak ve metnin işlemlenmesini ve yorumlanmasını yönlendirmek olan sözcük ve söz öbeklerine üstsöylem belirleyicileri denir (Zeyrek, 2002). Uzun'a (2002) göre üstsöylem belirleyicileri, söyleme ilişkin söylem, toplumsal ve iletişimsel bir eylem olan yazma ediminin görünümüdür. Üstsöylem belirleyicileri, yazılı veya sözlü metinlerde, dinleyicinin veya okuyucunun, yazar tarafından verilen bilgiyi düzenlemesine, yorumlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olmak için kullanılmaktadır (Crismore, 1993). Hyland (2005) ise üstsöylemi, metin üreticileri ile ürettikleri metinleri ve metin üreticileri ile metnin okuyucuları arasındaki etkileşimleri kavramsallaştırmaya yönelik bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Tanımlarda görüldüğü üzere üstsöylem belirleyicilerinin, metnin bağdaşıklık ilişkilerini açığa çıkarma ve metnin okur tarafından düzenlenmesi, işlemlenmesi ve yorumlanması sürecini yönlendirme işlevleri bulunmaktadır. Tüm bu işlevler göz önüne alındığında, kendilerini sözlü ve yazılı olarak yetkin bir biçimde ifade etmeleri gereken Türk dilinin gelecekteki öğreticileri iki dilli ve tek dilli Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılması beklenmektedir.

### İki Dillilik

Bireylerin içine doğdukları toplumda çeşitli nedenlerden ötürü iki dil konuşuluyor ise bireyler, iki dil edinmekte ve iki dil aracılığıyla iletişim gerçekleştirmektedirler. Bunun sonucu olarak da iki dilli bireyler ve iki dillilik kavramı ortaya çıkmaktadır. İki dillilik tanımlarında, üzerinde durulması gereken çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Mackey (1962) iki dilliliğin tanımlanmasında, bireylerin sahip oldukları dilleri ne kadar bildikleri, bu dilleri ne kadar ve nasıl kullandıkları, diller arası değişimin nasıl ve hangi

koşullar altında olduğu, dillerin birbirinin kullanımını nasıl etkilediği olmak üzere dört unsurun göz önünde bulundurulması gerektiğinden söz etmektedir. Cummins (2001) iki dillilik kavramını bisiklet örneği ile şu şekilde somutlaştırmaktadır: "Tek tekerlekli bir bisiklet sizi her yere götürebilir, bir tekerleği büyük diğer küçük olan bir bisikletle de ilerleyebilirsiniz fakat bisikletin her iki tekerleği de dengeli ve tam olarak şişirilmiş ise daha uzağa gidebilir ve daha çok ilerleyebilirsiniz. Önemli olan o tekerleği yapanların ne yaptıklarını bilmesidir." U. Weinrich'e (1968, akt. Molali, 2005) göre iki dillilik, iki dilin seçenekli biçimde yaygın kullanımıdır, bunu uygulayan kişi ise iki dillidir. En basit tanımıyla, bir insan gündelik yaşamında sürekli olarak iki dil kullanıyorsa bu insan iki dillidir (Günay, 2015). Bireylerin iki dili günlük yaşamda sürekli kullanıyor oluşuyla beraber doğdukları andan itibaren iki dili de edinmeye başlamaları üzerinde durulması gereken diğer bir noktadır. Aksan'a (2015) göre iki dillilik, bireyin çeşitli nedenlerle değişik şartlar altında birden fazla dil edinmesi ve o dili sürekli olarak kullanmasıdır. Almancadaki karşılığı "Zweisprachigkeit" olan iki dilliliğin Huber (2013), iki ya da üç dili aynı oranda edinilmesi, birden çok ana diline sahip olunması durumunda gerçekleştiğini belirtmektedir. İki dilliliğin, bireyin yanında toplumda da kullanılması durumu söz konusudur. Kıran (2018), iki dilliliği bir kişinin iki dil bilmesi ya da bir toplumda iki dil kullanılması durumu olarak tanımlamaktadır. Uzun süre bir kişinin ikinci dili kendi ana dili kadar rahat konuşma yetisi olarak kabul edildiğini ekleyerek kişinin, ikinci dili üzerindeki yetkinliğinin önemine dikkat çekmektedir. Vardar (1988) da iki dilliliği, "Bir bireyin iki dil bilmesi, bir toplumda iki dil kullanması durumu" olarak tanımlayarak iki dilliliğin toplumda da görülebildiğini belirtmektedir. İki dillilikte, kullanım esnasında çeşitli nedenlerle diller arasında geçişler söz konusu olmaktadır. Tokdemir (1997) iki dilliliği, iki veya birkaç dil sisteminin paralel öğrenilmesi, gerektiğinde de bir sistemden diğerine geçiş yapılması olarak tanımlamaktadır. İki dillilik sadece birden fazla dili değil aynı zamanda birden fazla kültürü de içinde barındırmaktadır. Rolffs (2009) iki dilliliği, iki dili, iki kültürü bilmek, anlamak, bir arada kullanmak, iki dilde düşünmek ve hissetmek olarak tanımlamaktadır. Karaağaç (2011), bir kişi, bir meslek, bir topluluk veya bütün bir dil toplumunda görülen iki dil kullanma durumunun iki dillilik olduğunu belirtmektedir. Güzel (2014) ise iki dilliliğin, bireyin yabancı bir ülkede ana dilinden farklı ikinci bir dili kusursuz bilmesi, kullanması bununla beraber kendi dili ve kültürünü de yeterince bilmesi olduğunu belirtmektedir.

İki dillilikte her iki dilin doğuştan itibaren ailede kazanılmaya başlanması çok önemli bir noktadır. Çünkü ailede temeli atılan dillerin, okul yıllarında da okuryazarlıkla birlikte geliştirilmeye devam edilmesi dillerin özelliklerinin ve dillerin işlemleme süreçlerinin kavranmasının desteklenmesini sağlamaktadır. Cummins (2001), iki dilli çocukların ilkokul yıllarında da iki dildeki yeteneklerini geliştirmeye devam ettiklerinde, dilde derin anlamları ve dili daha etkili kullanma yollarını kazanacaklarını belirtmektedir. İki dilli çocukların iki dilde de daha fazla uygulama yaptıklarında, özellikle de her iki dilde de okuryazarlık geliştirdikleri yıllarda, bu iki dili karşılaştırabildiklerini ve işlemleme sürecini kazanabileceklerini belirtmektedir.

## Üstsöylem

Yazar, düşüncelerini ve bakış açısını okuyucusuna aktarırken iyi anlaşılmak ister. Bu amaçla okuyucusunu da göz önünde bulundurarak metnini üretir, hatta kullandığı sözcüklerle okuyucunun anlamlandırma sürecini yönlendirebilir. Yazarın, iyi yapılandırılmış bir metinle okuyucunun anlamlandırma sürecini yönlendirmesine olanak sağlayan ögeler bulunmaktadır. Bunlar üstsöylem belirleyicileridir. Metinlerde, amaçları yalnızca tümceleri birbirine bağlamak olmayan, salt bağlaç gibi kullanılmayan, açıkça belli olmayan bağdaşıklık ilişkilerini açığa çıkaran ve metnin işlemlenmesini ve yorumlanmasını yönlendiren sözcük ve söz öbekleri üstsöylem belirleyicileridir (Zeyrek, 2002). Üstsöylem belirleyicileri, yazar ve okur arasında iletişimi sağlayan, köprü görevi gören sözcük veya sözcük öbekleridir. Üstsöylem belirleyicileri, söyleme ilişkin söylem, toplumsal ve iletişimsel bir eylem olan yazma ediminin görünümüdür (Uzun, 2002). Üstsöylem terimi, yazılı veya sözlü metinlerde, dinleyicinin veya okuyucunun, yazar tarafından verilen bilgiyi düzenlemesine, yorumlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olmak için kullanılmaktadır (Crismore, 1993). Üstsöylem, metin üreticileri ile ürettikleri metinleri ve metin üreticileri ile metnin okuyucuları arasındaki etkileşimleri kavramsallaştırmaya yönelik bir yaklaşımdır (Hyland, 2005). Üstsöylem, yazarın söylemini ve

söyleminin okuyucu üzerindeki olası etkilerini düzenleyen dilsel görünümlerdir (Schiffrin, 1980; Hyland, 2000).

Vande Kopple (1985) üstsöylemi söyleme ilişkin söylem veya iletişime ilişkin iletişim olarak tanımlamaktadır. Adel ise (2013) üstsöylemi, söylem hakkındaki söylem olarak tanımlamakta ve okuyucunun metni anlama süreci boyunca yönlendirilmesi için kullanıldığını belirtmektedir. Kopple (1985) yazarın üstsöylem belirleyicilerini kullanarak okuyucuya, okuma sürecinde oldukça yumuşak bir şekilde rehberlik edebileceğini ve okurun metni algılamasını, düzenlemesini sağlayabileceğini belirtmektedir. Tüm bu tanımlarda görüldüğü üzere üstsöylem belirleyicileri, yazarın ürettiği metnin okuyucusu olacağını düşünerek, okuyucunun anlama ve anlamlandırmasını kolaylaştırmak, düzenlemek ve yönlendirmek için kullandığı sözcük veya sözcük gruplarıdır.

Grabe ve Kaplan yazma sürecinde üstsöylem kullanımını etkileyen beş ana öge olduğunu belirtmektedir (Hyland, 2005):

1. Okuyucu Sayısı: Bir metnin bir kişiye, küçük bir gruba veya büyük heterojen (ayrışık) bir gruba yazılacak olması yazarın kullanacağı üstsöylem seçimlerini etkilemektedir.
2. Okuyucuların Bilinip Bilinmediği: Okuyucunun yazara yakınlık derecesi, metindeki yazar-okuyucu etkileşimini ve okuyucunun metne katılımını etkilemektedir.
3. Okuyucunun Statüsü: Okuyucunun yazarla eşit, yazardan daha yüksek veya daha düşük statüde olması yazarın üstsöylem kullanımını etkilemektedir.
4. Okuyucunun Artalan Bilgisi: Okuyucunun kültürel, sosyal ve akademik artalan bilgisi yazarın üstsöylem seçimini etkilemektedir.
5. Okuyucuya Delil Gösterimi: Okuyucunun konuya ilişkin sahip olduğu bilgiler yalnızca paylaşılan ayrıntı niceliğinin değil, aynı zamanda kullanılacak delillerin niceliğini ve gösterimlerini, düşüncelerin ayrıntılandırılmasını ve desteklenmesini etkilemektedir.

Üstsöylem terimi ilk olarak 1959 yılında Zellig Haris tarafından dilin kullanımını anlamak, bir yazarın veya konuşmacının alıcının metni algılamasını yönlendirmeye yönelik girişimlerini betimlemek için ortaya konulmuş ve sonrasında Williams (1981), Vande Kopple (1985) ve Crismore (1989) gibi yazarlar tarafından geliştirilmiştir (Hyland, 2005). Vande Kopple'ın 1985'te yaptığı üstsöylem sınıflandırması birçok araştırmacının üstsöylem sınıflandırmasına kaynak olmuştur. Bu araştırmacılardan biri de 1998 yılında yaptığı üstsöylem belirleyicileri sınıflandırmasıyla Hyland'dır. Hyland (2000) üstsöylemi, söylem hakkındaki söylem veya konuşma hakkındaki konuşma olarak tanımlamaktadır. Üstsöylemin yazar ile okuyucu arasındaki sosyal ve iletişimsel bir ilişkiye dayandığını, yazarın metin aracılığıyla okuyucuyu yönlendirdiğini ve okuyucu ile olan iletişimini açığa çıkardığını belirtmektedir. Hyland (2005), üstsöylem belirleyicileri aracılığıyla toplumsal ilişkileri yönetmenin yazmada önemli olduğunu vurgulayarak bir metnin ancak yazarın okuyucunun yorumlama sürecini doğru değerlendirdiğinde etkili olabileceğini belirtmektedir. Tablo 1.'de Hyland'ın üstsöylem belirleyicileri sınıflandırması yer almaktadır.

Tablo 1.
*Hyland'ın Üstsöylem Belirleyicileri Sınıflandırması* [1]

| Metinsel Üstsöylem | | |
|---|---|---|
| Ulam | İşlev | Örnek |
| Mantıksal Bağlayıcılar | Söylemdeki katkı, sonuç ve karşıtlık ilişkilerini belirttir. Yalnızca sözcük, tümce ve yapıları bağlamakla kalmayıp okurun söylemi daha iyi anlamasını ve yorumlamasını sağlar. | Fakat, ve, böylece, ama, ek olarak |

[1] Hyland, K. (1998). "Persuasion and Context: The Pragmatics of Academic Metadiscourse" adlı çalışmada yer alan tablodan Türkçeye çevrilmiştir.

| | | |
|---|---|---|
| Çerçeve Belirleyiciler | Metindeki ögelerin sırasını belirtmek ve metnin anlamının daha iyi anlaşılmasını sağlamak için söylemi özetleyen ve toparlayan ögelerdir | İlk olarak, sonraki, 1, 2, a, b Sonuç olarak, tekrarlayacak olursak, bu kısımda Buradaki amacım, burada tartıştığım konu |
| İlişki Kurucular | Metnin önceki veya sonraki bölümlerine gönderimde bulunur. | Yukarıda belirtildiği gibi, tabloya-şekle-örneğe bakınız, bölüm 2'de belirtildiği gibi |
| Delil Sunucular | Farklı kişilerden, metinlerden yapılan alıntıları belirtir. | X'e göre, (1990), X verileri |
| Açıklayıcılar | Yazarın ifade etmek istediği anlamı açıklayarak veya genişleterek okuyucu için daha geniş bilgi sağlayan ögelerdir. | Yani, şöyle ki, örneğin, mesela, diğer bir deyişle |

Kişilerarası Üstsöylem

| Ulam | İşlev | Örnek |
|---|---|---|
| Olasılık Belirticiler | Yazarın söylemlerinde tam olarak emin olmadığında kullandığı olasılık belirten ifadelerdir. | Belki, olabilir, mümkün, mümkün olabilir, hemen hemen, yaklaşık olarak, büyük ihtimalle |
| Kesinlik Belirticiler | Yazarın söylemlerinde emin olduğunda kullandığı kesinlik belirten ifadelerdir. | Kesinlikle, kesin olarak, açıkça görülüyor ki, şüphesiz ki |
| Tutum Belirticiler | Yazarın söylemine karşı tutumunu açıkça ifade ederken kullandığı ifadelerdir. | Ne yazık ki, katılıyorum, katılmıyorum, X iddiaları |
| İlişki Belirleyiciler | Yazarın okuyucuya başvurmak ve okuyucu ile iletişim kurmak için kullandığı ifadelerdir. | Açıkçası, açıkça söylemek gerekirse, unutmayın ki, gördüğünüz üzere |
| Kişi Belirticiler | Yazarın kendine gönderim yaptığı ifadelerdir. | Ben, biz, benim, bizim, benimki, bizimki |

Tablo 1.'de görüldüğü üzere Hyland (1998), üstsöylem belirleyicilerini metinsel üstsöylem ve kişilerarası üstsöylem olarak ikiye ayırmıştır.

Metinsel Üstsöylem: Metinsel üstsöylem, okuyucunun yazar tarafından aktarılan bilgileri daha iyi anlaması, daha düzgün tasarlaması ve bilgileri daha inandırıcı ve tutarlı bulması için kullanılan ifadelerdir. Okuyucunun söylemi anlamlandırma ve yorumlama sürecine ilişkin olası güçlüklerine yönelik yazarın rehberlik edici ifadelerini ve metiniçi veya metinlerarası bağlantıları içermektedir. Beş işlevi bulunmaktadır:

1. Mantıksal Bağlayıcılar: Yazarın söyleminde katkı, sonuç ve karşıtlık ilişkisi belirten bağlaç ve zarflardır. Yalnızca sözcük, tümce ve yapıları bağlamakla kalmayıp okurun söylemi daha iyi anlamasını ve yorumlamasını sağlar.
2. Çerçeve Belirleyiciler: Metindeki ögelerin sırasını belirtmek ve metnin anlamının daha iyi anlaşılması için söylemi özetleyen ve toparlayan ögelerdir. Sıralamak için kullanılan "ilk olarak, sonraki, 1, 2, a, b" gibi ifadeleri, metni özetlemek ve toparlamak için kullanılan "sonuç olarak, özetle, tekrarlayacak olursak" gibi ifadeleri, söylemin hedeflerini ve

amaçlarını duyurmak için kullanılan "buradaki amacım, burada tartıştığım konu" gibi ifadeleri ve konu değişimlerini göstermek için kullanılan "şimdi, şimdi ise" gibi ifadeleri içerir. Bu nedenle bu sınıflamadaki ifadeler söylemi çerçeveleme işlevi görür.

3. İlişki Kurucular: Metnin önceki veya sonraki kısımlarına gönderimde bulunan "Yukarıda belirtildiği gibi, tabloya-şekle-örneğe bakınız, bölüm 2'de belirtildiği gibi" ifadeleri içerir. Kullanılan tabloların, şekillerin, örneklerin, ifade edilen görüşlerin okuyucu tarafından anlaşılma derecesini kuvvetlendirmek için kullanılır.
4. Delil Sunucular: Farklı kişilerden, metinlerden yapılan alıntıları belirten "X'e göre, (1990), X verileri" gibi ifadeleri içerir.
5. Açıklayıcılar: Yazarın ifade etmek istediği anlamın okuyucu tarafından çok daha fazla kazanılabilmesi için söylemi açıklayarak veya genişleterek bilgi sağlayan" Yani, şöyle ki, örneğin, mesela, diğer bir deyişle" gibi ifadeleri içerir.

Kişilerarası Üstsöylem: Yazarların kendi önerilerini, tutumlarını, bakış açılarını okuyucuya ifade etmesini sağlayan ifadelerdir. Yazarın okuyucuya yakınlığını, uzaklığını, tutumunu ifade ediş biçimini, ifade ettiği veya aktardığı görüşler hakkında düşüncelerini ve okuyucunun söylemi yapılandırma sürecinde söyleme dahil olma derecesini belirten ögelerdir.

1. Olasılık Belirticiler: Yazarın söylemlerinde tam olarak emin olmadığında kullandığı ifadelerdir. Yazarın sunduğu bilgiye uzaklığını aktarmasında önemli rol oynarlar ve ihtimal belirten "Belki, olabilir, mümkün, mümkün olabilir, hemen hemen, yaklaşık olarak" gibi ifadeleri içerirler.
2. Kesinlik Belirticiler: Yazarın söylemlerinde emin olduğunda kullandığı ifadelerdir. Yazarın sunduğu bilgiye yakınlığını aktarmasında önemli rol oynarlar ve kesinlik belirten "Kesinlikle, kesin olarak, açıkça görülüyor ki, şüphesiz ki" gibi ifadeleri içerirler.
3. Tutum Belirticiler: Tutum belirticileri yazarın bilgiye değil metnin içeriğine ilişkin tutumlarını ve yorumlarını belirtirken kullandığı "Ne yazık ki, katılıyorum, X iddiaları" gibi ifadeleri içerir.
4. İlişki Belirleyiciler: Okurun dikkatini yoğunlaştırmak ve okuru söyleme katılımcı olarak dahil etmek için kullanılırlar. İlişki belirleyiciler aynı zamanda tutum ifadeleri de içereceğinden tutum belirticileri ile ilişki belirleyicilerini ayırt etmek zordur. Bununla beraber, tutum belirticilerin metnin içeriğine ilişkin yorumları içermesi, ilişki belirleyicilerin ise okuyucuyu söyleme dahil etmek için kullanılması birbirinden ayırt edilmesini sağlar.
5. Kişi Belirticiler: Metinde kullanılan şahıs zamirleri ve iyelik zamirleri ile yazarın metindeki varlığına açık olarak gönderimde bulunan ifadelerdir.

Üstsöylem belirleyicilerinin, metnin açıkça belli olmayan bağdaşıklık ilişkilerini açığa çıkarma, metnin okur tarafından işlemlenmesini, yorumlanmasını yönlendirme ve yazar ile okur iletişimini kolaylaştırma gibi işlevleri olduğu görülmektedir. Yazılı dilde yetkin olabilmek için de üstsöylem belirleyicilerini doğru ve yerinde kullanmanın gereği ortaya çıkmaktadır. Gerek tek dilli Türkçe öğretmeni adayları olsun gerekse iki dilli Türkçe öğretmeni adayları olsun, dili öğreten tüm öğreticilerin bu konuda çaba göstermesi gerekmektedir.

Üstsöylem belirleyicileri alanında Türkiye'de ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, konuşma dilinde üstsöylem belirleyicileri kullanımı (Schiffrin, 1980; Esmer, 2009), yazılı metin üretiminde üstsöylem belirleyicileri kullanımı (Crismore, 1993; Esmer, 2018; Adel, 2018; Karakuş, 2020; Ulu, 2020), makalelerde üstsöylem belirleyicileri kullanımı (Hyland, 1996; 1998; Uzun, 2002; Zeyrek, 2002; Fidan, 2002; Dahl, 2004; Ünsal, 2008; Doyuran, 2009; Gillaerts ve Van de Velde, 2010; Çapar, 2014; Kan, 2016; Dağ Tarcan, 2019; Şen, 2019; Kirişçi, 2020), yüksek lisans ve doktora tezlerinde üstsöylem belirleyicileri kullanımı (Özbek, 1998; Köroğlu, 2017; Yuvayapan, 2018; Önel, 2020), dergilerdeki üstsöylem belirleyicileri kullanımı (Fuertes-Olivera, Velasco-Sacristan, Arribas-Bano ve Samaniego-Fernandez, 2001) ve üstsöylem belirleyicileri öğretiminin yazma yeterliliklerine etkisi (Kaya, 2019) başlıkları altında sınıflandırılabilir.

## Yöntem

Türkçe Almanca iki dilli ile Türkçe tek dili Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metin üretimlerindeki üstsöylem belirleyicilerini Hyland'ın üstsöylem belirleyicileri sınıflandırmasına göre ortaya koymayı ve iki dillilik ile tek dilliliğin üstsöylem belirleyici kullanmını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, tarama ve ilişkisel araştırma desenindedir. Tarama çalışmaları, Karasar (2012)'ın da belirttiği gibi, geçmişte ya da halen var olan durumları, var oldukları şekliyle üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan betimlenmesini amaçlar. Ayrıca büyük gruplar ile çalışma fırsatı sunar. İlişkisel araştırma modeli ise, Büyüköztürk (2013)'ün tanımıyla kavramlar, olgular ve durumlar arasındaki ilişkileri, bağlantıları incelemeyi amaçlayan araştırma desenidir. Bu araştırmada Türkçe Almanca iki dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ile Türkçe tek dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan üstsöylem belirleyicileri arasındaki farklılıklar tarama ve ilişkisel araştırma deseni kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın Türkçe Almanca iki dilli ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metin üretimlerinde kullanacakları üstsöylem belirleyicilerini ortaya koymak, karşılaştırmak ve ulaşılacak sonuçlarla yazılı anlatım ile metindilbilim derslerinin yapılandırılmasına veri sağlamak gibi amaçları bakımından alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Duisburg Essen Üniversitesi Türkistik Bölümünde öğrenim gören 1. sınıf 56 ve 4. sınıf 40 Türkçe öğretmeni adayı ile Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 1. sınıf 52 ve 4. sınıf 52 öğretmeni adayı oluşturmaktadır. İki dillilik ve tek dilliliğin üstsöylem belirleyici kullanımını nasıl etkilediği belirlenmeye çalışıldığından, araştırmada Türkçe Almanca iki dilli ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adayları seçilmiştir. Çalışma grubunun 1. ve 4. sınıf öğretmen adayları olarak seçilmesinde ise, öğretmen adaylarının öğrenim süreleri boyunca edindikleri kazanımların, deneyimlerin üstsöylem belirleyicileri kullanımına nasıl yansıdığının belirlenmeye çalışılması etkili olmuştur. Katılımcılardan veri toplamak için Etik Kurul Raporu alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkçe Almanca iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarına ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik ayrı ayrı hazırlanan Katılımcı Tanıma Formu ve Yazılı Anlatım Formu kullanılmıştır. Gruplara farklı veri toplama araçları hazırlanmasının nedeni, grupların birbirinden farklı kişisel ve dilsel özellikler ile farklı artalan bilgisine sahip olmasıdır. Yazılı Anlatım Formunda öğretmen adaylarının kolaylıkla düşüncelerini aktararak metin üretebileceği konular seçilmesine özen gösterilmiştir. Konular hazırlandıktan sonra 15 uzmandan görüş alınarak düzenlemeler yapılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Katılımcı Tanıma Formu 1'de ilk olarak Türkçe Almanca iki dilli katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin birtakım sorular yer almıştır. Katılımcılar kişisel özelliklerine ilişkin soruları yanıtladıktan sonra 1 ayda okudukları kitap, gazete ve dergi sayılarına ilişkin soru için "Hiç, 1-5, 5-10, 10-15 ve 15 Üzeri" seçeneklerinden birini seçmiştir. Ardından katılımcılar aile içinde konuşulan dile yönelik "Çoğunlukla Türkçe, Çoğunlukla Almanca, Her İkisi de" seçenekleri bulunan soruyu yanıtlamıştır. Türkçe ve Almancayı öğrenme yaşı ve yeri sorularını yanıtlayan katılımcılar, Yazılı Anlatım Formu 1'de yer alan ve uzman görüşü alınarak hazırlanmış olan 10 adet konudan birini seçerek metin üretmiştir.

Katılımcı Tanıma Formu 2'de Türkçe tek dilli katılımcılar, ilk olarak kişisel bilgilerine ilişkin kişisel bilgi sorularını yanıtlamışlardır. Ardından 1 ayda okudukları kitap, gazete ve dergi sayısı sorusunda "Hiç, 1-5, 5-10, 10-15 ve 15 Üzeri" seçeneklerinden birini seçerek Katılımcı Tanıma Formu 2'yi tamamlamışlardır. Sonrasında katılımcılar, Yazılı Anlatım Formu 2'yer alan ve uzman görüşü alınarak hazırlanmış olan 10 adet konudan birini seçerek metin üretmiştir.

Tüm katılımcılara Katılımcı Tanıma Formunu yanıtlamaları ve Yazılı Anlatım Formundan konu seçerek metin üretmeleri için verilen toplam süre 60 dakikadır. Katılımcıların metin üretme sürecinde sınıf

ortamında olmalarına dikkat edilmiş, böylelikle eşit şartlarda veri toplama süreci sağlanarak katılımcıların kontrol dışı değişkenlerden etkilenmeleri önlenmeye çalışılmıştır.

**Verilerin Analizi**

Çalışmada, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve 4. sınıf ile Türkçe tek dilli 1. sınıf ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının ürettiği yazılı metinler Hyland'ın üstsöylem belirleyicileri sınıflandırmasına göre iki uzman tarafından tek tek çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenerek yüzde frekans bulgularının elde edilmesinde sıklık çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Grupların çözümlenen verileri ilk olarak ayrı ayrı sonrasında birbirleri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 2.'de birbiri ile eşleştirilerek karşılaştırılan öğretmen adayı grupları görülmektedir.

Tablo 2.
*Öğretmen Adaylarının Karşılaştırılması*

| Gruplar | |
|---|---|
| Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf | Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf |
| Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf | Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf |
| Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf | Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf |
| Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf | Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf |

İki dilli ve tek dilli öğretmen adaylarının verileri Microsoft Excel kullanılarak sayısallaştırılmış, dağılım ve sıklık tabloları hazırlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre nitel verilerin sayısallaştırılmasında birkaç temel amaç vardır: "Sayısallaştırmanın güvenirliği arttırması, yanlılığı azaltması ve sayıya dökülen verilerin tema veya kategoriler arasında karşılaştırmaya olanak sağlaması." Sayısallaştırılan verilerin Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılarak gruplar arası farklılaşmaları denetlenmiştir. Kruskal Wallis testi ikiden fazla örneklem ortalamasının, Mann Whitney U testi ise iki örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir (Büyüköztürk, 2015). Tüm grupların üstsöylem belirleyici kullanımı karşılaştırma bulguları, çoklu gruplar arasındaki puan farkının anlamlılığını gösteren Kruskal Wallis testi ile, ikili grupların üstsöylem belirleyici kullanımı karşılaştırma bulguları ise ikili gruplar arasındaki puan farkının anlamlılığını gösteren Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucu ortaya çıkan değerler grupların metinsel üstsöylem belirleyicileri, kişilerarası üstsöylem belirleyicileri ve toplam üstsöylem belirleyicileri kullanım farklılaşmaları olmak üzere üç başlıkta değerlendirilmiştir.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

Uzman çözümlemesi sonucu ortaya çıkan veriler, puanlayıcı güvenirliği hesaplama yöntemlerinden biri olan Cohen Kappa İstatistiği ile denetlenmiştir. Cohen Cappa İstatistiği, iki puanlayıcı arasındaki bağdaşım düzeyini göstermek için kullanılan ve ulaşılan değer sayesinde puanlayıcıların güvenirliğini ortaya koyan bir yöntemdir. Bu doğrultuda Tablo 3.'te uzman çözümlemelerinin Cohen Kappa İstatistiği sonuçları, Tablo 4.'te ise Landis ve Koch (1977; akt. Bilgen ve Doğan, 2017) tarafından önerilen uyum değer aralıkları yer almaktadır.

Tablo 3.
*Cohen Kappa İstatistiği Sonuçları*

| | Değer | Asymp. Error[a] | Std.Approx. T[b] | Approx. Sig. |
|---|---|---|---|---|
| Kappa Uyuşmasının Ölçümü | ,952 | ,016 | 50,114 | ,000 |
| Kişi Sayısı | 200 | | | |

Tablo 3.'e bakıldığında iki uzmanın çözümlemesinin uyuşma değerinin 0,95 olduğu görülmektedir. Aşağıda yer alan Tablo 4.'teki Landis ve Koch (1977; akt. Bilgen ve Doğan, 2017) tarafından önerilen uyum değer aralıklarına bakıldığında puanlayıcılar arası uyumun çok yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.
*Cohen Kappa İstatistiği Uyum Değer Aralıkları*

| Cohen Kappa Sonuçları | Uyum Değer Aralıkları |
|---|---|
| <0,00 | Zayıf |
| 0,00-0,20 | Önemsiz |
| 0,21-0,40 | Düşük |
| 0,41-0,60 | Orta |
| 0,61-0,80 | Önemli |
| 0,81-1,00 | Çok Yüksek |

**Araştırma ve Yayın Etiği**

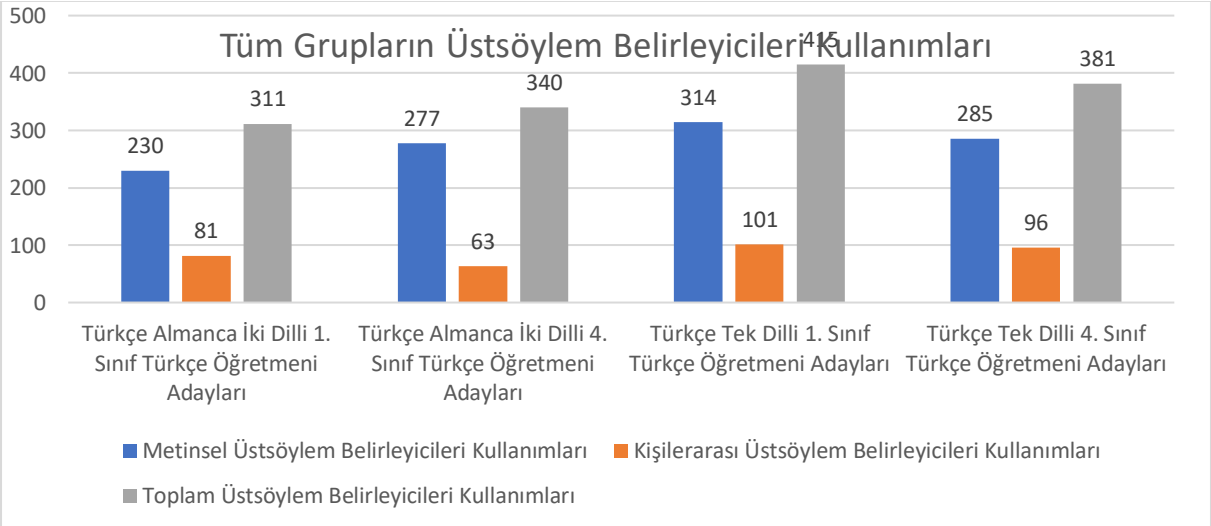
Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 21.01.2020
Belge sayı numarası= 2020/04

**Bulgular**

Araştırmanın bulguları, tüm grupların (Türkçe Almanca iki dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ile Türkçe tek dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları) metinsel, kişilerarası ve toplam üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı ve bu sıklık verilerinin SPSS ile karşılaştırılması olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda Grafik 1.'de tüm grupların kullandığı metinsel, kişilerarası ve toplam üstsöylem belirleyicileri sıklık bulguları yer almaktadır.




*Grafik 1*. Tüm Grupların Metinsel, Kişilerarası ve Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları

Grafik 1.'e bakıldığında, metinsel üstsöylem belirleyicilerinin en çok Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanıldığı, sonrasında sırasıyla Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ve son sırada ise Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin en çok Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanıldığı, sonrasında sırasıyla Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ve son sırada ise Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Bu bulgular ışığında grupların toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımlarına bakıldığında, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ilk sırada yer almaktadır. Sonrasında sırasıyla Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ve son sırada ise Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları yer almaktadır.

Tüm grupların (Türkçe Almanca iki dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ile Türkçe tek dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları) üstsöylem belirleyici kullanımı karşılaştırmalarına bakılırken ilk olarak tüm gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı Kruskal Wallis ile test edilmiş, anlamlı fark söz konusu olan gruplarda Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda, aşağıda yer alan Tablo 5.'te grupların metinsel üstsöylem belirleyici kullanımları yer almaktadır.

Tablo 5.
*Grupların Metinsel Üstsöylem Belirleyici Kullanımları*

| Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımı | N | Sıra Ort. | Sd | $X^2$ | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 56 | 75,32 | 3 | 16,661 | ,001* |
| Türkçe Almanca İki Dilli 4.Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 40 | 118,40 | | | |
| Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 52 | 111,97 | | | |
| Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 52 | 102,38 | | | |

*p<0,05.

Kruskall Wallis analizi sonuçları, metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımının, tüm gruplarda anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($x^2$= 16,661, p<0,05). Bu bulgu, metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımının 4 farklı grupta farklı sıklıkta olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda grupların ikili olarak karşılaştırmasında gruplar arasındaki fark ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmuştur. Tablo 6.'da Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımları karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 6.
*Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması*

| Grup | N | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 56 | 40,24 | 2253,50 | 657,500 | ,001* |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 40 | 60,06 | 2402,50 | | |

*p<0,05.

Tablo 6.'ya bakıldığında Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (U=657,500, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyici kullanımının Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 7'de Türkçe tek dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımlarının karşılaştırması görülmektedir.

Tablo 7.
*Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması*

| Grup | N | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 52 | 55,28 | 2874,50 | 1207,500 | ,345* |
| Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 52 | 49,12 | 2585,50 | | |

*p>0,05.

Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe tek dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (U=1 207,500, p>0,05). Bu bağlamda, bu iki grubun metinsel üstsöylem belirleyici kullanımlarının eş değer düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 8'de Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımları karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 8.
*Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması*

| Grup | N | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 56 | 44,96 | 2517,50 | 921,500 | ,001* |
| Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 52 | 64,78 | 3368,50 | | |

*p<0,05.

Tablo 8.'de görüldüğü üzere, Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (U=921,500, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyici kullanımının Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu

görülmektedir. Aşağıdaki Tablo 9.'da Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımları karşılaştırması görülmektedir.

Tablo 9.
*Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması*

| Grup | N | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 40 | 50,78 | 2031,00 | 869,000 | ,176* |
| Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 52 | 43,21 | 2247,00 | | |

*p>0,05.

Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (U=869,000, p>0,05). Bu bağlamda, bu 2 grubun metinsel üstsöylem belirleyici kullanımlarının eş değer düzeyde olduğu görülmektedir.

Tüm grupların kişilerarası üstsöylem belirleyici kullanımlarına bakılırken ilk olarak tüm gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı test edilmiş, anlamlı fark söz konusu olan gruplarda ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda, Tablo 10.'da grupların kişilerarası üstsöylem belirleyici kullanımları yer almaktadır.

Tablo 10.
*Grupların Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları*

| Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımı | N | Sıra Ort. | Sd | $X^2$ | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 56 | 91,68 | 3 | 2,848 | ,416* |
| Türkçe Almanca İki Dilli 4.Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 40 | 97,98 | | | |
| Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 52 | 109,27 | | | |
| Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 52 | 103,17 | | | |

*p>0,05.

Kruskall Wallis analizi sonuçları, kişilerarası üstsöylem belirleyicileri kullanımının, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($x^2$= 2,848, p>0,05). Bu doğrultuda grupların ikili olarak karşılaştırmasının test edilmesine gerek kalmamıştır.

Tüm grupların toplam üstsöylem belirleyici kullanımlarına bakılırken ilk olarak tüm gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı test edilmiş, anlamlı fark söz konusu olan gruplarda ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 11.'de grupların toplam üstsöylem belirleyici kullanımları yer almaktadır.

Tablo 11.
*Grupların Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları*

| Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımı | N | Sıra Ort. | Sd | $X^2$ | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 56 | 75,91 | 3 | 15,262 | ,002* |
| Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 40 | 113,39 | | | |
| Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 52 | 114,33 | | | |
| Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 52 | 103,24 | | | |

*p<0,05.

Tablo 11.'de görüldüğü üzere Kruskall Wallis analizi sonuçları, toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımının, tüm gruplarda anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($x^2$=15,262, p<0,05). Bu bulgu, toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımının dört farklı grupta farklı sıklıkta olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, grupların ikili olarak karşılaştırmasında hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu daha ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımları karşılaştırması görülmektedir.

Tablo 12.
*Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması*

| **Grup** | **N** | **Sıra Ort.** | **Sıra Toplamı** | **U** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|
| Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 56 | 41,23 | 2309,00 | 713,000 | ,002* |
| Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 40 | 58,68 | 2347,00 | | |

*p<0,05.

Tablo 12.'ye bakıldığında Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan toplam üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (U=713,000, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyici kullanımının Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 13.'te Türkçe tek dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımları karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 13.
*Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması*

| Grup | N | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 52 | 55,45 | 2883,50 | 1198,500 | ,317* |
| Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 52 | 49,55 | 2576,50 | | |

*p>0,05.

Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe tek dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan toplam üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (U=1198,500, p>0,05). Bu bağlamda, bu iki grubun metinsel üstsöylem belirleyici kullanımlarının eş değer düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 14.'te Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımları karşılaştırması görülmektedir.

Tablo 14.
*Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması*

| Grup | N | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 56 | 44,37 | 2484,50 | 888,500 | ,000* |
| Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 52 | 65,41 | 3401,50 | | |

*p<0,05.

Tablo 14.'te görüldüğü üzere Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan toplam üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (U=888,500, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyici kullanımının Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aşağıda yer alan Tablo 15.'te Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımları karşılaştırması yer almaktadır.

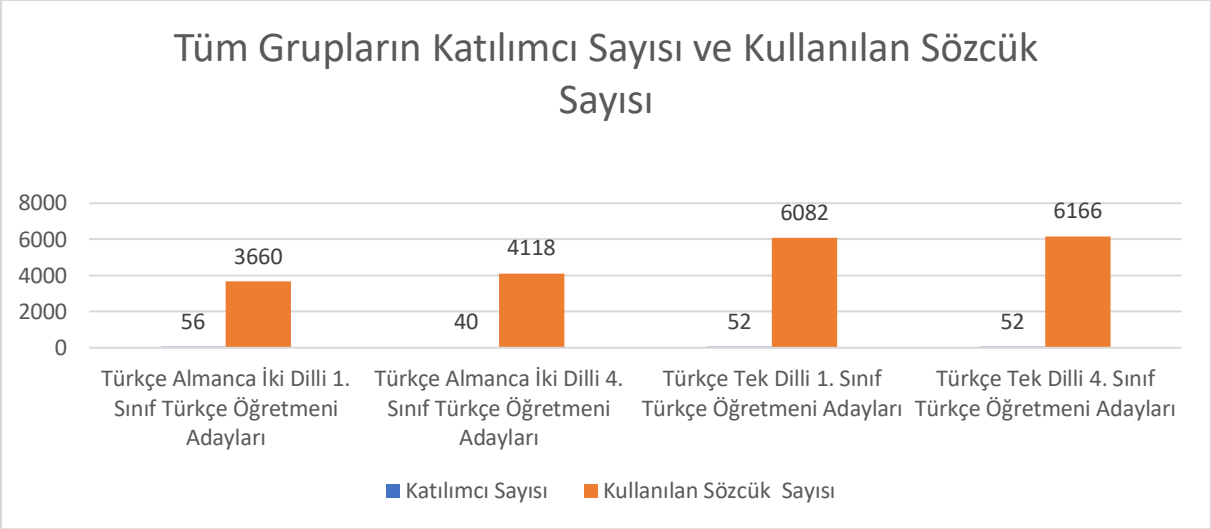
Tablo 15.
*Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması*

| Grup | N | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 40 | 49,16 | 1966,50 | 933,500 | ,400* |
| Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları | 52 | 44,45 | 2311,50 | | |

*p>0,05.

Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan toplam üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (U=933,500, p>0,05). Bu bağlamda, bu iki grubun toplam üstsöylem belirleyici kullanımlarının eş değer düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise öğretmen adaylarının yazılı metinlerinde kullandıkları sözcük sayısıdır. Grafik 2.'de tüm grupların (Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe tek dilli 1. sınıf ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları) katılımcı sayısı ve gruplar tarafından kullanılan sözcük sayısı yer almaktadır.




*Grafik 2.* Tüm Grupların Katılımcı Sayısı ve Gruplar Tarafından Kullanılan Sözcük Sayısı

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bulgularına göre varılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Tüm grupların üstsöylem belirleyicileri kullanımlarına bakıldığında, üstsöylem belirleyicilerini en çok kullanan grup Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarıdır. Sonrasında sırasıyla Türkçe tek dilli 4. sınıf, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları gelmektedir. Son sırada ise Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları bulunmaktadır. Türkçe Almanca iki dilli ile Türkçe tek dili Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metin üretimlerindeki üstsöylem belirleyicilerini ortaya koymayı ve iki dillilik ile tek dilliliğin üstsöylem belirleyici kullanımını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda, Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri yazılı metinlerde, Türkçe Almanca iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarına göre üstsöylem belirleyicilerine daha fazla yer verdiği görülmektedir. Bunun sebebi, tek dilli öğretmen adaylarının metin üretme sürecinde metnin okuyucusunu daha fazla önemsemeleri olarak açıklanabilir. Bununla beraber Türkçe olarak üretilen yazılı metinlerde Türkçe tek dilli öğretmen adaylarının Türkçe Almanca iki dilli öğretmen adaylarına göre daha fazla sözcük ve daha fazla üstsöylem belirleyicileri kullanmış olmalarında, tek dilli öğretmen adaylarının dil edinim sürecinde ana dillerinin özelliklerini daha fazla kavramış olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Tek dilli öğretmen adaylarının Türkçedeki artalan bilgilerinin, iki dilli öğretmen adaylarına göre daha geniş olduğu söylenebilir. Dildeki bu yetkinliğin de hem metin üretme sürecine hem de bu süreçte kullanılan sözcük sayısına yansımış olduğu görülmektedir. Grupların tamamında metinsel üstsöylem belirleyicileri kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden daha çok kullanılmıştır. Bu bağlamda tüm katılımcılar, yazdıkları metinlerde aktardıkları bilgilerin okuyucu tarafından daha iyi

anlaşılması, daha inandırıcı ve tutarlı bulunması amaçlarını; kendi öneri, tutum ve bakış açılarını okuyucuya aktarma, metinde kendi varlıklarını okuyucuya hissettirme ve okuyucuyu metne dahil etme amaçlarına tercih etmişlerdir denebilir. Bu sonuç Hyland (1998), Uzun (2002), Fidan (2002), Esmer (2018) ve Dağ Tarcan'ın (2019) çalışmalarından elde ettikleri metinsel üstsöylem belirleyicileri kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden daha çok kullanıldığı sonucunu desteklemektedir. Bununla beraber Crismore'un (1993) lisansüstü öğrencilerle yürütmüş olduğu çalışmada ulaştığı, kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin metinsel üstsöylem belirleyicilerinden daha fazla kullanıldığı sonucu ile örtüşmemektedir. Bu farklılığın Crismore'un öğrencilerden ikna edici bir metin yazmalarını ve bu metni desteklemelerini istemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca "Okuyucularınız olacağını aklınızdan çıkarmayın" gibi yönergeler vermesinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

- Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımı, tüm gruplarda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($x^2$=15,262, p<0,05). Bu sonuçtan yola çıkılarak Mann Whitney U testi ile denetlenen ikili grup karşılaştırmalarında ise, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyici kullanımlarının (Sıra Ort=58,68) Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarından (Sıra Ort=41,23) anlamlı derecede daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<0,05). Türkçe tek dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf gruplarının Mann Whitney U ikili toplam üstsöylem belirleyicileri karşılaştırma sonuçlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır (p>0,05). Bu sonuca göre bu iki grupta toplam üstsöylem belirleyici kullanımının eş değer düzeyde olduğu görülmektedir. Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 1. sınıf gruplarının toplam üstsöylem belirleyicileri Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçları, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının (Sıra Ort=65,41) toplam üstsöylem belirleyicilerini Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarından (Sıra Ort=44,37) anlamlı derecede daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır (p<0,05). Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının Mann Whitney U ikili toplam üstsöylem belirleyicileri karşılaştırma sonuçlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır (p>0,05). Bu sonuca göre bu iki grupta toplam üstsöylem belirleyici kullanımının eş değer düzeyde olduğu görülmektedir.
- Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımının, tüm gruplarda anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($x^2$=16,661, p<0,05). Bu sonuçtan yola çıkılarak Mann Whitney U testi ile denetlenen ikili karşılaştırmalarda ise, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyici kullanımlarının (Sıra Ort=60,06) Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarından (Sıra Ort=40,24) anlamlı derecede daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<0,05). Türkçe tek dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf gruplarının Mann Whitney U ikili metinsel üstsöylem belirleyicileri karşılaştırma sonuçlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır (p>0,05). Bu sonuca göre bu iki grupta metinsel üstsöylem belirleyici kullanımının eş değer düzeyde olduğu görülmektedir. Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 1. sınıf gruplarının metinsel üstsöylem belirleyicileri Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçları, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının (Sıra Ort=64,78) metinsel üstsöylem belirleyicilerini Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarından (Sıra Ort=44,96) anlamlı derecede daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır (p<0,05). Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının Mann Whitney U ikili metinsel üstsöylem belirleyicileri karşılaştırma sonuçlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır (p>0,05). Bu sonuca göre bu iki grupta metinsel üstsöylem belirleyici kullanımının eş değer düzeyde olduğu görülmektedir.
- Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre kişilerarası üstsöylem belirleyicileri kullanımında, gruplar arasında anlamlı bir farka ulaşılmamıştır (x2=2,848, p<0,05). Bu

nedenle kişilerarası üstsöylem belirleyicileri kullanımının dört grupta da benzer sıklıkta olduğu görülmektedir. Grupların kişilerarası üstsöylem belirleyicileri kullanımının eş değer düzeyde olması sonucunda Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmamıştır.

- Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının üstsöylem belirleyicileri kullanımlarına bakıldığında, Kruskall Wallis ve Mann Whitney U testleri sonuçlarına göre hem metinsel (1. Sınıf Sıra Ort:40,24 – 4. Sınıf Sıra Ort:60,06) hem kişilerarası (1. Sınıf Sıra Ort:91,69 – 4. Sınıf Sıra Ort:97,68) hem de toplam (1. Sınıf Sıra Ort:41,23 – 4. Sınıf Sıra Ort:58,68) üstsöylem belirleyicilerini 4. sınıf Türkçe Almanca iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının anlamlı bir şekilde daha çok kullandığı görülmektedir. Bunun sonucunda, Duisburg Essen Üniversitesi Türkistik bölümündeki eğitim öğretim uygulamalarının üstsöylem belirleyicileri kullanımını sınıf düzeyine göre olumlu etkilediği görülmektedir.
- Türkçe tek dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının üstsöylem belirleyicileri kullanımlarına bakıldığında, Kruskall Wallis ve Mann Whitney U testleri sonuçlarına göre hem metinsel (1. Sınıf Sıra Ort:55,28 – 4. Sınıf Sıra Ort:49,12) hem kişilerarası (1. Sınıf Sıra Ort:109,27 – 4. Sınıf Sıra Ort:103,17) hem de toplam (1. Sınıf Sıra Ort:55,45 – 4. Sınıf Sıra Ort:49,55) üstsöylem belirleyicilerini 1. sınıf Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının anlamlı bir şekilde daha çok kullandığı görülmektedir. Bunun sonucunda, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe öğretmenliği lisans programındaki eğitim öğretim uygulamalarının üstsöylem belirleyicileri kullanımınında sınıf düzeyine göre olumlu bir etki söz konusu olmadığı görülmektedir.
- Öğretmen adaylarının sözcük kullanımına bakıldığında, tek dilli öğretmen adaylarının yazılı metinlerinde iki dilli öğretmen adaylarından daha fazla sözcük kullandığı görülmektedir. Üretilen metinlerdeki sözcük kullanımında, Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ilk sırada yer almaktadır. Sonrasında sırasıyla Türkçe tek dilli 1. sınıf, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf ve Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları gelmektedir. Ana dillerinde metin üretmeleri ve dili edinmeleri göz önüne alındığında, tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının sözcük kullanımlarının iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarından daha yüksek olması doğaldır. Bununla beraber tek dilli ve iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, tek dilli ve iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarından daha fazla sözcük kullanmıştır. Bu durum, eğitim düzeyleri sonucu oluşan öğrenme yaşantıları ile açıklanabilir. Araştırmadan elde edilen bulgular aracılığıyla ulaşılan sonuçların yazılı anlatım ile metindilbilim derslerinin yapılandırılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Sonuçlardan hareketle üstsöylem belirleyicileri alanında yapılacak olan sonraki çalışmalarda farklı metin türlerinde, farklı temel becerilere ilişkin farklı örneklem gruplarıyla incelemeler yapılabilir. İki dilli çalışma gruplarıyla ile yürütülecek olan çalışmalarda ise sahip olunan iki dilde de metin üretimleri gerçekleştirilebilir. Bununla beraber üstsöylem belirleyicileri kullanımları incelenirken ön test ile katılımcıların bilgi ve becerileri ölçüldükten sonra üstsöylem belirleyicileri dersleri verilip son test ile katılımcıların gelişim düzeyleri incelenebilir. Katılımcıların üstsöylem belirleyici kullanımları ile çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, okuma alışkanlığı, sosyo-ekonomik düzey, öğretim programında yazılı anlatım ve/veya dilbilim dersleri bulunma vb.) arasındaki ilişkiler de incelenebilir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 21.01.2020
Belge sayı numarası= 2020/04

**Yazarların Katkı Oranı**

Makalenin hazırlanmasında 1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

**Çıkar Çatışması**

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum söz konusu değildir.

**Kaynaklar**

Adel, A. (2013). Metadiscourse. *The encyclopedia of applied linguistics*, 1-7.

Adel, A. (2018). Variation in metadiscursive "you" across genres: from research articles to teacher feedback. *Educational Sciences Theory and Practice,* 18, 777-796.

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayıncılık.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. UK: Multilingual Matters.

Bilgen, Ö. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* 8, 63-78.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Crismore, A., Markanen, R., & Steffensen, M. (1993). *Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students.* Written Communication, 10, 39-71.

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue. *Sprogforum,* 19, 15-20.

Çapar, M. (2014). *Araştırma makalelerinde etkileşimsel üstsöylem öğeleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Dahl, T. (2004). Textual metadiscourse in research articles: a marker of national culture of academic discipline. *Journal of Pragmatics*, 36, 1807-1825.

Dağ Tarcan, Ö. (2019). *Türkçe bilimsel metinlerde etkileşimli üstsöylem belirleyicileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Doyuran, Z. (2009). Conciliation of knowledge through hedging in turkish scientific articles. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 85-99.

Esmer. E. (2009). Söylem belirleyicisi ki'nin işlevlerinin ezgi ile desteklenmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1, 1-16.

Esmer, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi,* 3, 216-228.

Fidan, Ö. (2002). *Türkçe bilimsel metinlerde üstsöylem belirleyicileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fuertes-Olivera, P., Velasco-Sacristan, M., Arribas-Bano, A., & Samaniego-Fernandez, E. (2001). Persuasion and advertising English: metadiscourse in slogans and headlines. *Journal of Pragmatic,* 33, 1291-1307.

Gillaerts, P., & Van de Velde, F., (2010). Interactional metadiscourse in research article abstracts. *Journal of English for Academic Purpos,* 9, 128–139.

Günay, D. (2015). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. *Turkophone,* 2, 68-72.

Günay, D. (2017). *Metin bilgisi.* İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: Almanya örneği.* Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Huber, E. (2013). *Dilbilime giriş.* İstanbul: Yabancı Dil Yayınları.

Hyland, K. (1996). Writing without conviction hedging in science research articles. *Applied Linguistics*, 17, 433-454.

Hyland, K. (1998). Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics,* 30, 437-455.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing.* ABD: University of Michigan Press.

Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: exploring interaction in writing.* London: Continuum.

Kan, M. O. (2016). The use of interactional metadiscourse: a comparison of articles on Turkish education and literature. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *16*(5), 1639-1648.

Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dergisi,* 717, 222-228.

Karakuş, N. (2020). *İngilizce öğretmenlerinin ikinci dilde akademik yazımda kişisel ve kişisel olmayan üstsöylem belirleyicilerine ilişkin farkındalık ve tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, F. (2019). *Üstsöylem belirleyicilerinin doğrudan öğretiminin öğrencilerin yazma yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin süreç hakkındaki görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kıran Z. ve Kıran A. (2018). *Dilbilime Giriş.* Seçkin Yayıncılık.

Kirişçi, D. I. (2020). *Türk ve İngiliz araştırmacılar tarafından yazılan makalelerin özetlerindeki üstsöylem belirleyicileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kopple, W. J. V. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication,* 36(1), 82-93.

Köroğlu, Z. (2017). *Ana dili İngilizce olan ve olmayanların yüksek lisans ve doktora tezlerindeki üstsöylem etkileşim: bağlaçların durumu* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Mackey, W. F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics Revue Canadienne de Linguistique,* 7, 51–85.

Molali, N. (2005), *Romanya Türk toplulukları örneğinde iki dillilik* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Önel, M. A. (2020). *Türkçe eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin betimlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Özbek, N. (1998). Türkçede söylem belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 37-47.

Rolffs, S. (2009). Yine iki dillilik üzerine. *Die Gaste*, 5, 7-8.

Schiffrin, D. (1980). Metatalk: organisational and evaluative brackets in discourse. *Sociological Inquiry: Language and Social Interaction,* 50, 199-236.

Şen, E. (2019). *Bilimsel makale özetlerinde üstsöylem belirleyicilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Tokdemir, A. (1997). *Dil edinimi ve yabancı dil.* Ankara: Sam Yayınları.

Ulu, B. (2020). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin yazılarındaki üstsöylem belirleyici kullanımının dinamik değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Uluçam Wegmann, A. I. (2007). İki dilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunları. *Dil Dergisi*, 135, 8-43.

Uzun, L. (2002). Dilbilim alanında Türkçe yazılan araştırma yazılarında metin dünyasına ilişkin düzenlemeler içinde L. Uzun & E. Huber (Ed.), *Türkçede bilgi yapısı ve bilimsel metinler* (ss. 202-224). Essen: Die Blaue Eule.

Ünsal, Ö. (2008). *Fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarındaki akademik makalelerde kullanılan üstsöylem belirleyicilerinin karşılaştırmalı çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Vardar, B. (1988). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü.* İstanbul: ABC Yayınevi.

Yağmur, K. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi,* 135, 60-76.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yuvayapan, F. (2018). *Etkileşimsel üstsöylem ögelerinin yazar duruşunu sağlamadaki pragmatic rolü: doktora tezlerinden oluşan diller arası bir çalışma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Zeyrek, D. (2002). Psikoloji makalelerinde üstsöylem belirleyicileri içinde L. Uzun & E. Huber (Ed.), *Türkçede bilgi yapısı ve bilimsel metinler* (ss. 224-242). Essen: Die Blaue Eule.

## Extended Abstract

### Introduction

The descendants of Turks who transitioned from temporary worker status to settled life in Germany grew up nurtured by both German and Turkish culture. This led to the emergence of bilingualism in Turkish And German. Uluçam Wegmann (2007) states that the learning environment in which bilingual individuals living abroad and individuals living in a region dominated by their mother tongue in Turkey differ and this difference is reflected in the language use of individuals. Individuals are expected to express themselves competently in both languages. When transferring the language to writing, it becomes important to know the level at which they produce text. Metadiscourse markers are used to ensure that the generated text is understood by the reader. In this research, the metadiscourse markers used in the production of written texts by Turkish German bilingual Turkish Language teacher candidates and Turkish monolingual Turkish Language teacher candidates were identified and categorized according to Hyland's taxonomy of metadiscourse. It is thought that the research will contribute to the structuring of Written Expression and Textlinguistics courses.

### Method

The method of the study was survey and correlational research design. The study group was selected through purposeful sampling. The group consists of 56 freshman and 40 senior Turkish Language teacher candidates studying in the Turkistic Department of Duisburg Essen University and 52 freshman and 52 senior teacher candidates studying in the Turkish Language Teaching undergraduate program of Bolu Abant İzzet Baysal University. Participant Recognition Form and Written Expression Form were used as data collection tools. Turkish teacher candidates were asked to produce texts by selecting subjects from the Written Expression Form. The texts were analysed individually by two experts according to Hyland's classification of the metadiscourse markers. The frequency and distribution data of the metadiscourse markers were evaluated using the SPSS package program.

### Result and Discussion

When looking at the use of metadiscourse markers of all groups, the group that uses the most are Turkish monolingual freshman Turkish Language teacher candidates. Turkish- German bilingual freshman Turkish Language teacher candidates come in the last place. This can be explained by the fact that monolingual teacher candidates care more about the reader of the text in the process of text production. In all groups, textual metadiscoure markers were used more than interpersonal metadiscourse markers. This result supports the study findings of Hyland (1998), Long (2002), Sapling (2002), Esmer (2018) and Dag Tarcan (2019) that conclude textual metadiscourse markers are used more than interpersonal metadiscourse markers. When we look at the word usage of Turkish teacher candidates, it is seen that monolingual teacher candidates use more words in their written texts than bilingual teacher candidates. This can be explained by the learning experiences that occur as a result of their educational level.

Dölek, O. (2021). Okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma başarımı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 931-946.



**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 08.04.2021 Kabul/Accepted: 26.05.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Okuma Alışkanlığı ve Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalığının Yazma Başarımı Üzerindeki Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi*

*Onur DÖLEK***

**Öz**

Bu çalışma, okuma alışkanlığının ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma başarımı üzerinde yordayıcı rolünün olup olmadığını ve bu değişkenlerin açıklayıcılık oranlarının ne düzeyde olduğunu saptamak amacıyla ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma, sekizinci sınıfa devam eden 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı ve ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçekleri ile öğrencilerin oluşturduğu yazılı anlatım metinleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; yazma başarımının (YB) okuma alışkanlığı (OA) tarafından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordanmadığı, üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyinin (ÜYSFD) OA tarafından ve YB'nin de ÜYSFD tarafından pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordandığı yönündedir. Açıklayıcılık oranlarına bakıldığında OA'nın YB'ye ait varyansın %21.2'sini; OA'nın ÜYSFD'ye ait varyansın %61.9'unu; ÜYSFD'nin YB'ye ait varyansın ise %34.4'ünü açıklayabildiği görülür. Ayrıca araştırmada OA'nın YB üzerindeki dolaylı etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sonuçlara toplam etki açısından bakıldığında, YB'nin en baskın yordayıcısının 0.64 toplam etkiyle ÜYSFD olduğu, bunu 0.50 etkiyle OA'nın takip ettiği görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma alışkanlığı, üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı, yazma başarımı

## The Effect of Reading Habits and Metacognitive Writing Strategies Awareness on Writing Success: A Structural Equation Modeling

**Abstract**

This study designed in the relational screening model aims to determine whether reading habits and metacognitive writing strategies awareness have a predictive role on writing success and to examine explanatory levels of these variables. It was conducted with 100 eighth-grade students. Study data were collected using the Metacognitive Writing Strategies Awareness Scale, the Middle School Reading Habits Scale, and written expression texts created by students. Results of the study showed that reading habit (RH) did not statistically significantly predict writing success (WS) and that RH predicted metacognitive writing strategies awareness (MWSA) and MWSA predicted WS positively and statistically significantly. In examining the explanatory rates, RH explained 21.2% of the variance of WS, RH explained 61.9% of the variance of MWSA, and MWSA explained 34.4% of the variance of WS. The study also found that the indirect effect of RH on WS was statistically significant. When the results were examined in terms of the total effect, the most dominant predictor of WS was MWSA with 0.64, followed by RH with 0.50.

**Keywords:** Reading habits, metacognitive writing strategies awareness, writing success

* Bu makale, 4-6 Ekim 2018 tarihleri arasında Ankara Üniversitesinde gerçekleştirilen XI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayında sunulan bildiriden üretilmiştir.

** Dr., MEB, Türkçe Eğitimi, Gaziantep, onur.dolek@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-8816-2754.

## Giriş

Yazma, düşüncelerin, tasarıların, duyguların, izlenimlerin ve hayallerin bir başkasına aktarılmasında kullanılabilecek çok yönlü araçtır (Dolunay ve Dölek, 2018, s. 575; Graham, 2006). Adler vd. (2001); bireylerin iletişim için harcadıkları zamanın %45'ini dinlemeye, %30'unu konuşmaya, %16'sını okumaya ve %9'unı ise yazmaya ayırdıklarını ileri sürer. Bu oranlara bakıldığında yazmanın temel dil becerileri arasında en az başvurulan eylem olduğu söylenebilir. Buna karşın gelişen teknolojiyle birlikte bireylerin yazmaya duyduğu gereksinim de artmaktadır. Bu gereksinim; başkalarını etkileyebilmenin dışında özellikle sosyal medya ortamlarında doğum günü ve yeni yılı kutlamak, düşünceleri paylaşmak, kurumlarla e-posta aracılığıyla iletişim kurmak gibi durumlarda kendini gösterebilir. Ayrıca Smyth, (1998) duygu, düşünce ve deneyimler ile ilgili yazmanın psikolojik olarak bireye yarar sağlayabileceğini belirtir. Applebee (1984) ise yazmanın öğrenmenin vazgeçilmez bir aracı olduğunu, bilgileri toplamak ve korumak için kullanılabileceğini vurgular. Yaşamın her alanında yazmaya duyulan gereksinim yazmanın önemini de belirginleştirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin eğitim sürecinde yazma becerisine ilişkin kazanımları elde ederek nitelikli birer yazar durumuna gelebilmeleri gerekir.

Alanyazın incelendiğinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerin etkililiğinin sınandığı (Alberth, 2018; Bayat, 2014; Dölek ve Hamzadayı, 2016; Rao, 2007) ve yazmanın duyuşsal nitelikler açısından incelendiği (Arıcı ve Dölek, 2020; Huerta vd., 2017; Özonat, 2015) çalışmalar olduğu görülür. Buna karşın ortaokul öğrencileri arasında yazma başarımının istenen düzeyde olmadığı bilinmektedir (Dölek ve Hamzadayı, 2018). Bu nedenle araştırmada yöntem, teknik, strateji ve duyuşsal niteliklerin dışında yazma becerisi üzerinde etkili olabileceği öngörülen okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığına odaklanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı kavramları açıklanmıştır.

### Okuma Alışkanlığı

Okuma, yazılı bir metni anlamak ve o metinden gerekli bilgileri elde etmektir. Birey, farklı metinler üzerinde farklı okuma stratejileri uygulayarak zevk almak, bir şeyi araştırmak, bir sorunu çözmek ve bilgilenmek amacıyla da okuma yapabilir (Grellet, 1981, s. 3-4). Okumak, sözcük bilgisini artırmada, okuduğunu anlamada ve yazım becerilerini geliştirmede etkin bir rol üstlenir (Pressley, 2002). Okuma sürecinde yazılı bir metni görme, kodlama ve çözümleme aşamaları izlenir.

Alışkanlık bireyin hayatında etkili ve belirleyici rolde sürekli var olan; fiziksel, duygusal, zihinsel ve toplumsal tutumuna yön veren; kişiliğini ve karakterini oluşturan davranıştır ve olumlu davranış kazandırma yönüyle eğitim biliminde önemli rol oynamaktadır (Orhan, 2017). Kısaca alışkanlık bir davranışın düzenli ve sürekli olarak sergilenmesidir ve bunun birey üzerinde psikolojik etkileri vardır. Birey, kendisini rahatlattığını veya kendisine yarar sağlayacağını düşündüğü ve daha önemlisi zevk aldığı bir davranışı alışkanlık haline getirebilir. Bu bağlamda okuma alışkanlığı için bireyin okumayı bir zevk ve gereksinim olarak görmesi ve hayat boyu devamlı ve düzenli biçimde gerçekleştirmesi tanımı yapılabilir (Gönen vd., 2004, s. 8). Okuma alışkanlığı, bireyi bilişsel ve duyuşsal yönlerden sürekli olarak geliştirir ve topluma yararlı bireyler yetiştirme konusunda etkin bir rol oynar. Öte yandan Bashir ve Mattoo (2012) okuma alışkanlığının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de etkili olduğunu belirtir.

Modern eğitim felsefesinde öğrenme, hayat boyu devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreçte çeşitli alanlara ilişkin bilgi sahibi olabilmek okuma alışkanlığı edinme ile olanaklıdır (Arslan vd., 2009). Günlük yaşamı daha anlamlı hale getirmek, gelişen teknolojiye ayak uydurmak ve mesleki gelişimini sürdürmek gibi birçok nedenden dolayı bireyler artarak okumalı ve bunu da alışkanlık haline getirmelidir. Alanyazına bakıldığında farklı kademelerdeki öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin çalışmalar (Yılmaz, 2006; Balcı vd., 2012) olduğu görülmektedir. Bu kademelerdeki okuma alışkanlıkları arasında farklılıklar bulunmasına karşın çalışmalardan çıkarılabilecek ortak sonuç, ülkemizde okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığıdır. Okumanın alışkanlık haline gelebilmesi için ailelerin okuma bilincine sahip olması ve okumaya zaman ayırmaları, eğitim programlarının bireylerde okuma alışkanlığını kazandırabilecek biçimde tasarlanması, öğrencilerin doğru zamanda uygun kitap ile

buluşturulması, okuma güdüsünün artırılması, sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesi, eve kitap, gazete ve dergi alınması gerekir (Bamberger, 1990; Özer ve Doğan, 2013).

***Üstbilişsel Yazma Stratejileri ve Farkındalığı***

Üstbiliş, bireyin kendi biliş sistemine, yapısına ve çalışmasına ilişkin bilgisidir (Doğan, 2013). Üstbiliş bireysel nitelik taşır. Üstbilişsel farkındalıkla birey dikkat, algı, tekrar, kodlama ve geri getirme gibi bilişsel süreçleri kontrol eder ve yönetir (Yüksel, 2013, s. 61). Üstbilişsel bilgi, bilişsel işlemlerin seyrini ve sonucunu hangi etmenlerin ya da değişkenlerin nasıl etkileyebileceği konusundaki bilgi ve düşünceleri kapsar. Üstbiliş; sözlü iletişim, ikna etme, okuduğunu ve dinlediğini anlama, yazma, dil edinimi, dikkat, bellek, problem çözme, sosyal biliş ve özdenetimli öğrenme gibi alanlarda önemli rol oynar (Flavell, 1979). Üstbilişsel bilgi ve uygun strateji kullanımı öğrenme becerilerinin önemli belirleyicileri arasında gösterilebilir. Çünkü üstbilişsel stratejilere veya bilgiye sahip öğrenciler, öğrenme sürecinde etkin rol üstlenerek süreci kontrol etme yetisi gösterirler (Chari vd., 2010). Üstbilişsel işlemler zihinsel etkinlikleri düzenler, aynı zamanda diğer bilişsel işlemlerin etkinliğini denetleyerek onlara yön verir ve belirli bir amaca ulaşmak için zihinsel etkinliklerin eşgüdümünü sağlar (Smith ve Kosslyn, 2017, s. 281). Bu bağlamda üstbilişsel öğrenme, bireyin kendi yeterlikleri veya eksikleri doğrultusunda öğrenme sürecinde etkin bir biçimde yer alarak ve özdenetim sağlayarak uygun teknik ve yöntemleri işe koştuğu bilişsel etkinlik biçiminde ifade edilebilir.

Strateji, içinde planlama, bir hedefe doğru hareket etme ve yönetme gibi eylemleri barındıran bir kavramdır. Bir başka deyişle strateji, bir konuda başarıya ulaşmak için planlı ve bilinçli bir biçimde hareket etme anlamına gelir (Oxford, 1990, s. 7-8). Yazma stratejileri ise; yazının nitelikli olabilmesi için yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrasında yazar tarafından işe koşulan teknik ve yöntemleri kapsayan bilişsel etkinliklerdir. Kısaca, yazma stratejileri yazarların yazılarını geliştirmek için kullandıkları özel işlemler ve tekniklerdir (Bai, 2015). Westwood'a (2008, s. 72) ve Pour-Mohammadi, Abidin ve Fong'a (2012) göre strateji geliştirmek öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesinde oldukça etkilidir. Aynı zamanda stratejiler, yazma sürecinde karşılaşılan sorunların çözülmesine yardım eder ve bu süreçte elde edilen girdilerin başka bir beceri alanına aktarılmasını sağlar (De Silva, 2015). Benzer bir biçimde Chalk vd. (2005) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin yazıyı planlama ve gözden geçirme sürecinde etkili stratejileri işe koşmalarının ve gelişen özdüzenleme becerilerinin nitelikli ürünler ortaya koymalarını sağladığını belirtmişlerdir.

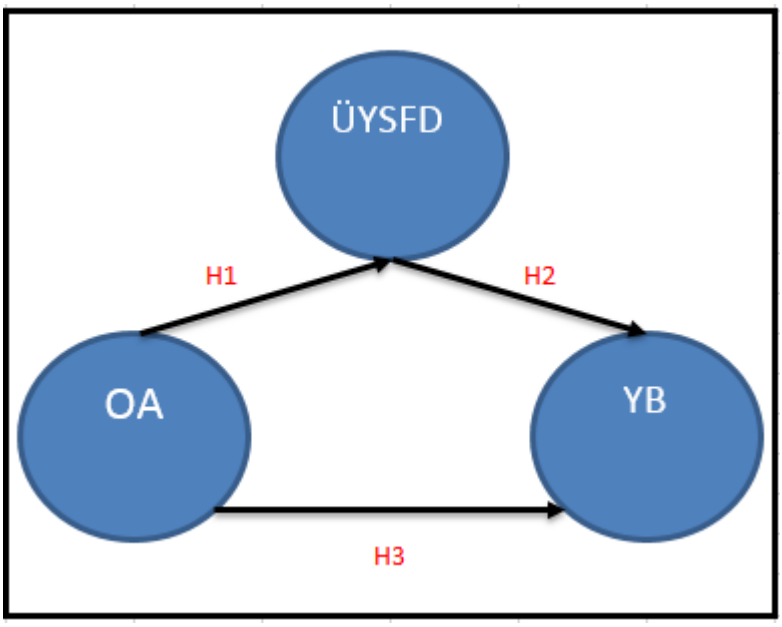
Alanyazına bakıldığında farklı yazma stratejileri olmasına karşın hepsi, ortak bir amaca ve benzer özelliklere sahip olma eğilimindedir. Bu stratejiler, öğrencilerin yazmaya başlamadan önce üretici bir biçimde düşünmelerine, düşüncelerini mantıklı bir biçimde sıraya koymasına, düşüncelerini ayrıntılandırmasına ve oluşturulan metni gözden geçirmesine yardımcı olur (Westwood, 2008, s. 75). Yazma stratejileri arasında sözlük kullanma, stratejiyi gözden geçirme, beyin fırtınası, ön izleme ve metnin yapısını planlama gibi bilişsel etkinlikler yer alır (De Silva, 2015). Monet (2003) yazma sürecinde düşünce üretme, düşünceleri geliştirme ve düzenleme, gözden geçirme ve düzeltme olarak ele aldığı yazma sürecinde hızlı yazma, bağlamı düzenleme, içerik ekleme, haritalama, ana düşünceyi destekleme, yeni ayrıntılar ekleme, düşünceleri tekrar düzenleme, düzenleyici sorular sorma, akran denetimine başvurma ve amaç belirleme gibi stratejilere başvurulabileceğini belirtir.

Bu bilgiler doğrultusunda üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı; bireyin yazma öncesi, sırası ve sonrası aşamalarında işe koşabileceği stratejilerin işlevinin ve yazma stratejilerine ilişkin kendi bilişsel becerilerinin farkında olması biçiminde tanımlanabilir. Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bir kişi; öncelikle öğreneceği konuya odaklanır. Böylece birey, bilişsel farkındalıkla bilgisini ve düşüncesini denetleyebilmeyi sağlar. Sonra neyi, nerede ve nasıl yapacağını planlar. Planın işleyip işlemediğini denetler. Planın aksayan yönleri için çözüm üretmeye çalışır (Gelen, 2003). Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyi yüksek olan bireyden de kendisini ve yazma sürecini denetlemesi beklenir. Kaya ve Ateş (2016) üstbilişsel beceriye sahip olan bireylerin yazma sürecinde kendilerine metnin türü, yazmak için gerekli süre, yazının planı ve metnin gözden geçirilmesine ilişkin sorular sorması gerektiğini belirtir. Yazma süreci sonunda bireyin nitelikli bir ürün elde edebilmesinde bu soruların önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Nitekim bu sorular, yazma stratejilerinin kullanımına ilişkin bireyde üstbilişsel farkındalık oluşmasına katkı sağlar.

*Değişkenler Arası Kavramsal İlişki*

Okuma sürecinde, metni anlamlandırmak için kullanılan çeşitli stratejiler, bireyin bilişsel yapısının gelişmesine katkı sunar. Öte yandan okuma, sözcük bilgisini artırmada (Leung, 2002) ve metnin dil bilgisel yapısını çözümlemede de önemli rol oynar. Benzer bir biçimde Harmer (2007), okumanın bir dil modeli olduğundan ve okuma metinlerinin cümle, paragraf veya metin oluşturmak için bireye sözcük bilgisi, noktalama işaretlerinin doğru kullanımı ve dil bilgisi gibi çeşitli beceriler kazandırabileceğinden söz eder. Okumanın bireye sağladığı bilgi, deneyim ve yeni anlamlar nedeniyle yazma sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olduğu kabul edilir (Kartal, 2017). Bu bağlamda okuma sürecinde elde edilen olaylara farklı açılardan yaklaşabilme, eleştirel düşünebilme, dil bilgisel bütünlük sağlayabilme gibi becerilerin ve artan sözcük bilgisinin yazma sürecine yansıması kaçınılmazdır. Nitekim Eroğlu (2013) ve Akkaya ve İşçi (2018) okuma alışkanlığı ile yazma becerileri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulgulamışlardır. Baş ve Şahin (2012) ve Akın (2016) ise yapmış oldukları çalışmada okuma alışkanlıkları ile yazma eğilimleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptamışlardır.

Öte yandan Kana (2014) tarafından yapılan bir çalışmada okuma alışkanlığı ile üstbilişsel okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Benzer bir ilişkinin okuma alışkanlığı ile üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı arasında da olduğu görülmektedir (Aydın ve Bağcı Ayrancı, 2018). Ayrıca alanyazına bakıldığında öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini (Gürefe, 2015; Kapucu ve Öküz, 2015); öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri farkındalık düzeylerini (Aybek ve Aslan, 2016; Kuruyer ve Özsoy, 2016; Mokhtari ve Reichard, 2002); üstbilişsel becerilerin akademik başarıya etkisini (Owo ve Ikwut, 2015; Zulkiply, 2009); üstbilişsel farkındalığın okuma becerileri üzerindeki etkisini (Çakıroğlu, 2007; Gelen, 2003) ve yazma stratejileri kullanımının yazma becerileri üzerindeki etkisini (Bai, 2015; Belet ve Yaşar, 2007; Conti, 2004; Topuzkanamış, 2014a) inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Buna karşın yapısal eşitlik modellemesi kapsamında okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma becerileri üzerindeki yordayıcı rolüne ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalıklarının yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemenin yazma sürecindeki farkındalığın artırılması ve uygulayıcılara yol gösterici olması bakımından önemli olabileceği düşünülmektedir. İlgili alanyazın taranarak ortaya konan okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmaya yönelik oluşturulan model Şekil 1'de gösterilmiştir:




*Şekil 1.* Araştırma Modeli
(**Not: OA:** Okuma alışkanlığı; **ÜYSFD:** Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyi; **YB:** Yazma başarımı)

Yukarıda verilen araştırma modeli kapsamında araştırmanın amacı, okuma alışkanlığının ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyinin yazma başarımına etkisinin varlığını belirlemek, bu değişkenlerin birbirlerini nasıl yordadıklarını ve açıklama oranlarının ne düzeyde olduğunu saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda önerilen araştırma hipotezleri aşağıda verilmiştir:

H1: Okuma alışkanlığı, üstbilişsel yazma stratejisi farkındalık düzeyini olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H2: Üstbilişsel yazma stratejisi farkındalık düzeyi, yazma başarımını olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H3: Okuma alışkanlığı, yazma başarımını olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeylerinin yazma başarımları üzerindeki etki düzeyini ve bu değişkenlerin birbirlerini nasıl yordadıklarını saptamak amacıyla ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama desenleri, bir evren içinden belirlenen bir örneklem üzerinde yürütülen çalışmalar aracalığıyla evren genelindeki eğilim, tutum ve görüşlerin nicel olarak betimlenmesine katkı sunar (Creswell, 2016, s. 155). İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 185). İlgili kuramsal çerçeve kapsamında oluşturulan modele ilişkin okuma alışkanlığı, üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı ve yazma başarımı değişkenleri arasındaki ilişkiler Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yoluyla incelenmiştir. YEM, birden fazla değişken arasındaki ilişkilere yönelik kurulan model neticesinde çok yönlü ve karmaşık bir araştırma problemini tek bir süreçte inceleyen ve kuram geliştirmeye dayanan istatistiki bir analiz yöntemidir (Anderson ve Gerbing, 1988; Byrne, 2010; akt. Baki, 2017).

### Araştırma grubu

Alanyazın incelendiğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma başarımlarının istenen düzeyde olmadığını gösteren çalışmalar (Demir, 2013; Dölek ve Hamzadayı; 2018) olduğu görülmektedir. Öte yandan 8. sınıf öğrencilerinin yaşları 13-14 arasında değişmektedir. Bu dönem Piaget'in bilişsel gelişim evresinin soyut işlemler dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde bireyler, soyut düşünebilme ve düşünceleri hakkında düşünebilme (üstbiliş) becerilerini kazanır. Karşılaşılan sorunlara gerçekçi ve sistematik çözümler getirmeyi öğrenir (Ak Mert, 2007; Özdemir vd., 2012). Bu becerilerin yazma sürecinde de edinilmesi gerekir. 8. sınıf düzeyinin bu beceriler için kritik evre olduğu söylenebilir. Ayrıca 8. sınıf düzeyinde bu değişkenler arasındaki ilişkiyi birlikte inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma başarımı üzerindeki etkisini incelemenin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilindeki bir ortaokulda 8. sınıfa devam eden 100 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %51 (n= 51)'i erkek, %49 (n=49)'u kızdır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalığı Ölçeği, Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği, Yazılı anlatım kâğıtları ve bu kâğıtların değerlendirmesinde Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

*Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği:* Bu ölçek, Aydın vd. (2017) tarafından ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejilerine ilişkin farkındalıklarını belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçekte 5'li likert tipinde 40 madde yer almaktadır.

*Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği:* Tok, Küçük ve Kırmacı (2015) tarafından geliştirilen bu ölçekle ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçekte 5'li likert tipinde 15 madde yer almaktadır.

*Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği:* Öğrencilerden elde edilen yazılı anlatım kâğıtlarının değerlendirilmesinde "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Yazılı anlatım kâğıtları, üç

alan uzmanı tarafından bu ölçeğe bağlı kalınarak değerlendirilmiştir. "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği" Konedralı ve Özder (2007) tarafından yazılı metinleri değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte 5'li likert tipinde 25 madde yer almaktadır.

**Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Gaziantep'te bulunan bir ortaokulun 8. sınıfına devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Öğrenciler gönüllü olarak çalışmaya katılmışlardır. Verileri toplamaya başlamadan önce ölçeğe ve uygulamaya yönelik ilgili kurum ve araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilere çalışma ve uygulama ile ilgili kısa bilgiler verilmiştir. Daha sonra onlardan üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık ölçeği ile ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Ölçeklerin doldurulmasına yönelik gerekli süre verilmiştir. Ölçeklerin doldurulmasından bir hafta sonra "Radyo televizyon, gazete gibi kitle iletişim araçlarının yararları ve zararları" konusunda onlardan bir metin yazmaları istenmiştir. Yazma süresiyle ilgili bir kısıtlamanın olmadığı ve adların gizli tutulacağı öğrencilere önceden bildirilmiştir.

**Verilerin Analizi**

İstatistiksel analizler için NCSS (Number Cruncher Statistical System) 2007 (Kaysville, Utah, USA) programı; çalışma verilerinin değerlendirilmesi için ise tanımlayıcı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri Shapiro-Wilk testi ve grafiksel incelemeler aracılığıyla incelenmiştir. Nicel değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Üstbilişsel Yazma Stratejisi Farkındalık Ölçeğinin yapı geçerliliği Açıklayıcı Faktör Analizi ile test edilmiştir. Ölçeklerin iç tutarlılık düzeylerinin belirlenmesinde Cronbach alfa katsayısından yararlanılmıştır. Okuma alışkanlığının, yazma becerileri puanı üzerine olan etkisinde, üstbilişsel yazma stratejisi farkındalık düzeyinin aracı etkisi, lineer regresyon modelleri ve YEM (Yapısal Eşitlik Modelleri) ile değerlendirilmiş ve istatistiksel anlamlılık $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık ölçeğinin bu araştırma için güvenirlik ve geçerlik çalışması tekrar yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinden önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda KMO değerinin 0.843 olduğu ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.001$). Bu durum verilerin faktör analizine uygunluğunu doğrulamaktadır. Ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için temel bileşenler analizi kullanılmıştır. İlk değerlendirme sonucunda 23 numaralı maddenin faktör yükünün 0.300 düzeyinin altında (0.286) olduğu gözlenmiştir ve bu nedenle bu madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 39 madde ile gerçekleştirilen analiz sonucunda ise KMO değerinin 0.853 olduğu ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.001$). Açıklayıcı faktör analizinde, tek faktörlü yapıya yönelik faktör yük değerleri 0.376-0.682 arasında değişmektedir. ÜYSFÖ iç tutarlılığının ($\alpha$) 0.941 olduğu bulgulanmıştır.

Okuma alışkanlığı ölçeğinin bu araştırma için tekrar iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Okuma alışkanlığı ölçeği 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Buna göre birinci faktör 2, 5, 7, 9, 12, 14 ve 15 numaralı maddelerden, ikinci faktör 4, 6, 8, 11 ve 13 numaralı maddelerden, üçüncü faktör ise 1, 3 ve 10 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alpha katsayıları sırasıyla ,862; ,778 ve ,635 olarak bulgulanmıştır.

Kompozisyon değerlendirme ölçeği "Buluş, Planlama ve Anlatım" alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .80'dir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alpha katsayıları sırasıyla ,86; ,80 ve ,79 olarak saptanmıştır.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 01.02.2021
Belge sayı numarası= 2021/08, 2021/01

## Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular iki bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde model değişkenlerine ilişkin betimsel istatistiklere ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin Pearson korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgulara; ikinci bölümde ise yapısal eşitlik modellemesi doğrultusunda oluşturulan hipotezlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### Model Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Bu Değişkenlerin Pearson Korelasyon Analizi

Araştırma modelinde yer alan değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve bu değişkenler arası ilişki düzeyleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1.
*Değişkenler Arası Betimsel İstatistikler ve İlişki Düzeyleri*

| | OA | ÜYSFD | YB |
|---|---|---|---|
| Korelasyon (r) | | | |
| OA | 1 | | |
| ÜYSFD | 0.789*** | 1 | |
| YB | 0.469*** | 0.592*** | 1 |
| Ortalama | 44.63 | 123.87 | 72.65 |
| SS | 12.00 | 25.66 | 16.61 |
| Çarpıklık | -0.125 | -0.110 | 0.102 |
| Basıklık | -0.724 | -0.490 | -0.533 |
| n | 100 | 100 | 100 |

***p<0.001

(**Not: OA:** Okuma Alışkanlığı, **ÜYSFD:** Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyi, **YB:** Yazma Başarımı)

Tablo 1'e bakıldığında OA ile ÜYSFD arasında pozitif yönde, 0.789; OA ile YB arasında pozitif yönde, 0.469 ve ÜYSFD ile YB arasında ise pozitif yönde, 0.592 düzeyinde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu bulgulanmıştır (p<0.001).

### *Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Bulgular*

Aracı etki analizinin ön koşullarını sınamak amacıyla üç farklı model oluşturulmuştur.

Tablo 2.
*Aracı Etki Analizinin Ön Koşullarını Sınamak Amacıyla Oluşturulan Modeller*

| Model | Tahmin edilen | Tahmin eden | R2adj | Beta | Std.beta | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | YB | OA | 0.212 | 0.649 | 0.469 | <0.001** |
| 2 | ÜYSFD | OA | 0.619 | 1.687 | 0.789 | <0.001** |
| 3 | YB | ÜYSFD | 0.344 | 0.383 | 0.592 | <0.001** |

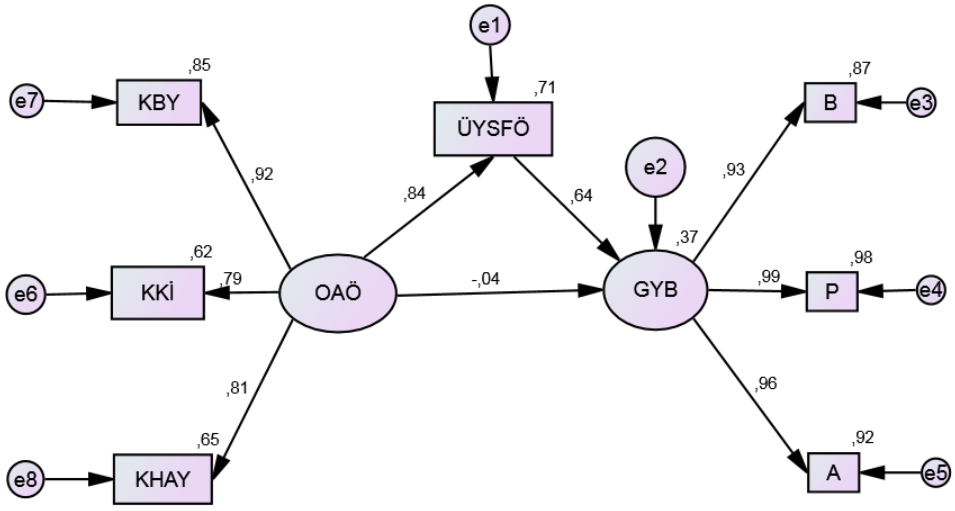
İlk modelde YB tahmin edilen, OA ise tahmin eden değişken olarak yer alınmıştır. Elde edilen modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, OA'nın YB'ye ait varyansın %21.2'sini açıklayabildiği

saptanmıştır (F:27.685, p<0.001, R2adj:0.212). OA'da gerçekleşecek bir birimlik artışın YB'yi 0.649 birim artıracağı saptanmıştır [β (%95 GA): 0.649 (0.404, 0.894), p<0.001].

İkinci modelde ÜYSFD tahmin edilen, OA ise tahmin eden değişken olarak yer alınmıştır. Elde edilen modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, OA'nın ÜYSFD'ye ait varyansın %61.9'unu açıklayabildiği saptanmıştır (F:162.132, p<0.001, R2adj:0.619). OA'da gerçekleşecek bir birimlik artışın ÜYSFD'yi 1.687 birim artıracağı saptanmıştır [β (%95 GA): 1.687 (1.424, 1.950), p<0.001].

Üçüncü modelde YB tahmin edilen, ÜYSFD ise tahmin eden değişken olarak yer alınmıştır. Elde edilen modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, ÜYSFD'nin YB'ye ait varyansın %34,4'ünü açıklayabildiği saptanmıştır (F:52.906, p<0.001, R2adj:0.344). ÜYSFD'de gerçekleşecek bir birimlik artışın YB'yi 0.383 birim artıracağı saptanmıştır [β (%95 GA): 0.383 (0.279, 0.488), p<0.001].

Okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyinin yazma becerileri üzerindeki etkisini saptamak için kurulan yapısal modele ilişkin sonuçlar Şekil 2'de sunulmuştur:




*Şekil 2.* Okuma Alışkanlığı ve Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalığının Yazma Başarımı Üzerindeki Etkisi

(**Not: KBY:** Kitapların Becerilere Yansıması, **KKİ:** Kitapla Kurulan İlişki, **KHAY:** Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme, **OAÖ:** Okuma Alışkanlığı Ölçeği, **ÜYSFÖ:** Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık Ölçeği, **GYB:** Genel Yazma Başarımı, **B:** Buluş alt boyutu, **P:** Planlama alt boyutu, **A:** Anlatım alt boyutu).

Okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyinin yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek içim kurulan yapısal eşitlik modellemesi ile ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin "χ2/df=1.288, GFI: 0.958, CFI:0.995, TLI:0.992, NFI:0.979, IFI:0.995, RMSEA:0.054, SRMR:0.028" olduğu saptanmıştır. Yapısal modelin testi sonucunda OAÖ gizil değişkeninin faktör yüklerinin 0.92, 0.81 ve 0.79 olduğu, GYB gizil değişkeninin faktör yüklerinin ise 0.93, 0.99 ve 0.96 olduğu saptanmıştır.

Tablo 3.

*OA ve ÜYSFD'nin GYB Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Ağırlığı Sonuçları*

| Yol | Beta | Std.beta | p |
|---|---|---|---|
| OA → ÜYSFD | 10.290 | 0.844 | <0.001** |
| OA → YB | -0.079 | -0.044 | 0.811 |
| ÜYSFD → YB | 0.094 | 0.644 | <0.001** |

Tablo 3 incelendiğinde YB'nin, OA tarafından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilenmediği saptanmış (std.beta:-0.044, p:0.811) ve H3 hipotezi reddedilmiştir. ÜYSFD'nin ise OA tarafından pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordandığı saptanmış (std.beta:0.844, p<0.001) ve H1 hipotezi kabul edilmiştir. YB'nin ÜYSFD tarafından pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordandığı saptanmıştır (std.beta:0.644, p<0.001). Bu bağlamda H2 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 4.
*Standartlaştırılmış Etki Büyüklükleri*

| Tahmin edilen | Tahmin eden | R2adj | Standartlaştırılmış tahminler | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Doğrudan | | Dolaylı | | Toplam | |
| | | | Beta | p | Beta | p | Beta | p |
| YB | OA | 0.37 | -0.04 | 0.811 | 0.54 | <0.001** | 0.50 | <0.001** |
| | ÜYSFD | | 0.64 | <0.001** | - | - | 0.64 | <0.001** |
| ÜYSFD | OA | 0.71 | 0.84 | <0.001** | - | - | 0.84 | <0.001** |

Tablo 4'e göre ÜYSFD'nin YB üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunurken (d=0.64; p<0.001), OA'nın YB üzerindeki doğrudan etkisinin anlamsız olduğu saptanmıştır (d=-0.04; p>0.001). Bir başka deyişle YB'nin %37'lik kısmının OA ve ÜYSFD tarafından açıklandığı görülmektedir. OA'nın ÜYSFD aracılığıyla YB üzerindeki dolaylı etkisi ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (std.beta:0.54, p<0.001). OA'nın ÜYSFD üzerindeki doğrudan etkisi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0.001). Toplam etki açısından YB'nin en baskın yordayıcısının 0.64 ile ÜYSFD olduğu, bunu 0.50 etkiyle OA'nın takip ettiği saptanmıştır.

## Tartışma ve Sonuç

Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı ve okuma alışkanlığının yazma becerileri üzerindeki etkisinin sınandığı bu çalışmada, oluşturulan hipotezler yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir. Bu bağlamda YB'nin, OA tarafından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordanmadığı saptanmış (std.beta:-0.044, p:0.811) ve H3 hipotezi reddedilmiştir. ÜYSFD'nin OA (std.beta:0.844, p<0.001); YB'nin de ÜYSFD (std.beta:0.644, p<0.001) tarafından olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordandığı bulgulanmıştır. Bu bağlamda H1 ve H2 hipotezleri kabul edilmiştir. Öte yandan, OA'nın YB'ye ait varyansın %21.2'sini; OA'nın ÜYSFD'ye ait varyansın %61.9'unu ve ÜYSFD'nin YB'ye ait varyansın %34.4'ünü açıklayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın standartlaştırılmış etki büyüklükleri incelendiğinde, ÜYSFD'nin YB üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlı (p<0.001); OA'nın YB üzerindeki doğrudan etkisinin ise anlamsız olduğu saptanmıştır (p:0.811). Buna karşın OA'nın ÜYSFD aracılığıyla YB üzerindeki dolaylı etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (std.beta:0.54, p<0.001). Toplam etki açısından YB'nin en baskın yordayıcısının 0.64 ile ÜYSFD olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, OA'nın ÜYSFD üzerindeki doğrudan etkisinin olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı (p<0.001) olduğu yönündedir.

Araştırmada pearson korelasyon analizi sonucunda; OA ile ÜYSFD arasında olumlu yönde 0.789; OA ile YB arasında olumlu yönde 0.469 ve ÜYSFD ile YB arasında olumlu yönde 0.592 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. OA'nın YB üzerindeki doğrudan etkisinin istatiksel olarak anlamsız olması OA ile YB arasındaki görece düşük ilişkiden kaynaklı olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, ÜYSFD ve OA'nın YB üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak önemli etkilerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca OA'nın ÜYSFD üzerindeki toplam 0.84'lük ve ÜYSFD'nin de YB üzerindeki toplam 0.64'lük etkisi göz önüne alındığında OA'nın YB üzerindeki etkisinde ÜYSFD'nin aracı rol oynadığı söylenebilir.

Yazma ile okuma birbirini destekleyen ilişkili becerilerdir (Carson, 1990; Kush, Marley ve Brookhart, 2005). Shanahan (2006) bu durumu; uzun süreli bellek, fonolojik farkındalık ve anlambilim bilgisi gibi bilişsel becerilerdeki gelişimin hem okuma hem de yazma başarımlarını olumlu yönde

etkilemesine bağlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde Akkaya ve İşçi (2018) tarafından yapılan çalışmada iyi bir okur olma ve okuma tutum düzeyi ile yazılı anlatım ders başarısı arasında doğrudan yüksek düzeyde bir ilişki olmadığı bulgulanmıştır. Eroğlu (2013), öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve doğru yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, ilişkinin olumlu yönlü olduğu fakat aralarındaki korelasyon katsayılarının çok yüksek olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Baş (2012) okumaya ilişkin tutum ile yazma eğilimi arasında; Kartal (2017) ise okuma alışkanlığı ile öyküleyici yazma becerileri arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğunu bulgulamıştır. Bell (1998) ve Hafiz ve Tudor (1989) ise geniş okumalar yapmanın yazılı anlatım becerilerini geliştirmedeki önemine vurgu yapmıştır. Benzer bir biçimde öğretmenler de yazma becerilerinin geliştirmesinde okuma alışkanlığının önemli olduğu görüşündedir (Tok ve Ünlü, 2014). Zainal ve Husin (2011) tarafından yapılan çalışmada okumanın sözcük bilgisini geliştirme, fikirleri organize etme ve konuya çeşitli açılardan yaklaşabilme gibi yönlerden yazma becerisine olumlu etki ettiği belirtilmiştir. Bu bulgular ve görüşler okuma ile yazma arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak alanyazındaki bu çalışmalardan elde edilen farklı ilişki düzeyleri, okuma ile yazma arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu konusunda tartışmalara yol açmaktadır. Nitekim bu araştırma için oluşturulan modelde okuma alışkanlığının yazma başarımını doğrudan değil de dolaylı bir biçimde etkilediği görülmektedir. Öte yandan okuma alışkanlığının yazma becerilerini dolaylı olarak etkilemesinin aksine okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemesi beklenir. Buna karşın, Yıldız ve Akyol (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına da doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda okumanın yazma başarımını etkilemesinde aracı rolünü üstlenecek başka değişkenlere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu durumda yazma başarımını olumlu yönde etkileyen değişkenler üzerinde okuma alışkanlığının etkisini belirlemenin yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından daha önemli olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan okuma ve yazma ne kadar birbirini destekleyen ilişkili beceriler olsa da farklı kavramsal temellere sahip iki ayrı beceridir (Fitzgerald ve Shanahan, 2000). Alanyazında yer alan *"yetkin okur-yetkin yazar, yetkin olmayan okur- yetkin olmayan yazar, yetkin okur-yetkin olmayan yazar, yetkin yazar- yetkin olmayan okur"* (Stotsky, 1983; Tierney, 1983) biçimindeki sınıflandırmalar okuma ve yazma başarımlarının her zaman birbirleriyle koşutluk içerisinde olmayacağını göstermektedir. Fitzgerald ve Shanahan (2000), okuma ve yazma arasındaki teorik bağlantıyı kabul etmelerine rağmen, bu iki beceri arasındaki kavramsal ve deneysel farklılığı korumanın önemini belirtmişlerdir.

Strateji bir işteki başarıyı ve verimi artırmak için kullanılır. Strateji kullanarak bir iş veya eylem daha kolay ya da daha hızlı yapılabilir (Topuzkanamış, 2014b). Bilişsel yazma stratejileri zihinde yer alan bilgilerin yazıya aktarılmasında ve yazma ilgili sorunların çözümlenmesinde; üstbilişsel yazma stratejileri ise bu sürecin denetiminde işe koşulan stratejilerdir (Collins, 2000). Genel anlamda yazma stratejileri ise, yazma sürecinin sonunda nitelikli bir ürün elde etmek amacıyla yürütülen işlemlerdir (Graham ve Harris, 2005). Alanyazına bakıldığında yazma stratejileri öğretiminin veya yazma stratejilerini etkili bir biçimde kullanmanın yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğine (Byrer, 1986; Mastan ve Maarof, 2014; Sommers, 1980; Topuzkanamış, 2014a) ve yorum gücünü artırdığına (Kieft, Rijlaarsdam ve Bergh, 2006) yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Öte yandan üstbilişsel stratejilere sahip bireyler daha özerk ve bağımsız; öğrenme sürecinde ise planlama, izleme ve değerlendirme konusunda daha yetenekli olurlar (Lv ve Chen, 2010). Nitekim alanyazında üstbilişsel strateji/bilgi ile yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalarda (Lv ve Chen, 2010; Ong ve Zhang, 2013; Rahimi ve Karbalaei, 2016; Tabrizi ve Rajaee, 2016; Yanyan, 2010) üstbilişsel yazma stratejilerinin üstbilişsel farkındalığı artırdığı belirlenmiş; artan üstbilişsel farkındalığın da öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirdiği, yazma becerilerinin gelişmesini çeşitli yönlerden destekleyen yazma tutumu, üst düzey düşünme, yoğunlaşma gibi becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen YB'nin ÜYSFD (std.beta:0.644, $p<0.001$) tarafından olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordandığı bulgusu ile yukarıda söz edilen çalışmaların sonuçları örtüşmektedir.

Okuma alışkanlığı; düşünme, problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, olaylar arası anlamlı bağıntılar oluşturma ve yaratıcılık gibi becerilerin gelişiminde oldukça önemlidir (Tanju, 2010). Bu beceriler ise üstbilişsel farkındalık için birer ön koşul niteliğindedir. Nitekim bu çalışmadan elde edilen OA ve ÜYSFD arasındaki anlamlı ve görece yüksek düzey ilişki bu görüşü desteklemektedir. Aydın ve

Bağcı Ayrancı (2018) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen okuma alışkanlığı ile üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusu bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, okuma alışkanlığının üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı üzerinde doğrudan ve yazma başarımı üzerinde ise dolaylı olarak etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular hem üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığını hem de yazma başarımını artırmada okumanın önemini belirginleştirmektedir. Bu bağlamda öğrenciler henüz erken yaşlarda onların hoşlanabileceği türden kitaplarla tanıştırılmalı ve böylelikle onların okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme sürecinde öğretmenlere ve ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Okulda ve evde okuma saatleri düzenlenmeli, okunan kitaplara ilişkin öğrencilere tartışma ortamları hazırlanmalıdır. Ebeveynlerin öğrencilerle birlikte okuma sürecine dahil edilmesi öğrencilere rol model olunması açısından da önemlidir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma başarımı üzerinde doğrudan etkili olduğu yönündedir. Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma başarımı üzerindeki bu yordayıcı rolü dikkate alındığında öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin yazma sürecinde işe koşulabileceği stratejilere yönelik eğitim planı oluşturması ve süreç içerisinde bu strateji kullanımlarının denetimini yaparak öğrencilere dönütler vermesi gerekir. Strateji eğitimine yönelik düzenlenecek bu planlamanın öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 01.02.2021
Belge sayı numarası= 2021/08, 2021/01

**Yazarların Katkı Oranı**

Bu makale tek yazar tarafından hazırlanmıştır.

**Çıkar Çatışması**

Bu makalede çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur.

**Kaynaklar**

Adler, R., Rosenfeld, L. ve Proctor, R. (2001). *Interplay: The process of interpersonal communicating.* (2. bs.), Forth Worth, TX: Hrourt.

Ak Mert, Ö. (2007). *Jean Piaget düşüncesinde psikolojik yapılar.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi, 54,* 469-483.

Akkaya, N. ve İşçi, C. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile yazılı anlatım ders başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(2), 1161-1171.

Alberth. (2018). Use of facebook, students' intrinsic motivation to study writing, writing self-efficacy and writing performance. *Technology, Pedagogy and Education, 28*(1), 21-36.

Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research, 54,* 577-596.

Arıcı, M. A. ve Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1204-1217.

Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *PÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 26,* 113–124.

Aybek, B. ve Aslan, S. (2016). Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science, 49,* 533-546

Aydın, G. ve Bağcı Ayrancı, B. (2018). Metacognitive writing skills strategy awareness of secondary school students. *Modern Journal of Language Teaching Methods, 8*(5), 435-445.

Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö. ve Uyumaz, G. (2017). Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies, 12*(25), 169-192.

Bai, B. (2015). The effects of strategy -based writing instruction in Singapore primary schools. *System, 53,* 96-106.

Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(191), 371-395.

Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies, 7*(4), 965-985.

Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme.* (B. Çapar, çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.

Bashir, I. ve Mattoo, N. H. (2012). A Study on study habits and academic performance among adolescents (14-19) years. *International Journal of Social Science Tomorrow, 1*(5), 1-5.

Baş, G. (2012). Correlation between elementary students' reading attitudes and their writing dispositions. *International Journal of Global Education, 1*(2), 1-6.

Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies, 7*(3), 555-572.

Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(3), 1123-1141.

Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(1), 69-86.

Bell, T. (1998). Extensive reading: Why? and how. *The Internet TESL Journal, 4*(12), 1-6.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (21. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Byrer, B. R. (1986). *The effect of a pre-writing learning strategy on the growth of syntactic maturity in written expression of college freshmen with learning disabilities.* Unpublished doctoral thesis. West Virginia University.

Carson, J. (1990). Reading-writing connections: Toward a description for second language learners. Kroll, B. (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom.* New York: Cambridge University Press.

Chalk, J. C., Hagan-Burke, S. ve Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 28*(1), 75–87.

Chari, M., Samavi, A. ve Kordestani, D. (2010). Investigating psychometric characteristics of metacognitive reading strategies scale among Iranian high-school students*. Psychiatry Studies, 6*(1), 1-22.

Collins, J. L. (2000). Review of key concepts in strategic reading and writing instruction. J. L. Collins (Ed.). *Cheektowaga-Sloan handbook of practical reading and writing strategies* içinde (pp. 5-10).

Conti, G. (2004). *Metacognitive enhancement and error correction*. Unpublished doctoral dissertation, University of Reading, Reading, UK.

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem ve yaklaşımları.* S. B. Demir (Çev. Ed.). (2. bs.). Ankara: Eğiten Kitap.

Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

De Silva, R. (2015). Writing strategy instruction: Its impact on writing in a second language for academic purposes. *Language Teaching Research, 19*(3), 301-323.

Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(1), 45-56.

Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research, 3*(6), 6-20.

Dolunay, K. S. ve Dölek, O. (2018). Ortaokul öğrencilerinin cümle bağlayıcıları kullanımlarına ilişkin görünümler. *İKSAD 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Kitabı* içinde, (ss. 541-549). Ankara: İksad Yayınevi.

Dölek, O. ve Hamzadayı, E. (2016). Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. *Turkish Studies, 11*(3), 965-980.

Dölek, O. ve Hamzadayı, E. (2018). Comparison of writing skills of students of different socioeconomic status. *International Journal of Progressive Education, 14*(6), 117-131.

Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies, 8*(9), 1441-1453.

Fitzgerald, J. ve Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist, 35,* 39-50.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist, 34*(10), 906-911.

Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Gönen, M., Öncü, E., Ç. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Millî Eğitim, 164,* 7-35.

Graham, S. (2006). Writing. P. Alexander ve P. Winne (Ed.), *Handbook of educational psychology* (s. 457-478) içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graham, S. ve Harris, K. R. (2005). *Writing better effective strategies for teaching students with learning difficulties.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Grellet, F. (1981). *Devoloping reading skills.* New York: Cambridge University Press.

Gürefe, N. (2015). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslar Arası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(5), 237-246.

Hafiz, F. M. ve Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal, 43(*1), 4-13.

Harmer, J. (2007). *How to teach writing.* Malaysia: Pearson Education Limited.

Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M. ve Chlup, D. (2017). Graduate students as academic writers: writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development, 36*(4), 716-729.

Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(*1), 100-120.

Kapucu, M. S. ve Öksüz, R. (2015). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 6*(12), 5-28.

Kartal, Z. (2017). *The relationship between students' reading habit and their narrative writing ability.* The Department of English Educatıon Faculty Of Educational Sciencies Syarıf Hıdayatullah State Islamic University, Tangerang.

Kaya, B. ve Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(187), 137-164.

Kieft, M., Rijlaarsdam, G. ve Bergh, H. B. (2006). Writing as a learning tool: Testing the role of students' writing strategies. *European Journal of Psychology of Education, 11*(1), 17-34.

Konedralı, G. ve Özder, H. (2007). *Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde "Sözlü anlatım destekli ön çalışma" yönteminin etkililiği.* Doğu Akdeniz Üniversitesi 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu.

Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üst bilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 771-778.

Kush, J. C., Marley, W. W. ve Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading on achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation, 11*(1), 29-44.

Leung, C. Y. (2002). Extensive reading and language learning: A diary study of a beginning learner of Japanese. *Reading in a foreign language, 14*(1), 66-81.

Lv, F. ve Chen, H. (2010). A study of metacognitive-strategies-based writing instruction for vocational college students. *English Language Teaching, 3*(3), 136-144.

Mastan, M. E. ve Maarof, N. (2014). ESL learners' self-efficacy beliefs and strategy use in expository writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116,* 2360-2363.

Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 249-259.

Monet, B. (2003). *Think literacy: Cross-curricular approaches, grades 7-12.* Ontario Secondary School Literacy Course Ltd.

Ong, J. ve Zhang, L. J. (2013). Effects of the manipulation of cognitive processes on EFL writers' text quality. *TESOL Quarterly, 47*(2), 375-398.

Orhan, R. (2017). Alışkanlık. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 301-316.

Owo, W. J. ve Ikwut, E. F. (2015). Relationship between metacognition, attitude and academic achievement of secondary school chemistry students in Port Harcourt, Rivers State. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME), 5*(6), 6-12.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies.* Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4*(4), 566-589.

Özer, Ö. Y. ve Doğan, B. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma becerisinin kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi. *International Journal of Social Science, 6*(4), 667-680.

Özonat, Z. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(2), 207-220.

Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2), 59-72.

Pour-Mohammadi, M., Abidin, M. J. Z. ve Fong, C. L. (2012). The effect of process writing practice on the writing quality of form one students: A case study. *Asian Social Science, 8*(3), 88-99.

Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. (2. bs.). New York: Guilford Press.

Rahimi,F. ve Karbalaei, A. (2016). The role of metacognitive strategies training on developing writing skill among Iranian EFL learners. *Journal of Current Research in Science, 1*, 327-341.

Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal, 61*(2), 100-106.

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. C. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Ed.). *Handbook of writing research* (pp. 171-183) içinde. New York: Guilford Press.

Smith, E., E. ve Kosslyn, S. M. (2017). *Bilişsel psikoloji: Zihin ve beyin.* M. Şahin, (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Smyth, J. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66,* 174-184.

Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College composition and communication, 31*(4), 378-388.

Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts, 60,* 627–643.

Tabrizi, N., A. R. ve Rajaee, M. (2016). The effect of metacognitive and cognitive writing strategies on Iranian elementary learners' writing achievement. *International Journal of Learning and Development, 6*(3), 216-229.

Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 6*(22), 30-39.

Tierney, R. J. (1983). *Analyzing composing behavior: Planning, aligning, revising.* Paper presented at the 33rd annual National Reading Conference, Austin, TX.

Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(50), 73-95.

Tok, M., Küçük, B. ve Kırmacı, Ö. (2015). Ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeği: geçerlik güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(2), 694-716.

Topuzkanamış, E. (2014a). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi, 3*(2), 274-290.

Topuzkanamış, E. (2014b). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Westwood, P. (2008). *What Teachers need to know about reading and writing difficulties.* Australia: ACER Press.

Yanyan, Z. (2010). Investigating the role of metacognitive knowledge in English writing. *HKBU Papers in Applied Language Studies, 14,* 25-46.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 793-815.

Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online. 5*(1), 1-6.

Yüksel, G. (2013). Bilişsel öğrenme kuramı. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (ss. 46-72). (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Zainal, Z. ve Husin, S. H. B. M. (2011). A study on the effects of reading on writing performance among faculty of civil engineering students. *Journal of Science and Mathematics Education,* 1-8.

Zulkiply, N. (2009). Metacognition and its relationship with students' academic performance. *The International Journal of Learning, 15*(11), 97-106.

## Extended Abstract

### Introduction

Writing is a versatile tool that can be used to convey thoughts, ideas, plans, emotions, impressions, and dreams to another person (Dolunay & Dölek, 2018, p. 575; Graham, 2006). Adler et al. (2001) claim that individuals spend 45% of their communication time on listening, 30% on speaking, 16% on reading, and 9% on writing. Based on these rates, it can be noted that writing is the least used skill among the other basic language skills. However, along with the developing technology, people's need to write also increases. The literature review has shown that there are studies investigating the effectiveness of various methods, techniques, and strategies to improve writing skill (Alberth, 2018; Bayat, 2014; Dölek & Hamzadayı, 2016; Rao, 2007) and those examining writing skill in terms of affective qualities (Arıcı & Dölek, 2020; Huerta et al., 2017; Özonat, 2015). It is also reported that writing skill is not at the desired level among middle school students (Dölek & Hamzadayı, 2018). For this reason, this study focused on reading habit and metacognitive writing strategies awareness, which are predicted to be effective on writing skills, as well as methods, techniques, strategies, and affective qualities. Based on this purpose, first, the concepts of reading habit and metacognitive writing strategies awareness were explained.

Reading habit can be defined as one's doing reading activity continuously and regularly throughout their life as a result of the perception of reading as a pleasure and necessity (Gönen, Öncü, & Işıtan, 2004, p. 8). Reading habit continuously develops the cognitive and affective aspects of the individual and plays an active role in raising them as useful persons to society. On the other hand, Bashir and Mattoo (2012) state that reading habit also affects students' academic success.

Metacognitive writing strategies awareness can be defined as an individual's awareness about the functions of the strategies that can be employed before, during, and after writing stages and their own cognitive skills related to writing strategies. An individual who has cognitive awareness, first of all, becomes motivated for the subject they will learn, concentrates their attention, and develops attitude. Thus, they can control their knowledge and thoughts using cognitive awareness. Subsequently, they evaluate what they know and what they should know. They see where they are, then plan what they will do. They evaluate the plan, correct it and try again. Afterward, they become

aware of how much they have learned, how they have learned, which ways of thinking they have followed and develop this behavior (Gelen, 2003). A person with high a level of metacognitive writing strategies awareness is expected to control themselves and their writing process. Kaya and Ateş (2016) state that individuals with high levels of metacognitive writing strategies awareness should ask questions to themselves about the type of the text, the time required to write, plan of the article, and review of the text in the writing process.

**Method**

This study designed in the relational scanning model was conducted to determine the middle school students' reading habit and metacognitive writing strategies awareness on their writing achievement, to explain how these variables predicted each other, and to determine the levels of their explanation rates. Its sample consisted of 100 eighth-grade students in a middle school in the province of Gaziantep in Turkey. Of the students in the study group, 51% (n=51) were male and 49% (n=49) were female. Data were collected using the Metacognitive Writing Strategies Awareness Scale, the Middle School Reading Habits Scale, written expression texts, and the Composition Evaluation Scale that was used to evaluate these texts.

**Result and Discussion**

Hypotheses formed in this study were examined using structural equation modeling. The study found that WS was not statistically significantly predicted by RH (std. beta=-0.044, p:0.811) and the H3 hypothesis was rejected. RH positively and significantly predicted MWSA (std.beta:0.844, $p<0.001$) and MWSA positively and significantly predicted WS (std. beta=0.644, $p<0.001$). In this context, H1 and H2 hypotheses were accepted. However, it was found that RH explained 21.2% of the variance of WS, RH explained 61.9% of the variance of MWSA, and MWSA explained 34.4% of the variance of WS.

Analysis of the standardized effect sizes of the study showed that the direct effect of MWSA on WS was statistically significant ($p<0.001$) and that of RH on WS was not significant (p:0.811). However, the indirect effect of RH on WS through MWSA was found to be statistically significant (std.beta:0.54, $p<0.001$). When the results were examined in terms of the total effect, the most dominant predictor of WS was MWSA with 0.64. Another result obtained from the study was that the direct effect of RH on MWSA was positively and statistically significant ($p<0.001$).

According to Pearson's correlation analysis, there were positive and statistically significant relationships between RH and MWSA (0.789), RH and WS (0.469), and MWSA and WS. The statistically insignificant direct effect of RH on WS may be due to the relatively low relationship between RH and WS. When the results obtained from the study were generally evaluated, it was found that MWSA and RH had a significant direct and indirect effect on WS. Also, considering the 0.84 total effects of RH on MWSA and 0.64 total effects of MWSA on WS, it can be said that MWSA played mediating role in the effect of RH on WS. Accordingly, students should be introduced to the kind of books they may like at an early age and develop a positive attitude toward reading. Teachers and parents have important responsibilities in this process. Reading hours must be organized at school and home and both students and parents should be involved in this process in terms of being role models for students. On the other hand, considering the predictive effect of metacognitive writing strategies awareness on writing success, the fact that teachers primarily create an education plan for the strategies where students can be employed in the writing process and provide feedback to students by controlling their use of these strategies in the process can contribute to increasing students' metacognitive writing strategies awareness.

Pişkav Akmeşe, P. ve Başkan Çelikli, C. (2021). 6-8 yaş arası çocukların dil becerilerinin öyküleme yoluyla değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(3), 947-965.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 12.04.2021 Kabul/Accepted: 25.06.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# 6-8 Yaş Arası Çocukların Dil Becerilerinin Öyküleme Yoluyla Değerlendirilmesi [*]

*Pelin PİŞTAV AKMEŞE* [**]
*Cansu BAŞKAN ÇELİKLİ* [***]

**Öz**

Bu çalışmada anadili Türkçe 6-8 yaş arası çocukların öyküleme yoluyla dil becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 100 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmek amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ve dil becerisini öyküleme yoluyla değerlendirmek için The Edmorton Narrative Norms Instrument (ENNI) öyküleme aracı kullanılmıştır. Öyküleme analizi ile alınan verilerde Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) ve Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) hesaplanmıştır. Çalışmada 72-83 ay ve 84-95 ay grubundaki çocukların ifade edici dil puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Cinsiyetine göre TEDİL test puanları karşılaştırıldığında kızların alıcı ve ifade edici dil ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öyküleme, alıcı dil, ifade edici dil, ortalama sözce uzunluğu, sözcük dağarcığı

## Evaluation of Language Skills of Children Between the Ages of 6-8 Through Narrative

**Abstract**

This study aimed to evaluate the language skills of children between the ages of 6-8, whose mother tongue is Turkish, through narration. One hundred children between the ages of 6-8 years., In the study, the Turkish Early Language Development Test (TEDIL) was used to evaluate children's receptive and expressive language skills, and The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) narrative tool was used to evaluate language skills through narrative. Mean Length of Utterance (MLU), Number of Different Words (NDW), and Total Number of Words (TNW) were calculated in the data obtained by narrative analysis. It was found that the difference between the expressive language scores of children in the 72-83 months and 84-95 months group was statistically significant, When TEDIL test scores were compared according to gender, it was found that the mean of the girls' receptive and expressive language was higher than that of the boys.

**Keywords:** Narrative, receptive language, expressive language, mean length of utterance, vocabulary

## Giriş

Çocuklar, yaşamların ilk beş yılında edindikleri dil becerileri ile fikirlerini paylaşma, deneyimlerini aktarmada sırasında, öykülemeyi sıklıkla kullanmaktadırlar. Çocukların anlattıkları bu

[*] Bu çalışma Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı Odyoloji, Ses ve Konuşma Bozuklukları Programında Cansu Başkan Çelikli'nin, Doç Dr Pelin Pıştav Akmeşe danışmanlığında "6-8 Yaş Arası Çocukların Dil Becerilerinin Öyküleme Yoluyla Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[**] Doç. Dr., Ege Üniversite, Eğitim Fakülte, Özel Eğitim Bölümü, İzmir, pelinpistav@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8269-3899

[***] Uzman Odyolog, Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Çocuk Yoğun Bakım Servisi, İzmir, cansu.baskan.92@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-5440-7477

öyküler, dil becerilerini belirlemede önemlidir (Boudreau, 2008). Çocuklarda erken dönemde öyküleme becerilerinin gelişiminde anne-çocuk etkileşimi, sosyal ve aile içi etkileşim ile okulöncesi eğitimde sunulan dil ortamı önemli faktörlerdir (Soares, Goulart ve Chiari, 2010).

Öyküleme becerisi, bir çocuğun dilbilgisi kullanımının ötesinde yaşantısı hakkında konuşabildiğini de gösterir. Çocuklarda erken dönemdeki öyküleme yeteneği, üst seviye dil becerisi ve bilişsel beceri gerektirir. Çocukların öyküleri, birbiri ile ilişkisiz sözcük ve cümlelerin akışı değil aksine karmaşık ve tutarlı dilbilimsel yapılardır. Öykülemede tutarlı bir dilbilimsel yapı oluşturmak için karakterler ve olaylar arasında bağlantıyı sağlayan ifadeler kullanılması gerekir (Paul ve Smith, 1993; Shiel, Cregon, McGough ve Archer, 2012; Uchikoshi, 2005). Karmaşık sözdizimsel yapıları ve daha uzun ifadeleri ortaya çıkaran öyküler; anlama becerisi, yazma becerisi ve sözel dil gelişimi ile yakından ilişkilidir. Bu durum, dil ve bilişsel gelişim arasında bir bağlantıyı göstermektedir. Bilişsel gelişimin dünyayı anlamaya çalıştığımız en temel araç olduğu düşünüldüğünde, öyküleme becerisini kazanmanın çocukların yaşamında önemli bir beceri olan, anlamı ifade etme aracı olduğu vurgulanır (O'Neill, Pearce ve Pick, 2004; Stadler ve Ward, 2005; Wagner, Nettelbladt, Sahlen ve Nilholm, 2000).

Erken yaşlarda öyküleme becerisi; artan sözcük dağarcığı, bilgi ve ipucu kullanabilme becerisi, konuyu anlama, morfolojik ve sözdizimsel beceriler, yazma becerileri ve okuryazarlık becerileri ile ilişkilidir. Çocukların öyküleme becerileri, onları sözlü okuryazarlık sürecine doğru ilerletir ve aynı zamanda akademik başarısı için gerekli olan yazı dilini öğrenmeye hazırlar. Böylece öykülerin sözlü ve yazılı dil arasında köprü görevi oluşturarak erken okuryazarlığı destekler (Dickinson ve Smith, 1994; Hayward, Schneider ve Gillam, 2009; Griffin, Hemphill, Camp ve Wolf, 2004).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde: Stadler ve Ward (2005) öykülerin günlük dilden daha karmaşık bir dil kullanmayı gerektirdiğini, öyküde uygun kelimeler, zamir ve bağlaçlar kullanabilmenin okuma öncesi dil kullanım seviyesini attırdığını, öykülerin konuşma dilinden yazı diline geçişi kolaylaştırdığını belirterek erken dönem öykülemenin önemine dikkat çekmiştir. Dickinson ve Tabors (2002) da okul öncesi dönemde öykü becerilerinin ileriki dönemlerde okuduğunu anlama ve alıcı dil düzeyini olumlu etkilediğini öne sürmüşlerdir. O'Neill ve diğerleri (2004) erken dönem öykü üretebilme yeteneğinin matematik becerilerini desteklediğini; Jack, MacDonald, Rease ve Hayne, (2009) hatırlama ve planlama becerilerini de desteklediğini vurgulamışladır. Diğer yandan öyküleme becerisi, çocukların gerçek ve kurgusal olayların sosyal mesajlarını sadece başkalarına iletmekle kalmayıp deneyimlerinden anlam çıkararak sözlü hale getirmelerini de sağlar. Öyküleme aynı zamanda erken öğrenmenin önemli bir sonucudur ve sosyal, duygusal, bilişsel gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemektedir (Shiel ve diğerleri, 2012).

Öyküleme gelişimi üzerine yapılan çalışmalarda: Soares, Goulart ve Chiari (2010) 2 yaşındaki çocukların öyküleme yapamadıklarını, Slobin (2004) 3 yaş dönemi çocukların cümle kurabilmelerine rağmen öykü oluşturmada başarılı olmadığını, 4 yaşındaki çocukların verilen yönergelere uygun hem anlaşılır hem de konuyla ilgili öyküleme yaptığını, 4 yaşındaki çocukların öykü anlatımlarının 3 ve 5 yaş dönemi çocuklar arasında gelişimsel bir geçiş özelliği taşıdığını vurgulamışlardır. Munoz, Gillam, Pena ve Gulley-Faehnle (2003) ise 3-4 yaşındaki çocukların iki ya da üç olayı birleştirerek öyküleme yaptıklarını, 4 yaşındaki çocukların birbirleriyle bağdaşan cümleler olmamakla birlikte anlamlı öyküler oluşturabildiklerini, 5 yaşla birlikte artık tutarlı bir yapıyı yansıtan, birbirleriyle ilişkili cümlelerden oluşan öyküler üretebildiklerini belirtmişlerdir. Türkçe konuşan çocuklarla Özcan (2005) tarafından yapılan çalışmada 3-4 yaş arası çocukların olay örgüsünün dışına çıkarak öyküye ait olmayan içerik kullandıkları ve öykü üretemedikleri, tutarlı öykünün 5 yaşında gözlenmeye başlandığı vurgulanmıştır. Shapiro ve Hudson (1991)'de okul öncesi dönemdeki çocukların öyküleme becerilerinin ilkokul dönemi çocuklara göre daha zayıf olduğu vurgulanmıştır. 6 yaşından küçük çocukların öykü üretimi için gerekli bilgi ve beceriyi edinmiş gibi göründüğünü fakat destek olmadan olay ve karakterler arasında bağlantı kuramadıklarını, çocukların 6 yaşına geldiklerinde öykü gelişimi için bölümsel yapıları kavrayabildiğini ve tutarlı öyküleme yapabildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Kemper, Vandeputte, Rice, Cheung ve Gubarchuk (1995)' da çocukların 5-6 yaş dönemine geldiklerinde öyküyü oluştururken konunun probleminin ve konuya ilişkin çözümlerinin aşamalı gelişim gösterdiğini, ayrıca bu yaşla birlikte çocukların daha detaylı öyküler anlattığını, Soares ve diğerleri (2010) ise 7 yaşa kadar çocukların hikayelerinde nedensellik gözlenmediğini vurgulamışlardır.

Yapılan çalışmalarda çocukların 5 yaşından itibaren öykü oluşturabildikleri ancak öykü bölümlendirmenin 7 yaşından itibaren oluştuğu, zaman belirteçleri kullanımının ise yaşla geliştiği belirtilmektedir (Kemper ve diğerleri, 1995; Özcan, 2005). Bu konuda Israel, Johnson ve Brooks (2000) 6 yaşla beraber çocukların öykülerindeki cümlelerin karmaşık bir yapıya bürünerek edilgen kullanım görülmeye başlandığını belirtmişlerdir.

Boudreau (2007), 7 yaşındaki çocuğun öyküsünde genelde giriş, bir sorun, sorunu çözmek için bir kurgu ve geçmiş yaşantılarından alıntılanan kendine göre genişletmeler bulunduğunu belirtmektedir. Paul (2002) de 7 yaşından itibaren çocukların yetişkinler ile aralarında öyküleme becerisi farkının azaldığı belirtmiştir. Benzer şekilde ülkemizde Küntay (2002) tarafından yapılan çalışmada çocukların 7 yaşından itibaren öyküleme becerilerinde yetişkinlerle arasındaki farkın azalmaya başladığı belirtilmiştir. Schneider, Dubé ve Hayward (2005) 6 yaş grubunda çocukların gramer kurallarına dikkat ettiklerini ancak çocuklarda en fazla gramer kullanımının 8 yaşta görüldüğünü belirtmektedirler.

Çocukların öykü anlatım yeteneklerine bakıldığında yaşla beraber öyküleme becerilerinin geliştiği ve öykülerin karmaşık yapıya büründüğü görülmektedir. Öyküler günlük kullanılan dilden daha karmaşık dil kullanımı gerektirdiğinden sözel dil kullanımını zenginleştirmektedir. Öykülerde zamir, sıfat, bağlaçlar kullanılmakta ve öyküleme ile kavramsal gelişim, zamansal kavramlar ve neden-sonuç ilişkilerinin kullanımı dilin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Birgül ve Akyol, 2018; Boudreau, 2007; Roth ve Spekman, 1986).

Öykü anlatımı, aynı zamanda bellek kullanımını da olumlu yönde etkiler. Olayları ayrıntılarıyla hatırlama, tekrar yapma; özetlemeyi geliştirir. Olayların önemli noktalarına odaklanmayı, ardı sıra gelişen durumlarla bağlantı kurmayı sağlar. Öykü anlatımının yapılabilmesi için yürütücü işlevler ve algı, hafıza, öğrenme kullanılır ve bu alanlar öykü anlatımıyla desteklenir (John, Lui ve Tannock, 2001). Öyküleme ile sözcük dağarcığı arttıkça çocukların eğitim süreci olumlu yönde etkilenir. Sözcük dağarcığı arttıkça düşünme, anlama ve sorgulama, sıralama da artar. Öyküleme becerileri çocukların akademik başarılarında belirleyici rol oynar çünkü öykü anlatımı bilişsel bir süreçtir (Boudreau, 2007; Işıtan ve Turan, 2014; O'Neill ve diğerleri, 2004; Piştav Akmeşe, 2015; Renz ve diğerleri, 2003; Salaway, 2008).

Çocukların öyküleme becerileri, bilişsel, duygusal ve dil gelişimi hakkında değerlendirmeyi yapan uzmana önemli bilgi sağlamaktadır. Öyküleme yoluyla anlatılan öyküler, analiz edilerek okul öncesi ve okul çağı dönemindeki çocukların dil becerileri hakkında ayrıntılı bilgi elde edilebilmektedir (Piştav Akmeşe, 2015; Schneider ve diğerleri, 2005). Çocukların erken dönem dil ve öyküleme becerileri ileri dönem okuma, yazma ve matematik becerilerinin yordayıcısıdır. Bu nedenle öykü anlatımı dil becerilerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi için önemli bir araçtır (Piştav Akmeşe, 2015; Roth ve Spekman, 1986).

Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların iletişim becerisinin gelişiminde önemli olan öyküleme becerisi, okul öncesi eğitim programının temelini oluşturmakta ve okul çağı çocukların akademik becerilerini belirlemede önemli rol oynamaktadır (O'Neill ve diğerleri, 2004; Renz ve diğerleri, 2003). Ayrıca öyküleme becerisi çocuklarda konuşma becerisi ve dinleme becerisini geliştirerek okuma ve yazmaya destek olmaktadır. Öykülemede kullanılan karmaşık dil yapısı ile dil, bilişsel gelişim ve akademik başarı birbirini desteklemektedir (Aksu-Koç, 1988; Işıtan ve Turan, 2014; Piştav Akmeşe, 2015; Schneider, Hayward ve Dube, 2006). Normal gelişim gösteren çocukların öyküleme yolu ile dil becerilerinin değerlendirilmesi çocukların birbiriyle ve farklı yaş gruplarıyla ya da risk grubundaki çocukları belirleme açısından önem arz etmektedir (Piştav Akmeşe, 2015; Schneider ve diğerleri, 2005). Ülkemizde konuşma becerisi ve dinleme becerisini geliştirerek okuma ve yazmaya katkı sağlayan ve aynı zamanda dil gelişimini değerlendirmede ayrıntılı bilgi veren 6-8 yaşları arasındaki çocuklarda dil becerisi öyküleme yoluyla detaylı incelenmiş bir çalışma bulunmamaktadır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada anadili Türkçe 6-8 yaş (72-84 ay, 85-96 ay) arası çocukların dil becerilerinin öyküleme yoluyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

a-6;0-8;0 yaş arası çocukların alıcı ve ifade edici puanları ile Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) ve Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) sonuçları çocukların yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?

b-6;0-8;0 yaş arası çocukların alıcı ve ifade edici puanları ile Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) ve Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) sonuçları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

c-6;0-8;0 yaş arası çocukların alıcı ve ifade edici puanları ile Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) ve Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) sonuçları, anne eğitim seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

d-6;0-8;0 yaş arası çocukların yaş, anne eğitim, alıcı ve ifade edici puanları ile Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) ve Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) sonuçları arasında ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmada dil gelişimlerini gösteren alıcı ve ifade edici dil, Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) ve Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) hesaplanmıştır.

### Araştırma grubu

Çalışmaya, anadili Türkçe olan 6;0-8;0 (72-83 ay ve 84-95 ay) yaş arası çocuklar dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil olma kriterlerini taşıyan ve araştırmaya katılmaya gönüllü çocukların katılımı ile ilgili ebeveyn onamları alınanlar araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada yer alma kriterleri: 6;0-8;0 (72-83 ay ve 84-95 ay) yaş arasında olmak, anadili Türkçe olmak ve nörolojik ve psikolojik sağlık sorunları bulunmamak olarak alınmıştır. Çalışmaya 6;0-6;11 (72-83 ay) yaş aralığı 25 erkek ve 25 kız olmak üzere 50 çocuk, 7;0-7;11 (84-95 ay) yaş aralığında 25 erkek ve 25 kız olmak üzere 50 çocuk toplamda 100 çocuk dahil edilmiştir. Tablo 1'de çocukların ve ailelerinin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1.
*Çocuk ve Ailesinin Demografik Bilgileri (N:100)*

| Değişken | | 72-83 ay Ortalama ±SS | | 84-95ay Ortalama ±SS | |
|---|---|---|---|---|---|
| Çocuk yaş ortalaması (ay) | | 79.00±3.15 | | 86.78±2.35 | |
| Anne yaş ortalaması(yıl) | | 36.62±3.76 | | 36.44±3.75 | |
| Anne eğitim durumu | | N | % | N | % |
| | İlköğretim | 9 | 18 | 7 | 14 |
| | Lise | 15 | 30 | 17 | 34 |
| | Üniversite | 26 | 52 | 26 | 52 |

Tablo 1'de araştırma grubunda yer alan çocukların yaşa göre dağılımı incelendiğinde, 72-83 ay arası toplamda 50 çocuğun yaş ortalaması (ay) 79.00±3.15 (min: 72ay, maks: 83ay), anne yaş ortalamaları 36.62±3.76 (min: 30, maks: 45)'dır. 84-95 ay arası 50 çocuğun yaş ortalaması (ay) 86.78±2.35 (min: 84, maks: 93). Anne yaş ortalamaları 36.44±3.75 (min: 30, maks: 47)'dır. 72-83 ay arası çocukların anne eğitim düzeyleri incelendiğinde 9'u (%18) ilkokul, 15'i (%30) lise, 26'sı (%52) üniversite ve üstü; 84-95 ay arası çocukların anne eğitim düzeyleri 7'si (%14) ilkokul, 17'si (%17) lise, 26'sı (%52) üniversite ve üzeri bir eğitim düzeyine sahiptir. Ayrıca annelerinin 26'sı (%52) ev hanımı, 2'si (%4) işçi, 22'si (%44) memur; 84-95 ay arası çocukların annelerinin 19'u(%38) ev hanımı, 3'ü (%6) işçi ve 28'i (%56) memurdur.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada çocukların ve ailelerinin özelliklerini belirlemek için demografik bilgi formu, ebeveyn ve çocuk onam formu, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini belirlemek için Türkçe Erken Dil Testi (TEDİL) ve öyküleme becerileri değerlendirmek için Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) öyküleme aracı kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Demografik bilgi formu ile çocuklar ve ailelerin demografik bilgilerini içermektedir.

Ebeveyn Onam Formu: Araştırmaya katılacak çocuklar için ailelerine yapılan testler ile ilgili kısaca bilgi verilen formdur. Araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Katılım onayı veren ailelerden okuyup imzalanması istenmiştir.

Çocuk Onam Formu: Araştırmaya katılan çocuklara yapılan testler ile ilgili kısaca bilgi veren bir formdur. Araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Katılım onayı alınan çocuklara araştırmacılar tarfından okunmuş ve imzalatılmıştır.

Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL): Çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmek için Hresko, Redid ve Hammill (1999) tarafından geliştirilen "Test of Early Language Development-Third Edition (TELD-3)" ve Türkçe uyarlamasının Topbaş ve Güven tarafından 2011 yılında TEDİL- Türkçe Erken Dil Gelişim Testi olarak yapılmıştır. TEDİL testi 2;0 ve 7;11 yaş grubu arası çocuklara uygulanır. Testte 76 madde bulunur. Testte çocuğun verdiği her doğru cevap için 1 puan, yanlış verdiği cevap için 0 puan verilmektedir. Test sonucunda ortaya çıkan toplam puan ile ham puan elde edilir. Ham puan sonrasında standart puana dönüştürülür (Topbaş ve Güven 2013).

The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) Öyküleme Aracı: Schneider ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilmiş "ENNI-The Edmonton Narrative Norms Instrument" öyküleme aracı 4-9 yaş arasındaki çocukların öyküleme ile dil becerilerini değerlendirir. Farklı uzunlukta üç öyküden oluşmaktadır. İlk önce örnek bir öykü resimleri kullanılarak çocukla birlikte anlatılır. Daha sonra sırası ile öykülere geçilerek çocuktan resimlere bakarak öykü anlatması istenir. Öyküler, bir olay ve iki karakterden başlamakta üç ve son öyküde dört olmak üzere basitten karmaşığa doğru ilerlemektedir.

**Verilerin Toplanması**

Çalışma, anadili Türkçe olan, 6;0-8;0 (72-83 ay ve 84-95 ay) yaş arasındaki normal işitmeye sahip 100 gönüllü çocuk ile yapılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların ailelerine gerekli bilgi verilerek "Ebeveyn Onam Formu" imzalatılmıştır. Çalışmaya katılan çocuklara gerekli bilgi verilerek "Çocuk Onam Formu" imzalatılmıştır. Dil değerlendirmesi aşaması iki oturumda uygulanmıştır. Oturumlar ya iki farklı ya da iki oturum arasında 10-15 dakika ara vererek gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda çocuklara TEDİL testi uygulanarak alıcı ve ifade edici dil becerileri değerlendirilmiştir. Test süresi 15-20 dakika sürmüştür. İkinci oturumda ENNI öyküleme aracı uygulanmıştır. Test süresi 20-25 dakika sürmüştür. Oturumlar aynı günde ara verilerek gerçekleştirilmiştir. İki oturum arasında balon şişirme ve resim çizme etkinliği yapılmıştır.

ENNI öyküleme aracını uygulama sırasında çocukların anlattıkları öykülerin ses kaydı alınmıştır. Alınan ses kayıtları daha sonra ikinci yazar tarafından birebir yazılarak çevri yazıya dönüştürülmüştür. Çeviri yazıya dönüştürülen öyküler Türkçe SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) (Research V9) (Acarlar, Miller ve Johnston, 2006) programı ile analiz edilerek gelişimsel ölçümler olan Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS), Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) ortalamaları hesaplanmıştır. OSU morfem ifade oranı, FSÖZS ile farklı sözcük sayısı ve TSÖZS ile öyküleme de kullanılan anlaşılır sözcüklerin tamamıdır. Araştırmada çeviriyazıya dönüştürülen tüm dil örneklerinin %30'u ilk yazar tarafından çeviriyazı, sözcelere ayırma, morfemlere ayırma ve kodlama açısından analiz edilmiştir. Sözce ve morfemlere ayırma ile ilgili kodlamalar için gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik (toplam görüş birliği sayısının, toplam görüş birliği ve görüş ayrılığı sayısına bölünerek yüz ile çarpılması ile [Görüş birliği/ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X100] hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Gözlemciler arası güvenirlik hesaplamaları sonucunda: sözcelere ayırma güvenirliği ortalaması % 97, biçimbirimlere ayırma güvenirliği ortalaması % 90 ve kodlama güvenirliği ortaması % 88 bulunmuştur.

**Verilerin Analizi**

Öykülerden elde edilen ses kayıtlarının SALT programı ile analiz edilmesi sonucu elde edilen OSU, FSÖZS, TSÖZS ve TEDİL testi sonuçları ve TEDİL sonuçları SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. OSU, FSÖZS, TSÖZS ve TEDİL sonuçlarının yaş ve cinsiyete göre farklarını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Anne eğitim düzeyine gruplar arasındaki farklılıklar tek yönlü varyans analizi One Way ANOVA ile analiz edilmiştir. Çocuğun yaşı, anne eğitim düzeyi alıcı dil, ifade edici dil puanları ile öyküleme aracından elde edilen sonuçlar arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi kullanılarak analiz edilmiştir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Araştırma, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu etik kurulundan izin alındıktan sonra başlanmıştır. Araştırmada TEDİL testi için her iki araştırmacı eğitime katılarak sertifika almışlardır. ENNI testi için gerekli izinler alınmıştır. Uygulama aşamasında çalışmaya katılmaya gönüllü çocuk ve aileleri bilgilendirildikten sonra ebeveyn ve çocuk onam formu imzalatılarak dil değerlendirme aşamasına geçilmiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 16.11.2018
Belge sayı numarası= 85553214-050.06.04

## Bulgular

6;0-8;0 (72-83 ay ve 84-95 ay) yaş çocukların dil becerilerini öyküleme yoluyla değerlendirmeyi amaçladığımız çalışmanın bulgularında: çocukların yaş ve cinsiyet, anne eğitim düzeyi, göre alıcı ve ifade edici puanları ile öyküleme gelişimleri ile ilgili değişkenler olan Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) ve Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) sonuçları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İzleyen bölümde araştırma sorularına göre araştırmanın bulgularına yer verilmektedir.

a-6;0-8;0 yaş arası çocukların alıcı ve ifade edici puanları ile Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) ve Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) sonuçları çocukların yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma grubunun yaşlarına göre TEDİL puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bilgiler Tablo 2'de çocukların yaşları ile öyküleme puanlarının karşılaştırılmasına ait bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2.
*Araştırma Grubundaki Çocukların Yaşlarına Göre TEDİL Puanlarının t Testi Sonuçları*

| TEDİL Puanları | Yaş | N | Ortalama | SS | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Alıcı dil | 72-83 ay | 50 | 103.40 | 7.98 | .734 | .465 |
| | 84-95 ay | 50 | 102.38 | 5.74 | | |
| İfade edici dil | 72-83 ay | 50 | 106.48 | 5.88 | 3.011 | .003* |
| | 84-95 ay | 50 | 103.02 | 5.62 | | |

*p<.05

Tablo 2'de araştırmaya katılan çocukların yaşlarına göre TEDİL puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapma sonuçları incelendiğinde: 72-83 ay arası alıcı dil standart puanı

103.40±7.98, 84-95 ay arası alıcı dil standart puanı 102.38±5.74 olduğu, 72-83 ay arası çocukların ifade edici dil standart puanı 106.48±5.88, 84-95 ay arası çocukların ifade edici dil standart puanı 103.02±5.62 olduğu görülmektedir. Çocukların alıcı dil standart puanlarının yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği, ifade edici dil puanları arasındaki farkın 72-83 ay lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (p<.05).

Tablo 3.
*Araştırmadaki Çocukların Yaşlarına Göre Öykülerin OSU, FSÖZS. TSÖZS Puanlarının t Testi Sonuçları*

| Öyküler | Yaş | N | Ortalama | SS | T | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A1sözcükOSU | 72-83 ay | 50 | 6.20 | 1.23 | -.428 | .669 |
| | 84-95ay | 50 | 6.31 | 1.37 | | |
| A1biçimOSU | 72-83 ay | 50 | 10.05 | 2.16 | -1.057 | .293 |
| | 84-95 ay | 50 | 10.51 | 2.15 | | |
| A1FSÖZS | 72-83 ay | 50 | 26.16 | 6.34 | .409 | .683 |
| | 84-95 ay | 50 | 25.70 | 4.79 | | . |
| A1TSÖZS | 72-83 ay | 50 | 46.44 | 12.77 | .833 | .407 |
| | 84-95 ay | 50 | 44.54 | 9.84 | | |
| A2sözcükOSU | 72-83 ay | 50 | 6.30 | 1.03 | 1.007 | .316 |
| | 84-95 ay | 50 | 6.07 | 1.28 | | |
| A2biçimOSU | 72-83 ay | 50 | 10.80 | 1.63 | 1.251 | .214 |
| | 84-95 ay | 50 | 10.36 | 2.05 | | |
| A2FSÖZS | 72-83 ay | 50 | 39.92 | 8.13 | 1.093 | .277 |
| | 84-95 ay | 50 | 38.26 | 7.02 | | |
| A2TSÖZS | 72-83 ay | 50 | 68.88 | 14.83 | .568 | .572 |
| | 84-95 ay | 50 | 67.14 | 15.81 | | |
| A3sözcükOSU | 72-83 ay | 50 | 6.48 | 1.34 | .570 | .570 |
| | 84-95 ay | 50 | 6.33 | 1.36 | | |
| A3biçimOSU | 72-83 ay | 50 | 11.07 | 2.23 | .390 | .698 |
| | 84-95 ay | 50 | 10.89 | 2.43 | | |
| A3FSÖZS | 72-83 ay | 50 | 46.34 | 9.67 | -1.011 | .314 |
| | 84-95 ay | 50 | 48.36 | 10.30 | | |
| A3TSÖZS | 72-83 ay | 50 | 99.90 | 21.72 | -.738 | .462 |
| | 84-95 ay | 50 | 103.26 | 23.77 | | |

*p<.05

Tablo 3'te araştırmaya katılan çocuklara uygulanan öykülerinden elde edilen OSU,FSÖZS ve TSÖZS puanları skorları t-testi karşılaştırıldığında 72-83 ay ve 84-95 ay grupları arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

b-6;0-8;0 yaş arası çocukların alıcı ve ifade edici puanları ile Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) ve Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) sonuçları cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma grubunun yaş gruplarına ve cinsiyete göre TEDİL puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bilgiler Tablo 4'te yaş gruplarına ve cinsiyete göre öyküleme puanlarının karşılaştırılmasına ait bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4.
*Araştırma Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre TEDİL Puanlarının t Testi Sonuçları*

| Yaş | TEDİL | Cinsiyet | N | Ortalama | SS | T | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 72-83 ay | Alıcı dil | Kız | 25 | 105.28 | 5.78 | 1.698 | .096 |
| | | Erkek | 25 | 101.52 | 9.44 | | |
| | İfade edici dil | Kız | 25 | 108.64 | 4,69 | 2.776 | .008* |
| | | Erkek | 25 | 104.32 | 6.21 | | |
| 84-95 ay | Alıcı dil | Kız | 25 | 104.04 | 5.70 | 2.115 | .040* |
| | | Erkek | 25 | 100.72 | 5.39 | | |
| | İfade edici dil | Kız | 25 | 104.32 | 5.71 | 1.664 | .103 |
| | | Erkek | 25 | 101.72 | 5.34 | | |

*p<.05

Tablo 4'te çocukların yaş ve cinsiyetine göre TEDİL test puanları değerlendirildiğinde her iki yaş grubunda kızların alıcı ve ifade edici dil ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu, aradaki farkın 72-83 ay çocuklarda ifade edici dilde, 84-95 ay arası çocuklarda alıcı dilde anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (p<.05).

Tablo 5.
*Araştırma Çocukların Uygulanan Öykülerin OSU, FSÖZS Ve TSÖZS Puanlarının Yaş ve Cinsiyetine Göre t Testi Sonuçları*

| Yaş | Öyküler | Cinsiyet | N | Ortalama | SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A1sözcükOSU | Kız | 25 | 6.28 | 1.27 | .475 | .637 |
| | | Erkek | 25 | 6.12 | 1.20 | | |
| | A1biçimOSU | Kız | 25 | 9.77 | 2.36 | -.915 | .365 |
| | | Erkek | 25 | 10.33 | 1.95 | | |
| | A1FSÖZS | Kız | 25 | 26.16 | 5.31 | .000 | 1.000 |
| | | Erkek | 25 | 26.16 | 7.34 | | |
| | A1TSÖZS | Kız | 25 | 46.84 | 11.75 | .219 | .827 |
| | | Erkek | 25 | 46.04 | 13.95 | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 72-83 ay | A2sözcükOSU | Kız | 25 | 6.49 | 1.12 | 1.306 | .198 |
| | | Erkek | 25 | 6.11 | .93 | | |
| | A2biçimOSU | Kız | 25 | 11.05 | 1.64 | .963 | .340 |
| | | Erkek | 25 | 10.60 | 1.63 | | |
| | A2FSÖZS | Kız | 25 | 42.04 | 7.44 | 1.891 | .077 |
| | | Erkek | 25 | 37.80 | 8.39 | | |
| | A2TSÖZS | Kız | 25 | 71.48 | 14.96 | 1.247 | .219 |
| | | Erkek | 25 | 66.28 | 14.54 | | |
| | A3sözcükOSU | Kız | 25 | 6.40 | 1.30 | -.433 | .667 |
| | | Erkek | 25 | 6.56 | 1.41 | | |
| | A3biçimOSU | Kız | 25 | 10.80 | 2.02 | -.854 | .397 |
| | | Erkek | 25 | 11.34 | 2.43 | | |
| | A3FSÖZS | Kız | 25 | 46.12 | 8.56 | -.159 | .874 |
| | | Erkek | 25 | 46.56 | 10.83 | | |
| | A3TSÖZS | Kız | 25 | 100.72 | 19.83 | .264 | .793 |
| | | Erkek | 25 | 99.08 | 23.85 | | |
| | A1sözcükOSU | Kız | 25 | 6.34 | 1.63 | .137 | .892 |
| | | Erkek | 25 | 6.28 | 1.10 | | |
| | A1biçimOSU | Kız | 25 | 10.55 | 2.43 | .141 | .888 |
| | | Erkek | 25 | 10.46 | 1.88 | | |
| | A1FSÖZS | Kız | 25 | 24.92 | 4.52 | -1.155 | .254 |
| | | Erkek | 25 | 26.48 | 5.02 | | |
| | A1TSÖZS | Kız | 25 | 43.48 | 9.97 | -.758 | .452 |
| | | Erkek | 25 | 45.60 | 9.81 | | |
| 84-95 ay | A2sözcükOSU | Kız | 25 | 6.09 | 1.38 | .111 | .912 |
| | | Erkek | 25 | 6.05 | 1.21 | | |
| | A2biçimOSU | Kız | 25 | 10.40 | 2.18 | .115 | .909 |
| | | Erkek | 25 | 10.33 | 1.96 | | |
| | A2FSÖZS | Kız | 25 | 36.76 | 5.44 | -1.531 | .132 |
| | | Erkek | 25 | 39.76 | 8.15 | | |
| | A2TSÖZS | Kız | 25 | 64.32 | 15.21 | -1.269 | .210 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A3sözcükOSU | Erkek | 25 | 69.96 | 16.20 | | |
| | | Kız | 25 | 6.34 | 1.53 | .080 | .936 |
| | A3biçimOSU | Erkek | 25 | 6.31 | 1.20 | | |
| | | Kız | 25 | 10.94 | 2.66 | .154 | .878 |
| | A3FSÖZS | Erkek | 25 | 10.83 | 2.23 | | |
| | | Kız | 25 | 47.40 | 8.48 | -.655 | .515 |
| | A3TSÖZS | Erkek | 25 | 49.32 | 11.95 | | |
| | | Kız | 25 | 101.44 | 20.40 | -.537 | .593 |
| | | Erkek | 25 | 105.08 | 27.03 | | |

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların öykülerinin OSU, FSÖZS ve TSÖZS puanlarının t- testi sonuçlarına göre her iki yaş grubunda da cinsiyete göre anlamlı farklılık saptanmamıştır.

c-6;0-8;0 yaş arası çocukların alıcı ve ifade edici puanları ile Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) ve Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) sonuçları anne eğitim seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma grubundaki çocukların anne eğitim seviyesine göre OSU, FSÖZS ve TSÖZS puanlarının karşılaştırılmasına ait bilgiler Tablo 6'da; çocukların anne eğitim durumuna göre öyküleme puanlarının karşılaştırılmasına ait bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6.
*Araştırma Grubundaki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre TEDİL Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Yaş | TEDİL | | Kareler toplamı | Sd | Ortalama | F | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 72-83 ay | Alıcı dil | Gruplar arası | 448.451 | 2 | 224.226 | 3.948 | .026* |
| | | Gruplar içi | 2669.549 | 47 | 56.799 | | |
| | | Total | 3118.000 | 49 | | | |
| | İfade edici dil | Gruplar arası | 238.801 | 2 | 119.400 | 3.876 | .028* |
| | | Gruplar içi | 1447.679 | 47 | 30.802 | | |
| | | Total | 1686.480 | 49 | | | |
| 84-95 ay | Alıcı dil | Gruplar arası | 102.414 | 2 | 51.207 | 1.590 | .215 |
| | | Gruplar içi | 1513.366 | 47 | 32.199 | | |
| | | Total | 1615.780 | 49 | | | |
| | İfade edici dil | Gruplar arası | 10.899 | 2 | 5.449 | .167 | .847 |
| | | Gruplar içi | 1538.081 | 47 | 32.725 | | |
| | | Total | 1548.980 | 49 | | | |

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların anne eğitim düzeylerine göre TEDİL skorları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları (ilkokul, lise ve üniversite), 72-83 ay yaş arası

olan çocukların anne eğitim düzeyine göre alıcı ve ifade edici dil sonuçları arasında istatiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır (p<.05). Yapılan post hoc Scheffe testine göre gruplar arası farklılığın 72-83 ayda alıcı ve ifade edici dil farklılığının ilkokul ile üniversite ve üstü grup arasında olduğu bulunmuştur.

Tablo 7.
*Araştırmadaki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Öykülerin OSU, FSÖZS ve TSÖZS Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Yaş | Öyküler | | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | Standart hata | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A1sözcükOSU | Gruplar arası | 1.680 | 2 | .840 | .545 | .583 |
| | | Gruplar içi | 72.381 | 47 | 1.540 | | |
| | | Total | 74.060 | 49 | | | |
| | A1biçimOSU | Gruplar arası | 9.606 | 2 | 4.803 | 1.034 | .363 |
| | | Gruplar içi | 218.217 | 47 | 4.643 | | |
| | | Total | 227.822 | 49 | | | |
| | A1FSÖZS | Gruplar arası | 14.346 | 2 | 7.173 | .173 | .842 |
| | | Gruplar içi | 1954.374 | 47 | 41.582 | | |
| | | Total | 1968.720 | 49 | | | |
| | A1TSÖZS | Gruplar arası | 50.726 | 2 | 25.363 | .150 | .861 |
| | | Gruplar içi | 7937.594 | 47 | 168.885 | | |
| | | Total | 7988.320 | 49 | | | |
| | A2sözcükOSU | Gruplar arası | 1.105 | 2 | .553 | .507 | .605 |
| | | Gruplar içi | 51.190 | 47 | 1.089 | | |
| | | Total | 52.296 | 49 | | | |
| 72-83 ay | A2biçimOSU | Gruplar arası | 2.823 | 2 | 1.411 | .519 | .599 |
| | | Gruplar içi | 127.877 | 47 | 2.721 | | |
| | | Total | 130.699 | 49 | | | |
| | A2FSÖZS | Gruplar arası | 127.731 | 2 | 63.866 | .965 | .389 |
| | | Gruplar içi | 3111.949 | 47 | 66.212 | | |
| | | Total | 3239.680 | 49 | | | |
| | A2TSÖZS | Gruplar arası | 326.408 | 2 | 163.204 | .734 | .485 |
| | | Gruplar içi | 10450.872 | 47 | 222.359 | | |
| | | Total | 10777.280 | 49 | | | |
| | A3sözcükOSU | Gruplar içi | 1.954 | 2 | .977 | .535 | .589 |
| | | Gruplar arası | 85.871 | 47 | 1.827 | | |
| | | Total | 87.825 | 49 | | | |
| | A3biçimOSU | Gruplar içi | 4.482 | 2 | 2.241 | .441 | .646 |
| | | Gruplar arası | 239.002 | 47 | 5.085 | | |
| | | Total | 243.484 | 49 | | | |
| | A3FSÖZS | Gruplar içi | 426.026 | 2 | 213.013 | 2.412 | .101 |
| | | Gruplar arası | 4151.194 | 47 | 88.323 | | |
| | | Total | 4577.220 | 49 | | | |
| | A3TSÖZS | Gruplar içi | 855.532 | 2 | 427.766 | .903 | .412 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Gruplar arası | 22268.968 | 47 | 473.808 | | |
| | | Total | 23124.500 | 49 | | | |
| | A1sözcükOSU | Gruplar arası | 2.146 | 2 | 1.073 | .559 | .576 |
| | | Gruplar içi | 90.206 | 47 | 1.919 | | |
| | | Total | 92.352 | 49 | | | |
| | A1biçimOSU | Gruplar içi | 7.825 | 2 | 3.912 | .843 | .437 |
| | | Gruplar arası | 218.061 | 47 | 4.640 | | |
| | | Total | 225.886 | 49 | | | |
| | A1FSÖZS | Gruplar arası | 20.048 | 2 | 10.024 | .427 | .655 |
| | | Gruplar içi | 1104.452 | 47 | 23.499 | | |
| | | Total | 1124.500 | 49 | | | |
| | A1TSÖZS | Gruplar içi | 101.880 | 2 | 50.940 | .515 | .601 |
| | | Gruplar arası | 4646.540 | 47 | 98.863 | | |
| | | Total | 4748.420 | 49 | | | |
| | A2sözcükOSU | Gruplar arası | 1.303 | 2 | .652 | .386 | .682 |
| | | Gruplar içi | 79.388 | 47 | 1.689 | | |
| | | Total | 80.691 | 49 | | | |
| 84-95 ay | A2biçimOSU | Gruplar arası | 3.259 | 2 | 1.630 | .377 | .688 |
| | | Gruplar içi | 203.008 | 47 | 4.319 | | |
| | | Total | 206.267 | 49 | | | |
| | A2FSÖZS | Gruplar arası | 68.465 | 2 | 34.232 | .685 | .509 |
| | | Gruplar içi | 2347.155 | 47 | 49.939 | | |
| | | Total | 2415.620 | 49 | | | |
| | A2TSÖZS | Gruplar arası | 240.879 | 2 | 120.439 | .472 | .627 |
| | | Gruplar içi | 12001.141 | 47 | 255.343 | | |
| | | Total | 12242.020 | 49 | | | |
| | A3sözcükOSU | Gruplar arası | 1.148 | 2 | .574 | .302 | .741 |
| | | Gruplar içi | 89.274 | 47 | 1.899 | | |
| | | Total | 90.423 | 49 | | | |
| | A3biçimOSU | Gruplar arası | 3.788 | 2 | 1.894 | .312 | .734 |
| | | Gruplar içi | 285.599 | 47 | 6.077 | | |
| | | Total | 289.387 | 49 | | | |
| | A3FSÖZS | Gruplar arası | 108.496 | 2 | 54.248 | .501 | .609 |
| | | Gruplar içi | 5089.024 | 47 | 108.277 | | |
| | | Total | 5197.520 | 49 | | | |
| | A3TSÖZS | Gruplar arası | 516.017 | 2 | 258.009 | .446 | .643 |
| | | Gruplar içi | 27169.603 | 47 | 578.077 | | |
| | | Total | 27685.620 | 49 | | | |

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, anne eğitim düzeyine (ilkokul, lise, üniversite ve üstü) göre öykülerinin OSU, FSÖZS ve TSÖZS puanları tek yönlü varyans analizine sonuçlarına göre gruplar arasında istatiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır (p>.05).

d-6;0-8;0 yaş arası çocukların yaş, anne eğitim düzeyi, alıcı ve ifade edici puanları ile Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) ve Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) sonuçları arasında ilişki var mıdır?

Araştırma grubundaki çocukların yaş, anne eğitim düzeyi, alıcı ve ifade edici puanları ile OSU, FSÖZS ve TSÖZS puanları arasındali Pearson korelasyon analiz sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

*Araştırmadaki Çocukların Yaş, Anne Eğitim Düzeyi İle Alıcı Dil İfade Edici Dil, Öykülerin OSU, FSÖZS ve TSÖZS Puanları Arasındaki İlişki*

| Değişkenler | Yaş | Anne Eğitim Düzeyi | Alıcı Dil | İfade Edici Dil |
|---|---|---|---|---|
| Anne eğitim düzeyi | .034 | 1 | | |
| Alıcı dil | -.055 | .289* | 1 | |
| İfade edici dil | -.302* | .154 | .374* | 1 |
| A1sözcükOSU | .082 | .063 | -.054 | .116 |
| A1biçimOSU | .198* | .060 | .026 | .125 |
| A1FSÖZS | .040 | -.011 | .101 | .016 |
| A1TSÖZS | .003 | .014 | .047 | -.051 |
| A2sözcükOSU | .026 | -.001 | .010 | .206* |
| A2biçimSU | .031 | -.017 | .029 | .200* |
| A2FSÖZS | -.074 | .110 | .161 | .178 |
| A2TSÖZS | -.035 | .045 | .021 | .096 |
| A3sözcükOSU | -.024 | .016 | .031 | .209* |
| A3biçimOSU | -.013 | .022 | .052 | .245* |
| A3FSÖZS | .081 | .037 | .289* | .147 |
| A3TSÖZS | .071 | .001 | .164 | .125 |

*p<.05

Tablo 8'de çalışmaya katılan çocukların yaş, anne eğitim düzeyi ile alıcı dil, ifade edici dil, A1, A2 ve A3 öykülerinden elde edilen OSU, FSÖZS ve TSÖZS puanları arasındaki ilişki incelendiğinde: çocuğun yaşı ile alıcı dil puanı arasında negatif ilişki (r= -.302, p<.05), A1biçimOSU arasında pozitif ilişki (r= .198, p<.05); anne eğitim düzeyi ile alıcı dil puanı arasında pozitif ilişki (r= .289, p<.05); alıcı dil puanı ile ifade edici dil puanı arasında pozitif ilişki (r= .374, p<.05), alıcı dil puanı ile A3FSÖZS arasında pozitif ilişki (r= .289, p<.05) saptanmıştır. İfade edici dil puanı ile A2sözcükOSU (r= .206, p<.05), A2biçimOSU (r= .200, p<.05), A3sözcükOSU (r= .209, p<.05), A3biçimOSU (r=.245. p<.05) arasında pozitif ilişki saptanmıştır.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada anadili Türkçe olan normal işitmeye sahip 6-8 yaş (72-83ay ve 84-95 ay) arası çocukların dil becerilerinin öyküleme yoluyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmamızda çocukların alıcı dil ve ifade edici dil ve dil becerilerinin öyküleme yoluyla değerlendirilmesi ile gelişimsel ölçütler olan Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) ve Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) ele alınmıştır. Ayrıca bu yaş dönemlerindeki çocukların yaş, cinsiyet, anne eğitim durumu gibi demografik özellikleri ile alıcı dil ve ifade edici dil, OSU, FSÖZS ve TSÖZS ile arasındaki ilişki incelenmiştir. İzleyen bölümde çocukların yaş, cinsiyet, anne eğitim düzeyine göre dil becerileri arasındaki farklılıklar ve demografik değişkenler ile alıcı ve ifade edici dil, OSU, FSÖZS ve TSÖZS ile arasındaki ilişki literatür ile birlikte ele alınmıştır.

### Çocukların Yaş Gruplarına Göre Dil Becerileri Arasındaki Farklılıklar

Çalışmamızda 72-83 ay ve 84-95 ay grubundaki çocukların ifade edici dil puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, alıcı dil standart puanları ve çocukların öykülerinden elde

edilen OSU, FSÖZS ve TSÖZS puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde Topbaş ve diğerleri (2004) yaptıkları çalışmada 4,5,6 yaş grubunun yaş arttıkça alıcı dil puanlarının arttığını, 5 yaş grubundaki çocukların ifade edici dil puanlarının 4 ve 6 yaşa göre daha iyi olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir çalışmada da okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli 61-72 ve 73-77 ay yaş arası çocuklarda çocukların alıcı dil düzeylerinin yaşla beraber arttığını ama ifade edici dil düzeylerinin 61-72 ay yaş arası çocuklarda 73-77 ay yaş arası çocuklardan daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Sarahlı, Er ve Deniz 2017). Develi ve Orbay (2002) da çocukların anaokula gitme yaşının erken olmasıyla beraber dil becerilerinin de o oranda arttığını bildirmiştir.

***Çocukların Cinsiyetine Göre Dil Becerileri Arasındaki Farklılıklar***

Çalışmamızdaki 72-83 ay yaş ve 84-95 ay yaş arasındaki çocuklarının her iki yaş grubunda kızların alıcı ve ifade edici dil ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu, aradaki farkın 72-83 ay çocuklarda ifade edici dilde, 84-95 ay arası çocuklarda alıcı dilde anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca çocukların öykülerinin OSU, FSÖZS ve TSÖZS puanlarının her iki yaş grubunda da cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Literatürde çocukların dil becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik farklı çalışma sonuçları bulunmaktadır. Araştırmamızdaki alıcı ve ifade edici dil sonucunu destekler nitelikte Bayhan ve Artan (2004), dilin yoğunlaştığının belirlendiği sol hemisferin kızlarda erkeklerden daha erken dönemde geliştiğini; Yıldız Bıçakçı ve Aral (2009) genellikle kız çocukların dil gelişimlerinin erkek çocuklardan daha ileride olduğuna dikkat çekmişlerdir. Aydoğan ve Koçak (2003), tarafından özel ve devlet okullarına devam eden 204 çocukla ile yapılan bir çalışmada çocukların dil gelişimini etkileyen faktörler incelenmiş ve kız çocuklarının erkek çocuklarına göre dil gelişiminin her iki grupta da daha iyi olduğu belirtilmiştir. Çalışmamızın farklı olarak Taner ve Başal (2003), ilkokul birinci sınıfa giden 100 çocuğun dil gelişimlerini cinsiyetlerine göre incelemiş ve erkek öğrencilerin dil gelişimlerinin kız öğrencilere göre daha iyi olduğunu, Taner ve Başal (2005) da okul öncesi eğitim alan ve almayan 120 kız ve 120 erkek ile yaptığı çalışmada erkek çocukların dil becerilerinin kızlara göre daha iyi olduğunu bulmuşlardır. Diğer bir çalışmada İpek (2006), ilkokul öğrencilerinin sözcük dağarcığını cinsiyete göre incelemiş ve cinsiyetin sözcük dağarcığı için belirleyici olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İpek (2006) çalışmasının bulguları, çalışmamızdaki OSU, FSÖZS, TSÖZS sayısı bulgusunu destekler niteliktedir.

*Çocukların Anne Eğitim Seviyesine Göre Dil Becerileri Arasındaki Farklılıklar*

Anne eğitim seviyesine göre 72-83 ay arası çocukların alıcı ve ifade edici dil sonuçları arasında istatiksel olarak anlamlı fark olduğu, 84-95 ay yaş arası çocuklarda farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca her iki yaş grubunda annelerin eğitim seviyesine göre çocukların öykülerinin OSU, FSÖZS ve TSÖZS puanları arasında istatiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır. Çalışmamızın sonucuna benzer şekilde Güler (2004) 215 çocukla yaptığı çalışmasında anne eğitim düzeyine göre çocukların alıcı dilin becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras (2005) alt sosyoekonomik bölgelerde 5-6 yaş arasındaki okul öncesi eğitimine devam eden 232 çocukla yaptıkları çalışmada anne eğitim düzeyine göre çocukların dil gelişiminin farklılık göstermediğini bildirmişlerdir.

*Çocukların Yaş, Anne Eğitim Seviyesi, Receptive Language, Expressive Language, Verbal Language Scores ile MLU, NDW ve TNW Arasındaki İlişki*

Çalışmamızda çocukların yaşı ile alıcı dil arasında negatif, A1 biçim OSU arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Çat Şahin (2009), okul öncesi eğitime devam eden çocukların dil gelişiminin yaşa bağlı olmadığını belirtmiştir. Çalışmamızda anne eğitim düzeyi ile alıcı dil ve ifade edici dil arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Çalışma sonuçlarımızla benzer şekilde Dereli ve Koçak (2005), 5-6 yaş arası ilkokula giden 265 çocukla yaptığı çalışmada, çocukların ifade edici becerileri ile anne eğitim seviyesi arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir ve anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların dil gelişiminin arttığını vurgulamıştır. Çat Şahin (2009,) okul öncesine giden çocukların dil gelişimi ile anne eğitim seviyesi arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Çalışmamızda alıcı dil ile A3FSÖZS arasında, ifade edici dil ile A2sözcükOSU, A2biçimOSU, A3sözcükOSU ve A3biçimOSU arasında pozitif

ilişki bulunmuştur. Çocukların alıcı dil becerileri arttıkça öykülerde kullandıkları farklı sözcük sayılarının arttığı ve ifade edici becerileri arttıkça da çocukların kurdukları cümlelerin uzunluğu (sözcük ve biçim OSU) artmıştır. Moskowitz (1978), çocukların yaşla birlikte sıralı ve anlaşılır cümle kurduklarını, kendilerini daha iyi ifade ettiklerini ve yetişkinlerle olan aradaki farkın azaldığını belirtmiştir. Roth ve Spekman (1986) da çocukların sözcük dağarcığının artmasıyla öyküleme becerilerinin de arttığını akademik gelişime katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Küntay (2002) de yaptığı çalışmasında çocukların anlattığı öykülerin yetişkinlerden farklı olduğunu ancak bu farkın yedi yaşla beraber azalmaya başladığını vurgulamıştır.

Sonuç olarak, çocukların öykülerinin yaşla birlikte gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Normal gelişim gösteren çocukların öyküleme yolu ile dil becerilerinin değerlendirilmesi çocukların birbiriyle ve farklı yaş gruplarıyla ya da risk grubundaki çocukları belirleme açısından yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır.

İleride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler:

- Öyküleme becerileri 8;00 yaş üstü olan okul çağı çocuklarda da değerlendirilebilir.
- Çalışmamızda 6;0-8;0 yaşlarındaki i dönem çocukların öyküleri sözcük düzeyinde incelenmiştir. Bu dönem çocukların öyküleri, öykü gramer kuramı yönünden de incelenerek geniş çapta araştırmalar yapılabilir.
- Çocuklara dil gelişimine yönelik uygulanan müdahale programlarının etkililiği öyküleme yoluyla değerlendirilebilir.
- Farklı engel grubunda çocukların dil becerileri öyküleme yoluyla değerlendirilebilir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 16.11.2018
Belge sayı numarası= 85553214-050.06.04

**Yazarların Katkı Oranı**

Makalenin hazırlanmasında 1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

**Çıkar Çatışması**

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

**Destek ve Teşekkür**

Bu çalışma Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) tarafından desteklenen SGA-20717 no'lu araştırma projesi kapsamında yürütülmüştür.

**Kaynaklar**

Acarlar, F., Miller, J. F., & Johnston, J. R. (2006). *Systematic analysis of language transcripts (SALT), Turkish (Version 9) [Computer Software].* Language Analysis Lab. University of Wisconsin-Madison. (Distributed by the Turkish Pscychological Association).

Aksu-Koç, A. (1988). Simultaneity in children's narratives: The development of cohesion in discourse. *Studies in Turkish Linguistics*, 55-78.

Aydoğan, Y. ve Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 159,* 76-81.

Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Birgül, A. E. ve Akyol, A. K. (2018). Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(2), 709-730.

Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child language teaching and therapy*, *18*(1), 1-21.

Boudreau, D. M. (2007). Narrative abilities in children with language impairments. In R. Paul (Ed.). *Language disorders from a developmental perspective* (pp. 331-356). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*, *28*(2), 99-114.

Çat Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erişim adresi: *https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*

Develi, M. ve Orbay, K. (2002). İşlem öncesi dönem çocuklarında sayı kavramının gelişimi üzerine. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, 969-974.

Dereli, E. ve Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14,* 245-253.

Dickinson, D. K. ve Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on Low-income children's vocabulary and story comprehension. *International Reading Association, 29*(2), 104–122.

Dickinson, D. K. ve Tabors, P. O. (2002). Fostering language and literacy in classrooms and homes. *Young Children*, *57*(2), 10-18.

Erdoğan, S., Şimşek-Bekir, H. ve Erdoğan-Aras, A.S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1), 231-246.

Güler, T. (2004). *48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. ve Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First language*, *24*(2), 123-147.

Hayward, D., Schneider, P. ve Gillam, R. B. (2009). Age and task-related effects on young children's understanding of a complex picture story. *Alberta Journal of Educational Research*, *55*(1), 54–72.

Israel, M., Johnson, C. ve Brooks, P. J. (2000). From states to events: The acquisition of English passive participles. *Cognitive linguistics*, *11*(1/2), 103-130.

Işıtan, S. ve Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 13*(25), 105–124.

İpek, N. (2006). *İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erişim adresi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

John, S. F., Lui, M. ve Tannock, R. (2003). Children's story retelling and comprehension using a new narrative resource. *Canadian Journal of School Psychology*, *18*(1-2), 91-113.

Jack, F., MacDonald, S., Reese, E. ve Hayne, H. (2009). Maternal reminiscing style during early childhood predicts the age of adolescents' earliest memories. *Child development*, *80*(2), 496-505.

Kemper, S., Vandepute, D., Rice, K., Cheung, H. ve Gubarchuk, J. (1995). Speech adjustments to aging during a referential communication task. *Journal of Language and Social Psychology*, *14*(1-2), 40-59.

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Küntay, A. C. (2002). Development of the expression of indefiniteness: Presenting new referents in Turkish picture-series stories. *Discourse Processes*, *33*(1), 77-101.

McCabe, A. ve Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *3*(1), 45-56.

Moskowitz, B. A. (1978). The acquisition of language. *Scientific American*, *239*(5), 92-109.

Muñoz, M. L., Gillam, R. B., Peña, E. D. ve Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of language development in fictional narratives of Latino children. *Language Speech and Hearing Services in Scholls, 43,* 332-342.

O'neill, D. K., Pearce, M. J. ve Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test-Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, *24*(2), 149-183.

Özcan, M. (2005). *The emergence of temporal elements in narrative units produced by children from 3 to 9 plus 13* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Paul, R. ve Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *36*(3), 592-598.

Paul, R. (2002). *Introduction to clinical methods in communication disorders*. Baltimore: Paul. H. Brookes, Publishing Co, Inc.

Piştav Akmeşe, P. (2015). Çocuklarda Öykülemenin Gelişimi ve Dilin Değerlendirilmesinde Kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3(*16), 293–305. DOI:https://doi.org/10.1501/Ozlegt.

Renz, K., Lorch, E. P., Milich, R., Lemberger, C., Bodner, A. ve Welsh, R. (2003). On-line story representation in boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of abnormal child psychology*, *31*(1), 93-104. DOI:10.1023/A:1021777417160

Roth, F. P. ve Spekman, N. J. (1986). Narrative discourse: Spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *51*(1), 8-23.

Salaway, J. (2008). Efficacy of a Direct Instruction Approach to Promote Early Learning (Unpublished doctoral dissertation, Duquesne University). Retrieved from https://dsc.duq.edu/etd/1140

Sarahlı, A.G., Er, S. ve Deniz, Z. K. (2017). Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların dil gelişimlerinin analizi. *Yaşadıkça Eğitim, 31*(1), 1-20.

Schneider, P., Dubé, R.V. ve Hayward, D. (2005). *The Edmonton Narrative Norms Instrument. Retrieved from University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine.* Retrieved from http:://rehabmed.ualberta.ca/spa/ennı

Schneider, P., Hayward, D. ve Dube, R.V. (2006). Storyretelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech Pathology and Audiology, 30*(4), 224-238.

Shiel, G., Cregan, Á., McGough, A. ve Archer, P. (2012). *Oral language in early childhood and primary education (3-8 years).* Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

Shapiro, L. R. ve Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental psychology*, *27*(6), 960-974.

Soares, A. D., Goulart, B. N. G. D. ve Chiari, B. M. (2010). Narrative competence among hearing-impaired and normal-hearing children: analytical cross-sectional study. *Sao Paulo Medical Journal*, *128*(5), 284-288.

Stadler, M. A. ve Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, *33*(2), 73-80. DOI: 10.1007/s10643-005-0024-4.

Şen, S., Çiçekler, C. Y. ve Yilmaz, R. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam Eden ve etmeyen 5-6 yaş çocukların üstdil becerilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 37-54.

Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 395-420.

Topbaş, S., Bestoy, U., Demirpehlivan, B., Sezer, E., Kılıç, M. A. ve Deniz, M. (2004). Gaziantep ilinde yaşayan 5:0-8:0 yaş çocuklarının dil gelişimlerinde sesbilgisel işlemlerin incelenmesi. *2. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi Bildiri Kitabı,* Ankara: Kök Yayıncılık.

Topbaş, S. ve Güven, S. (2013). TEDİL-*Türkçe erken dil gelişim testi (TELD-3:T test of early language development-third edition: Turkish) kullanım kılavuzu*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Uchikoshi, Y. (2005). Narrative development in bilingual kindergarteners: Can Arthur help?. *Developmental psychology*, *41*(3), 464.

Yıldız Bıçakçı, M. ve Aral, N. (2009). Dil gelişimi. N. Aral ve T. Duman (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (ss. 115-130). İstanbul: Kriter Kitabevi.

Wagner, C. R., Nettelbladt, U., Sahlén, B. ve Nilholm, C. (2000). Conversation versus narration in pre-school children with language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *35*(1), 83-93.

## Extended Abstract

### Introduction

Children's language development improves in the first five years of life, starting from their first word until they form meaningful conversations. Children often use narrative during the process of speaking to share their ideas and experiences (Boudreau, 2008).

Narrative skills show that a child can talk about his/her life beyond the usage of grammar. Early narrative skills in children require a high level of language and cognitive skills. Stories are far more than the flow of words and sentences. Storytelling requires the use of complex and consistent linguistic structures. In order to create a coherent linguistic structure, expressions that link the characters and events must be used in the narration (Paul & Smith, 1993; Shiel, Cregan, McGough, & Archer, 2012; Uchikoshi, 2005). In an examination of related literature, Stadler and Ward (2005) emphasized the importance of early storytelling by asserting that stories require more complex language than everyday language. Using relevant words, pronouns, and conjunctions in the story increases pre-reading language usage and facilitates the transition from oral to written language form.

In recent years, the narrative has become a common feature of clinical evaluation and intervention. The narrative analysis provides worthy insight into how children bring information together regarding language areas. Botting (2002) stated that the use of narration in language evaluation has three theoretical reasons: creating normative data, the relationship between narration and literacy, and dividing communication difficulties into different subgroups.

In the narrative, the child evaluates all aspects of receptive and expressive language. When creating stories that require high-level language usage, children should use words and sentences in accordance with their purposes. The stories that we learn about verbal language skills also facilitate the transition to reading and writing. Thus, it is emphasized that narration supports the academic achievements of school-age children (Schneider, Hayward, & Dube, 2006). The study of McCabe and Rollins (1994) emphasized the importance of evaluating the narrative skills of preschool children in identifying children at risk for learning and literacy difficulties.

Narrative skill plays an important role in the development of communication skills of preschool and primary school children. Since children's stories require more complex language use than the language used every day, they are used to evaluate the expressive language. By evaluating the stories told by children, information about conceptual development, temporal concepts, and cause-effect relationship skills is obtained. This study aimed to evaluate the language skills of Turkish children between the ages of 6-8, through narration.

### Method

One hundred children between the ages of 6-8, whose native language is Turkish, participated in the study. In the study, the Turkish Early Language Development Test (TEDIL) was used to evaluate children's receptive and expressive language skills, and The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) narrative tool was used to evaluate language skills through narrative. Mean

Length of Utterance (MLU), Number of Different Words (NDW), and Total Number of Words (TNW) were calculated in the data obtained by narrative analysis. Ethics committee approval was received by Ege University Social and Human Scientific Research and Publication Ethics Committee (Date:16.11.2018/Number: 85553214-050.06.04).

Data analysis: Sound recordings obtained from TEDIL and ENNI were analyzed with the Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) language sample analysis program. The quantitative data obtained were analyzed using the SPSS 25.0 program. After the data were found to be normally distributed, general information was given using descriptive statistics. The t-test was used to detect the differences between MLU, NDW, TNW, and TEDIL tests obtained from ENNI by age and gender. The difference between TEDIL and ENNI, MLU, NDW, and TNW was analyzed by one-way analysis of variance (ANOVA). Pearson correlation analysis was performed for the relationship between the age of the child, TEDIL scores and the MLU, NDW, and TNW scores obtained from ENNI, and the level of maternal education.

**Result and Discussion**

Fifty of the children are between 72-83 months, and fifty are between 84-95 months. Between 72-83 months, the mean of TEDIL recipient language is 103.40 ± 7.98, the mean of expressive language is 106.48 ± 5.87; the mean TEDIL receiving language score of the children between 84-95 months is 102.38 ± 5.74, the mean expression point is 103.02 ± 5.62 and the verbal language compound point average is 102.7 ± 5.68. It was found that the difference between the expressive language scores of children in the 72-83 months and 84-95 months group was statistically significant, and the difference between the receptive language standard scores and the MLU, NDW, and TNW scores obtained from the children's narrative was not statistically significant. When TEDIL test scores were compared according to gender, it was found that the mean of the girls' receptive and expressive language was higher than that of the boys. In addition, a positive correlation was found between the recipient language score and expressive language score, and A3 NDW. A positive relationship was detected between the expressive language score and A2MLU, A3MLU. The maternal education of children aged 72-83 months was found to be statistically significant compared to those who are above primary school university ($p > .05$).

It was concluded that children's stories develop with age. Assessment of children's language skills with normal development through the narrative is important to contribute to the studies to determine children with both the same age groups and with different age groups as well as risk groups.

Demir, T. (2021). Türkçe öğretmenlerinin/öğreticilerinin pedagojik yeterlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 966-977.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 07.04.2021 Kabul/Accepted: 29.06.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Türkçe Öğretmenlerinin/Öğreticilerinin Eğitimi ve Pedagojik Yeterlikleri Üzerine Bir Değerlendirme*

*Tarık DEMİR* **

**Öz**

Türkçe öğreticileri büyük oranda Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenliği bölümlerinde yetiştirilmektedir. Ana dili olarak Türkçe öğretmenleri bu bölümler aracılığıyla yetiştiriliyor olsa da Türkçe öğreticisi kavramı, öğretim faaliyetinin gösterildiği alanlar gözetilerek Türkçe eğitimi çatısı altında kollara ayrılmaktadır. Ana dili olarak Türkçe öğretmeni, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi ve iki dillilere Türkçe öğreticisi olmak üzere üç kola ayrılabileceğimiz öğreticilerin, taşıması gereken pedagojik yeterliklerin de genel pedagoji bilgisiyle uyumlu biçimde ancak branşların gerekliliklerini de gözetecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Türkçe öğreticisinin yeterlikleri temelde ortak bilgi ve beceri alanları üzerinde tanımlanmış olsa da çağdaş yaklaşımlar yeterliklerin hem etkileşimli hem de alana özgü biçimde yorumlanarak işe koşulması gerektiği görüşündedir. Bu kapsamda Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) ve yeterlikleri Türkçe öğreticileri özelinde ele alınacaktır. Çalışma kapsamında öğretici yeterlikleri incelenerek hedef kitle ve ortam üzerinden kollara ayrılan Türkçe öğreticilerinin faaliyet alanına göre eğitimlerinin nasıl çeşitlendirilebileceği üzerinde durulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe, öğretmen, öğretici, yeterlik, pedagoji

## An Evaluation on the Education and Pedagogical Competencies of Turkish Teachers/Instructors

**Abstract**

Turkish teachers are mostly trained in the Turkish and Turkish literature teacher education departments. Although they are trained as Turkish language teachers in those departments, the concept of Turkish instructor is further divided into categories under the umbrella of Turkish education, based on the contexts in which teaching takes place. The pedagogical competencies that instructors***, who may be classified into three categories as Turkish language, Turkish as a second/foreign language, and Turkish for bilingual students teachers, are to possess should be delineated per general pedagogical knowledge by also incorporating the specific requirements of fields of teaching. Although the competencies of Turkish teachers are mainly defined in terms of general knowledge and skills areas, in the contemporary approaches, competencies should be defined both generally and field-specifically. Accordingly, Pedagogical Field Knowledge (PFK) and competencies was discussed specifically for all types of Turkish instructors in this study. In addition, the training of different types of Turkish instructors, divided into categories based on target groups and teaching contexts, was scrutinized with the focus to determine how to diversify their training by examining instructor competencies in their respective fields of teaching.

**Keywords:** Turkish, teacher, instructor, competence, pedagogy

* Bu çalışma, yazarın Prof. Dr. Mustafa Durmuş danışmanlığında yaptığı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi, TÖMER, Ankara, tarikdemir@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-4173-1948

*** Instructor, zorunlu olmayan eğitim kapsamında öğretim yapan kişi, öğreticiyi karşılamaktadır.

## Giriş

Öğretmen yeterlikleri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ÖMGY (2017, s. 4), mesleğin etkin ve verimli bir şekilde icra edilebilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmıştır. Öğretmen/öğretici yeterlikleri, birçok sürece etki gücüne sahip olduğu için öğretmenlerin yetiştirilmesi, istihdam etme, değerlendirme ve geliştirme süreçlerinde tanımlanmış bu yeterlikler üzerinden hareket edilir. Alanyazında, öğretmen kavramı ana dili olarak Türkçe öğretenleri karşılarken Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretenler için öğretici kavramı daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Kavramlaştırmaya da yansıyan bu branşlaşmanın öğretici yeterliklerinin yorumlanması ve düzenlenmesinde de gözetilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen bilgisiyle ilgili araştırmaların öncüsü olan Shulman (1987, s. 8), bir öğretmenin sahip olması gereken asgari bilgi türlerini;

- alan bilgisi
- genel pedagoji bilgisi
- öğretim programı bilgisi
- öğrenen özellikleri hakkında bilgi
- eğitim ortamı ve şartları bilgisi
- eğitim hedefleri, amaçları ile bunların felsefi ve tarihi temelleri bilgisi
- pedagojik alan bilgisi olarak yedi başlık altında açıklamıştır. Bu bilgi türleri aynı zamanda öğretmenlerin/öğreticilerin taşıması gereken yeterliklerinde sınırını çizmektedir. Bunlardan süreçte en yoğun kullanılan bilgi türü pedagoji ve pedagoji ile alan bilgisinin kesişiminden doğan pedagojik içerik/alan bilgisidir.

Pedagoji bilgisi Koehler ve Mishra (2005) 'ya göre öğretmenlik mesleğinin bilgi alanlarının birleşimidir ve bu bilgi sayesinde öğrenen profilleri ve özellikleri dikkate alınarak öğretim süreçleri planlanır, yürütülür ve değerlendirilerek döngüsel gelişimi sağlanır.

Pedagojik içerik bilgisi, öğretmenlere özgü bir tür bilgidir ve öğretmenlerin pedagojik bilgilerini (öğretme hakkında bildiklerini) konu bilgilerine (öğrettikleri hakkında bildiklerini) ilişkilendirme biçimine dayanır. Öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin ve pedagojik içerik bilgisini içeren konu bilgilerinin entegrasyonu veya sentezidir (Shulman, 1986. s. 1).

Öğreticilerin hedef dil konumunda sundukları dilin öğreniciler tarafından başarılı biçimde öğrenilmesi ve edinilmesi öğreticilerin tutum, yaklaşım ve davranışlarına bağlıdır. Bu tutum, yaklaşım ve davranışlar ise öğreticilerin teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerinin gelişmişliğinin yanı sıra bunları işe koşabilme yeterlikleri ile doğru orantılıdır. Öğreticilerin sahip olması gereken bu yeterliliklerin başında şüphesiz alan bilgisi gelir. Hedef dile ait alan bilgisinin aktarımında kullanılacak araçlar günümüzde eğitim sürecine teknolojiyi olmazsa olmaz bir bileşen olarak dâhil etmektedir. Ancak önemi tartışılmaz bu bilgilerin öğreniciye nasıl aktarılacağı ise yukarıda ifade edilen yeterlik alanlarının tamamını etkileyen bir güce ve öneme sahiptir. Öğretim sürecinde sorulması ve hassasiyetle cevaplanması gereken "Nasıl?" sorusunun cevabı, etkin alanı yani pedagojiyi oluşturmaktadır. Ana dil eğitiminde veya ikinci/yabancı dil olarak öğretilen başat dillere ilişkin alanlarda özel bir uzmanlık konusu olarak çalışılan pedagoji başlığı ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde henüz yeterince çalışılmamıştır. Nitekim yabancı veya ikinci dil öğretiminde öğreticilerin pedagojik yeterlikleri hatta bu alanda pedagojiye yönelik yapılan lisansüstü çalışma sayısı yok denecek kadar azdır.

Öğrenme-öğretme süreci Shulman (1986)'ın geliştirdiği yaklaşımla alan-pedagoji kesişimine odaklanmış sonrasındaki çalışmalar ve çağın gereklilikleri ile teknolojiyi de sürece dâhil etmiştir. Bunun başında Mishra ve Koehler (2006) gelir. Böylelikle eğitim dünyası Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi tanımına kavuşmuştur. Söz konusu kavramların ulusal bir standart oluşturulması noktasında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü uhdesinde yürütülen Temel Eğitimi Destekleme Projesi kapsamında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri adlı çalışma önem arz etmektedir. Alanyazındaki birçok çalışmanın etkisinde ve yukarıda bahsi geçen çalışmalar ışığında MEB ve YÖK Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri üzerine çalışmalar yürütmeye devam etmiş ve MEB (2011) tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenerek tekrar yayınlanmış,

eğitim fakültelerindeki ilgili programlar bu şekilde güncellenmiştir. Bu çalışmalar devam ederken Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından da Öğretici Yeterlikleri adlı bir çalışma kitaplaştırılmıştır.

Öğretmen yeterliği eğitim sistemimin temel konularından birinin teşkil etmektedir. Çünkü eğitimin hedeflenen amaçlara ulaşması öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikle yakından ilgilidir (Temizyürek ve Aksoy, 2016, s. 103).

Çalışma kapsamında alanyazından elde edilen bilgiler ışığında evrensel ve ulusal ölçütler, çalışmalar incelenerek aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin/öğreticilerinin taşıması gereken pedagojik yeterlikler nelerdir?
2. Pedagojik yeterlikler nerede, ne zaman ve nasıl kazandırılmalıdır?

## Yöntem

Doküman analizine dayalı araştırmada sorulara yanıt bulabilmek amacıyla alanyazın taraması yapılmış ve ulusal ve uluslararası alanyazında ilgili çalışmalardan yararlanılarak Türkçe öğretmenleri ve öğreticilerinin yeterliliklerine dair kuramsal bulgular araştırmacı tarafından sentezlenerek doğrudan raporlaştırmaya gidilmiştir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## Bulgular

Alanyazın incelendiğinde öğretmen yetiştirme ve öğretici yeterlikleri ile ilgili çalışmalarda öğreticilerin taşıması gereken yeterlikler bilgi alanlarına ayrılmıştır ancak bu alanların ayrı ayrı düşünülmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Farklı zamanlarda farklı yerlerde hatta farklı dil öğreticileri üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında bilgi türleri ve yeterlik alanları çok büyük oranda benzeşim göstermektedir. Shulman (1986, 1987), Mishra ve Kohler (2006), Richards (2008, 2009, 2011); TED (2009), MEB (2017), Hacettepe (2017), YÖK (2018) ve TYYÇ (2020) kaynaklarına bakıldığında birbirinin gelişimini de etkileyen bu çalışmalarda öğretici yeterliklerindeki ortaklıklar görülebilecektir. Bu durumun bir diğer yansıması MEB'in öğretmenler için oluşturduğu özel alan yeterlikleri dosyalarına bakıldığında da görülebilir. Branşlara göre alt bileşenler disiplin alanına göre değişmekle birlikte yeterlik alanları ve yeterlik tanımlamaları büyük oranda doğal olarak benzeşmektedir. Bu yüzden Türkçe öğreticileri için yapılacak yeterlik çalışmalarında ulusal ve uluslararası alanyazından faydalanılabileceği düşünülmektedir.

British Council tarafından yayınlanan CPD (2015, s. 6) adlı dosyada gelişimin boyutlarını görselleştirerek aktardığı dosyada öğreticinin sınıf içi süreçlerdeki kaliteyi artırmak amacıyla yapması gerekenlere yer verilmiştir. Gelişimin aşamaları temsil eden dört boyutta çevreden merkeze doğru ilerlemesi ve gelişimi beklenen 12 yeterlik bulunmaktadır. Bu yeterlikler şunlardır:

- Dersleri ve kursları planlamak
- Öğrencileri anlamak
- Dersi yönetmek
- Konuyu bilmek
- Kaynakları yönetmek
- Öğrenmeyi değerlendirmek
- BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri) entegrasyonu
- Mesleki gelişim için sorumluluk almak
- Kapsayıcı uygulamaları kullanmak
- Çok dilli yaklaşımları kullanmak
- 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek
- Eğitim politikalarını ve uygulamalarını anlamak. Bu sayılan yeterlikler ilgili çalışmaların hemen hepsinde yer almaktadır ancak önemli olan bu bilgilerin eyleme dökülebilmesidir.

Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler planlanırken planlamanın sadece akademik ve teorik olmaması gerektiğini vurgulayan TED (2009, s. xxi)'e göre, süreç planlanırken uygulama boyutunun göz ardı edilmemesi gerekir ve hizmet öncesi, hizmet içi eğitimin sürekli mesleki gelişim anlayışı ile bir bütün hâlinde planlanmalıdır. Öyle ki bu bütünlük sağlanmadığı sürece öğretici yeterliklerinin geliştirilmesinin mümkün olmadığı vurgulanır. Buradan hareketle öğretici yeterlilikleri üzerine yapılan çalışmalar sadece lisans düzeyinde kazandırılan yeterlilikler çerçevesinde düşünülmemeli ve sürekli, hayat boyu ve sargın eğitim kapsamında devamlılığı olan bir bütünlükte kurgulanmalı ve uygulanmalıdır denilebilir.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ, 2020) sayesinde 22 temel alana yönelik yeterlilikler hazırlanmıştır. Bunlar arasında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı da bulunmaktadır. Söz konusu çalışmada öğretmen yetiştirmenin ve eğitim bilimlerinin kapsamının çok geniş olduğu ve birey ile toplumun isteklerinin, ihtiyaçlarının karşılanması, bütünleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. TYYÇ'ye göre söz konusu eğitim bilimleri, öğretmen yetiştirme olduğunda konunun çok alanlı (multidisciplinary), karma-alanlı (cross-disciplinary) ve alanlarüstü (transdisciplinary) yaklaşımla ele alınması gerekir. Çünkü alan olarak öğretmenlik ve bu mesleğin temsilcisi olarak öğretmen; bilim, sanat ve öğretimi bütüncül yapıda sunan, sunması gerekendir. Kuram ve uygulamayı birleştirendir. Tüm bu bütünleştirme ve bağdaştırmayı yapabilmek ise eğitim bilimlerinin yani pedagojinin konusudur. Bu yüzden öğretmen yetiştirme süreçleri eğitim bilimlerinden, pedagojiden ayrı ele alınamaz. Bir diğer ifadeyle pedagoji eğitimi almamış bir eğitimci düşünülemez.

MEB ÖMGY (2017, s. 7)'de belirtilene göre öğretici yeterlikleri belirlenirken Avrupa Birliği ülkeleriyle uyum arz edecek yapıda olması hedeflenmiştir. Bu amaçla çalışmada hem Türkiye'den hem de yurt dışından birçok uzman, öğretmen ve akademisyen yer almıştır. Bu ekiplerle yapılan çalıştaylar ve neticede ortaya çıkan ürünlerin sınanması ile 233 performans göstergesi, 31 alt yeterlikten oluşacak biçimde "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" yayınlanmıştır. Bunlar: "Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim", "Öğrenciyi tanıma", "Öğrenme ve öğretme süreci", "Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme", "Okul, aile ve toplum ilişkileri" ile "Program ve içerik bilgisi" olarak altı ana başlıkta toplanmıştır.

Bu yeterlilikler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.
*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*

| **A Mesleki Bilgi** | **B Mesleki Beceri** | **C Tutum ve Değerler** |
|---|---|---|
| **A1. Alan Bilgisi** | **B1. Eğitim Öğretimi Planlama** | **C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler** |
| Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir. | Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar. | Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir. |
| **A2. Alan Eğitimi Bilgisi** | **B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma** | **C2. Öğrenciye Yaklaşım** |
| Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir. | Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar. | Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler. |
| **A3. Mevzuat Bilgisi** | **B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme** | **C3. İletişim ve İş Birliği** |

| | | |
|---|---|---|
| Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır. | Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür. | Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar. |
| | **B4. Ölçme ve Değerlendirme** | **C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim** |
| | Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır. | Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır. |

Herkes İçin Kaliteli Eğitimciler projesi kapsamında Oxfam Novib ve Uluslararası Eğitim adlı federasyon tarafından yayınlanan raporda öğretici yeterliklerinin benzerlik ve farklılıkları incelenerek uluslararasında ortak bir zemin olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmenler üzerinde yapılan çalışma sonucunda yayınlanan bu rapor Güney Afrika, Yeni Zelanda, Kanada; Şili, Brezilya; Hindistan, Malezya; Hollanda ve Slovenya ile pilot uygulama kapsamında Mali ve Uganda ülkelerinden veriler içermektedir. Söz konusu dokümanda öğretmen eğitiminde çeşitli uygulamaların benimsendiği Hollanda'da farklı sürede ve farklı kurumlarda eğitim alarak yetiştirilmelerine rağmen bütün öğretmenlerin sahip olması beklenen yedi ana yeterlik alanı paylaşılmıştır. Hollanda Parlamentosu tarafından 2004 yılında yürürlüğe konan "eğitim sektöründe çalışanlar" adlı yasayla şu şekilde belirlenen yeterlikler şunlardır:

1. *Kişilerarası yeterlik*: Öğretmen kendi davranışlarının ve bu davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisinin farkındadır. Grup çalışmalarında iletişimi sağlama konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahiptir.
2. *Pedagojik yeterlik:* Öğretmen her bir öğrenci ve sınıfın tamamını düşünerek güvenilir öğrenme ortamı oluşturmak için gerekli pedagojik bilgi ve becerilere sahiptir.
3. *Alan ve yöntem bilgisi yeterliği*: Öğretmen konu alanında yeterli bilgi ve becerilere sahiptir ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için hangi öğretim yöntemlerini kullanması gerektiğini bilir.
4. *Organizasyonel yeterlik*: Öğretmen derslerde ve sınıf içinde iyi bir öğrenme ve çalışma ortamı oluşturabilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahiptir.
5. *Meslektaşlarıyla iş birliği yapma yeterliği*: Öğretmen iş ilişkileri ve okul yönetiminin yanı sıra okulundaki olumlu öğretim ortamına katkıda bulunacak bilgi ve becerilere sahiptir.
6. *Çalışma ortamıyla iş birliği yapma yeterliği*: Öğretmen öğrencilere yardım yapan ya da okulun anlaşmalı olduğu kurum ve kişilerle iyi bir iş birliği kurma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahiptir.
7. *Yansıtıcı olma ve gelişim yeterliği*: Öğretmen mesleği ve yeterlikleri hakkındaki görüşlerini değerlendirir, geliştirir, başkalarıyla paylaşır (Bourgonje ve Tromp, 2011, s. 104-105).

İngiltere ve İskoçya'da ise genel öğretmen konseyi ve Yeni Zelanda'da Öğretmenler Konseyi tarafından oluşturulan standartlar da bulunmaktadır. ABD'de ise NCATE ve TAEC tarafından belirlenen standartlar CAEP (Council for the Accreditation for Education Preparators) öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonu konseyi tarafından tek çatı altında toplanmıştır: Alan bilgisi, pedagojik bilgi, öğretim becerileri ve öğretmenliğin doğasına ilişkin yönleri vurgulayan bu standartlar altı madde altında toplanmıştır. Birincisi dil, dil bilim ve karşılaştırmalı çalışmalardır. İkincisi kültür, edebiyat ve disiplinlerarası kavramlarıdır. Üçüncüsü dil edinimi kuramları ve öğretim uygulamalarıdır. Dördüncü program ve eğitim uygulamalarıyla standartların bütünleştirilmesi iken beşincisi ölçme değerlendirmedir. Altıncı madde ise profesyonellik olarak tanımlanmıştır (Güleç ve Okur; Karahan, 2015, s. 23).

Bu açıklamalardan hareketle Türkçe öğretmeninin/öğreticilerinin pedagojik yeterlilikleri sorunsalı ayrıntılı olarak aşağıdaki bölümlerde tartışılmıştır.

**Türkçe Öğretmenlerinin/Öğreticilerinin Taşıması Gereken Pedagojik Yeterlikler Nelerdir?**

İncelenen temel başvuru kaynakları ve literatür kapsamında MEB Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri (2017), TED Öğretmen Yeterlikleri (2009) ve Shulman (1986)'ın öğretmen yeterliklerine ilişkin tanımlamaları ışığında sahadaki araştırma ve uygulamalardan edinilen bilgiler birleştirilerek aşağıdaki yeterlik listesi oluşturulmuştur. Oluşturan yeterlik listesi aşağıda paylaşılmıştır. Aşağıdaki kırk maddelik yeterlik listesi Türkçe öğretmen ve öğreticilerinin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sahip olması gereken pedagojik yeterlikler listesi alan ve teknoloji bilgisi ile uyumlu biçimde geliştirilmiştir. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri odaklı geliştirilen listenin ana dili olarak Türkçe öğretmenleri için de geçerlik arz ettiği düşünülmektedir çünkü bu sınıflar da özellikle mülteciler varsa çok kültürlü bir ortam oluşmaktadır.

Bugün Türkiye'de doğan mülteci çocukların ana dili olarak Türkçe öğretilen sınıflarda Türkiye vatandaşı olarak eğitim-öğretim hayatına başladığını ancak ana dilinin Türkçe ve kaynak kültürün Türk kültürü olmadığı düşünüldüğünde bu çalışmanın ana dili olarak Türkçe öğretimi için de en az ikinci/yabancı dil öğretimi kadar önem arz ettiği anlaşılacaktır.

1. Derslerimi bireysel farklılıkları dikkate alan bir biçimde gerçekleştirebilme
2. Sınıftaki herkese, eşit öğrenme fırsatları sunabilme
3. Etkili iletişim kurulabilen demokratik öğrenme ortamları hazırlayabilme
4. Öğrenicilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek ortamlar oluşturabilme
5. Öğrenicilerin dikkatini öğrenecekleri konuya çekecek yöntem ve tekniklerden yararlanabilme
6. Öğrenicilerin sorgulayarak öğrenmesini sağlayabilme
7. Ders, planlamamdan önce bittiğinde dersi doğal biçimde devam ettirebilme
8. Öğretim esnasında yaşanabilecek sorunlarla/krizlerle başa çıkabilme
9. Ders esnasındaki değişkenlere (gelen sorular, oluşan durumlar vb.) göre öğretilenleri anında yeniden yapılandırabilme
10. Öğretilen konuya ilişkin geliştirdiği taktikleri kullanabilme
11. Derslerde öğretim teknolojilerinden etkin biçimde yararlanabilme
12. Öğretim sürecinde içerikle ilgili motivasyonu artıracak etkinlikleri (şarkı, şiir, tekerleme, kısa film vb.) kullanabilme
13. Öğrenicilerin zorlandığı içerikler karşısında etkin çözümler üretebilme
14. Öğrenicilerin öğrenmeye engel oluşturan tutumlarına karşı etkili çözümler sunabilme
15. Ders esnasında öğrenicilerimin performanslarını gözlemleyebilme
16. Öğrenicilerin öğrenme stratejilerini gözlemleyebilme
17. Öğrenicilerin portfolyosunu tutabilme
18. Öğretim esnasında materyal ve hazırlıklar dışında örnekler sunabilme
19. Anlatımların hızını ve içerik bileşenlerinin (açıklama, örnek vb.) seçimini öğrenicilerin seviyesine göre ayarlayabilme
20. Derste kullanacağım örnek vb. içerikleri öğrenicilerin hayatlarına uygun seçebilme
21. Dersi, her aşamasını uyumlu bir bütün halinde planlayıp değişkenlere rağmen yürütebilme
22. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme tekniklerini/araçlarını kullanabilme
23. Öğrenicilerin gelişimlerini destekleyecek dönütler verebilme
24. Farklı kültürlere karşı hoş görülü bir tutum sergileyebilme
25. İfade, davranış ve tutumları yerel (kaynak) kültürlerdeki tutum ve davranış farklılıklarına göre düzenleyebilme
26. Yerel (kaynak) kültür ve bileşenleri sınıf ortamına taşındığında fark edebilme
27. Öğrencileri rahatsız etmeyecek ifadeleri seçerek kullanabilme
28. Öğrenicilerin yaşadıkları ve yaşayabilecekleri kültürel şokları atlatabilmeleri için onlara destek olabilme
29. Dersi öğrenicileri motive edecek olumlu bir duruş ve tutumla başlatıp sürdürebilme
30. Öğrenicileri öğrenmeye karşı isteklendirecek konuşmalar/sunumlar yapabilme
31. Öğrencilerin başarılı olabileceğine olan inancımı her şartta koruyabilme
32. Öğrenicilerin hatalarına karşı sabır gösterebilme
33. Aynı soruyu defalarca cevaplasam bile öğrenicilere tepki geliştirmeden cevap verebilme

34. Öğrenicilerin, her bakımdan, güvenini kazanabilme
35. Öğrenicilerimle iletişim çatışmalarımı engelleyebilme
36. Öğrenme güçlüğü veya davranış problemi olan öğrenicilerin kontrollü biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olabilme
37. Disiplin problemleri ile kolaylıkla baş edebilme
38. Gerektiğinde meslektaşlardan ve idarecilerden destek isteyebilme
39. Öğrenicilerin ön yargılarını (akademik yetenek, kültürel etkileşim vb.) fark edip üstesinden gelebilme
40. Öğrenicileri rahatsız edecek (sınıflayıcı, ayırt edici, ötekileştirici vb.) ifadeleri kullanmamak için özen gösterebilme

***Pedagojik Yeterlikler Nerede, Ne Zaman ve Nasıl Kazandırılmalıdır?***

Mete ve Asar (2014, s. 139), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına personel yetiştiren en önemli bölüm olarak Türkçe bölümlerini işaret etmektedir. Bu ifadenin gerekçesi ise bölüm programlarının ana dili olarak Türkçe öğretecek kişileri yetiştirme temel amacının yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik derslerle de yapılandırılmış olmasıdır. Ancak araştırmacılar bunun yeterli olmadığını kısıtlı sürede verilen bu derslerin sadece farkındalık yaratacağını ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapacak kişilerin eğitimini ayrı bir alan olarak görmek gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca bu yapılandırmada teoriyle sınırlı kalmayıp uygulamaya da yeteri kadar ağırlık verilmesi gerektiğini de vurgulamışlardır.

Öğretici yeterliklerinin tamamında olduğu gibi pedagojik yeterlikler de hizmet öncesi, hizmet içi ve iş başında eğitimlerle gerçekleştirilmektedir. Bilgi üretim ve bilgiye erişimindeki imkân ve hız artışı düşünüldüğünde sürekli eğitim anlayışı ile öğretmen öğrenmesinin güçlendirilmesi ve öğretmenlerin/öğreticilerin çağı yakalaması sağlanmalıdır. Bu yüzden ikinci araştırma sorusunun cevabı aslında her zaman ve her yerde farkındalık ile kazanılmalı olmalıdır. Bir başka ifadeyle sınıf içinde öğrenciyi aktifleştirerek öğrenci öğrenmesini sağlamaya çalışan öğretmenin/öğreticinin sınıf dışında da aktif biçimde kendi öğrenmesi için çalışmalıdır.

Öğretmenlerin/öğreticilerin yeterliklerinin geliştirilmesine ilişkin süreçler mesleğe başlamadan önce alınan "hizmet öncesi" ve mesleğe başladıktan sonra alınan "hizmet içi" eğitim olmak üzere iki temel bölüme ayrılabilir.

*Hizmet Öncesi Eğitim*

Öğretici yeterliklerinin kazandırıldığı temel program Türkçe öğreticileri için Türkçe Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği programlarıdır. Ancak pedagojik formasyon eğitimi gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Niteliği tartışmalı olsa da bu öğretim sürecinde de alan bilgisi ile örtüşmenin sınırlı kaldığı dersler verilmekte ve pedagojik yeterlikler artırılmaya çalışılmaktadır. Yine her iki sürecin tamamlayıcı parçası olan öğretmenlik uygulamaları, stajlar da yine hizmet öncesi eğitimin bir parçasıdır. Öğreticilere pedagojik yeterliklerin kazandırıldığı ilk yer üniversitelerde lisans düzeyindeki eğitimlerdir. Bu eğitimler eğitim fakültelerinde eğitim-öğretim sürecinin tamamına yayılmışken pedagojik formasyon eğitimlerinde daha yoğun biçimde verilmektedir ki bu da ayrı bir eleştiri konusudur.

Türkçe öğreticileri için pedagojik yeterliklerin kazandırıldığı hizmet öncesi eğitimlerden biri de kurumların göreve kabulden sonra ancak göreve başlamadan önce verilen eğitimlerdir. Bu eğitimler sertifika programları, kurum kültürünü aktaran kültürleme süreçleri şeklinde tasarlanabilmektedir. Bu eğitimlerin süresi genelde birkaç hafta veya birkaç aydan ibarettir. Ancak öğreticilerin eğitim süreçleri işe başlamakla bitmez aksine öğretmeyi öğrenme sayesinde mesleki bir rutine döner, dönmesi beklenir.

*Hizmet İçi Eğitim*

Hizmet içi eğitim programları ana dili olarak Türkçe öğreticileri için ara tatil ve yaz tatillerindeki seminerler olarak planlanmakta ve düzenlenmektedir. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin durumu ise kurumlarına göre değişkenlik göstermektedir. Bu kapsamda yabancı dil

öğreticilerini istihdam eden Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfının özellikle yaz dönemlerinde hizmet içi eğitimler düzenlendiği bilinmektedir. İkinci dil olarak Türkçe öğreticisi olarak nitelenen TÖMER'lerdeki personelin hizmet içi eğitimi ise büyük oranda ihmal edilmekte ve bu tür programlar düzenlenmemektedir. Oysaki yansıtmacı yaklaşımlarla hem kurum içi hem de TÖMER'ler arası öğretim görevlisi değişim programları ve eğitimler ile kurumlar arası eğitim programları düzenlenebileceği düşünülmektedir. Özellikle büyükşehirlerdeki tecrübeli kurumların diğer TÖMER'lere standart sağlayıcı olarak fayda sağlaması mümkün görünmektedir. Üstelik bu süreç tek taraflı olamayacak standart sağlayıcı TÖMER'ler de özgün uygulamalar keşfedebilecektir. Ancak bunun için öncelikle TÖMER belgelerinin tam geçerliliği, eğitim süresi, ölçme-değerlendirme gibi temel alanlarda TÖMER'lerin temel standartları asgari oranda ve şeffaf biçimde işletiyor olması gerekmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Ana dili olarak Türkçe öğretilen sınıflara dâhil olan iki dilli çocuklar ve taşıdıkları kültür, dil unsurları Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri de etkilemiştir. Daha çok ikinci/yabancı dil öğretim süreçlerinde dikkat edilmesi gereken pedagojik hassasiyetler mülteci öğrenci gerçeği ile ana dili olarak Türkçe öğreten öğretmenler için de ihtiyaç hâline gelmiştir. Türkiye'de doğan veya bir şekilde Türkiye vatandaşlığı alarak Türkiye vatandaşı olarak eğitim-öğretim hayatına başlayan mülteci çocuklar ana dili olarak Türkçe dersi alsalar da onlar için Türkçe ana dili değildir ve kaynak kültür Türk kültürü değildir. Bu noktada ana dili olarak Türkçe öğretmenlerinin de pedagojik alan bilgisini bu yönde güncellemesi en azından bu farkındalığı kazanması gerekmektedir. Çünkü ana dili olarak Türkçe öğretiminin temel unsuru olan öğrencilerde sesletim, anlamlandırma, derin yapıyı kavrama gibi sorunlar sınırlı iken mülteci öğrenciler için bu çözülmeyi bekleyen kronik bir sorun olabilmektedir. Bu noktada örnek vermek gerekirse; Türkçe öğretmeninin ana dili Arapça olan bir öğrencinin "p" sesini zaman zaman veya başlangıçta hiç çıkartamamasını anlaşılamaz bir durum olarak karşılamaması için ikinci/yabancı dil öğretimine ilişkin alan bilgisine da sahip olması gerekmektedir.

Kurudayıoğlu ve Sapmaz (2016, s. 87)'ın belirttiği üzere ana dili, konuşma becerisi ile dinleme becerisi sayesinde ve herhangi bir eğitim süreci olmadan doğal biçimde edinilir. Ana dilinin edinimi sürecinde becerilerin edinilmesi sürecinde anne karnında başlayan dinleme ilk sırada yer alır. Ardından bilişsel ve fizyolojik hazırbulunuşluğun yeterli hâle gelmesi ve çevrenin de etkisiyle becerisinin edinildiğini belirtirler. Daha sonra ise öğretimin başlamasıyla birlikte okuma ve ardından yazma becerileri kazanıldığını belirttikten sonra yabancı dilde sıranın farklılaştığını vurgularlar. Çünkü yabancı dil öğrenen kişinin ana dilinde bu becerilerin tamamını edindiği, kazandığı gerçeğine dikkat çekerek bu yüzden yabancı dil öğretiminde dört becerinin de aynı anda öğretildiğine dikkat çekerler.

Ancak yukarıda bahsedilen ana dili sınıflarındaki iki dilli mülteci öğrenciler daha karmaşık ve özel olarak yoğunlaşılması gereken bir alan oluşturmaktadır. Çünkü ana dili olarak Türkçenin öğretildiği sınıflarda özellikle ilkokul birinci sınıfta mülteci çocuklar ana dilinde okuma ve yazmayı öğrenmeden hedef dilde okuma yazma eğitimine başlamaktadırlar veya bu eş zamanlı biçimde yürütülmektedir. Yani bu hedef kitlede yetişkinlerin yabancı dil öğreniminde olduğu gibi dört beceri ana dilde edinilmiş değildir. Bu durumun sınıf içine birçok yansıması olacak ve öğreticilerin hem alan hem de pedagoji bilgisine ihtiyaç olacaktır.

Tüm bu durumlar Türkçe öğretmeni/öğreticisi yetiştirmenin ve pedagojik alan bilgisinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmen yetiştiren programlar da bu öneme uygun biçimde şekillendirilmelidir. Bu noktada pedagojik formasyon eğitimi adıyla dışarıdan verilen formasyon eğitiminin altını çizmek gerekir. Ana dilindeki öğreticiler gibi yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri de pedagoji eğitimini bu programlarla alan eğitimine bütünleşmemiş bir yapıda alabilmektedir. Üstelik ana dilinde pedagoji eğitimi zorunluyken yabancı dilde böyle bir zorunluluk da bulunmamaktadır. Bu noktada Türkçeyi Türkiye'de ve Türkiye dışında öğretenler uluslararası bir öğrenci profiline hitap etmelerine rağmen bu önemli eğitim olmadan istihdam edilip çalıştırılabilmektedir. Oysaki tartışılması gereken pedagojinin gerekliliği değil, branşlara göre pedagoji eğitiminin geliştirilip çeşitlendirilmesi olmalıdır.

Yabancı/ikinci dil öğreticisinin eğitim süreçlerinin ihtiyaçlara göre planlanması ve yönetilmesi gereklidir. Daha açık bir ifade ile yabancı/ikinci dil öğreticisinin yetiştirilmesi için özgün programlar açılmalı ve bu program diğer öğretmenlik branşlarında olduğu gibi pedagojik süreçlerle birlikte örülmelidir. Açılacak program bir lisans programı olmayabilir fakat alana özgü ihtisaslaşmayı sağlayacak standartları olan bir program olarak tasarlanmalıdır. Örneğin; öğretici yetiştirme enstitüsü gibi bir ada ve Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimini icra edecek öğreticileri yetiştirme hüviyetine resmen yetkilendirilmiş bir şekilde sahip olabilir. Ancak daha efektif bir çözüm yolu şu şekilde açılabilir: Türkçeyi ana dili olarak öğretmek üzere öğretmen yetiştiren bölümlerin programlarında gerekli düzenlemeleri yapıp belli bir hazırbulunuşluk sağlandıktan sonra branşlaşmaya gidilmesini sağlamak ve öğretmenleri/öğreticileri çift diplomayla mezun etmek. Bu sayede her öğretici ana dili olarak Türkçe öğretmenliği diplomasının yanı sıra ikinci dil olarak Türkçe öğreticiliği, iki dillilere Türkçe öğreticiliği yabancı dil olarak Türkçe öğreticiliği gibi ikinci bir diplomayla daha mezun edilerek uzmanlaşanın ve profesyonel eğitimin temeli atılabilir. Tabii ki böyle bir düzenleme gerekli yasal düzenlemelerin de yapılması ile özel bir hak olarak tanınmalı ve söz konusu düzenleme yapıldıktan sonra gerekli diplomaya sahip olmayanların görevlendirilmemesi şeklinde hak sahiplerinin korunması sağlanmalıdır. Aksi takdirde pedagojik formasyon gerçeğinde olduğu gibi öğretmenlik mezunlarının yaşadığı durum yaşanabilir. Bu noktada diğer bir çözüm önerisi ise Türkçe öğretmenlerini/öğreticilerini yetiştirmede Finlandiya modeli sınama ve atama uygulanabilir.

Avrupa ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemleri kıyaslandığında, öğretmen yetiştirme programlarında farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Almanya ve Fransa öğretmen yetiştirme programlarında uzmanlık alan bilgisine daha çok önem vermektedir. Finlandiya öğretmenlerin pedagojik bilgilerini ön plana koymaktadır. İngiltere öğretmenin mesleki bilgisine daha çok ağırlık vermektedir (Orhan, Gökhan 2015, s. 48).

Finlandiya'da dört yıllık temel öğretmenlik eğitiminin üzerine iki yıl süren lisansüstü eğitimi tamamlama şartı bulunmaktadır. Bu şartı yerine getiren mezunlar merkezi atama ile değil ihtiyaca göre seçilip görevlendirilmektedir. Bu model yasal düzenleme ile şart hâline getirildiğinde aslında Türkçenin ikinci/yabancı dil öğreticileri için gerçekteki durum yasalarla standartlaştırılmış olacaktır. Dört yıllık Türkçe öğretimi mezunları ana dili olarak Türkçe öğretmenliği diplomasını aldıktan sonra seçecekleri branşa göre lisansüstü eğitimleri ile branş uzmanlığı elde edebilecektir.

Bir diğer diğer yol ise ana dili olarak Türkçe haricindeki branş uzmanlarının yetiştirilmesi özel olarak yapılandırılacak bir kurumun sorumluluğuna verilerek İngilizce öğreticilerinin yetiştirilme süreçlerine benzer bir yapı ile izlenebilir. Akademisyen, uzman ve yetkililer bu noktaya gelindiğinde gerekli müzakereler ile en doğru eylem planını oluşturacaktır ancak önemli olan standartlaşma sorununun da çözümüne katkı sağlayacak bu adım biran evvel atılması olacaktır.

Öğrenci üssü olmayı hedefleyen ve kültürel diplomasiye giderek daha çok önem veren Türkiye'de istihdam sorunu oluşturmayacak derecede Türkçe öğrenci arzı oluşturulduğunda özel bir lisans programının açılması da öngörülebilir bir durum. Nitekim Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk (2013, s.44), Türkçenin yabancı dil öğretimini üstelenen öğretim görevlilerinin, okutmanların eğitildiği Türkçe Eğitimi bölümlerindeki programlarda "yabancılara Türkçe öğretimi", "yabancılara Türkçe öğretiminde yöntem" derslerinin farkındalık sağladığına ve temel bilgi birikimini oluşturduğuna vurgu yapar. Ancak yüksek lisansı olan bu alanın lisans programının da açılmasının gerekliliğine de dikkat çeker.

Eğitimde kalitenin artması için öğreticilere yapılan yatırımların artırılması gerekir. Türkçe öğreticilerinin niteliklerimi artırmak ve dünya dillerindeki iyi uygulamaların Türkçede de çoğaltılmasını sağlayacaktır. Bunun için öğreticilerin yeterliklerinin geliştirilmesi ve bu süreçlerin standartları olan süreçlerle gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Daha net bir ifadeyle duruma göre çözümler üretmek ve bu şekilde eğitimler düzenlemek yerine, çözüme uygun durumlar, süreçler ve kurumlar oluşturularak dünya standartlarında ve akredite edilebilir, edilmiş yapıların oluşturulması gerektiği düşünülmektedir. Bunun için hâlihazırda Türkçe öğretmeni yetiştiren ana bilim dallarındaki akademisyenleri hem teorik hem de uygulama bilgisi anlamında bunu yapmaya yetecek düzeyde olduğu düşünülmektedir. Bu noktada tıpkı ana dili öğretmenleri için MEB'e bağlı okullardaki zorunlu staj sürecinin TÖMER, YEV ve TMV gibi kurumlarla diğer Türkçe öğreticilerinin yetiştirilmesi sürecine

dâhil edilmesi hem eğitim programlarının niteliğini artıracak hem de adı geçen kurumların hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sürçlerindeki zaman, emek ve ekonomik maliyetlerini düşürecektir. Son olarak, bu kurumların müşterek hareket edebilmesi öğretici yeterliklerinin ve pedagojik yeterliklerin kazandırılması sürecinde sahadan alınacak sürekli ve düzenli bilgilerle programların da kuvvetlendirilebileceği böylelikle pedagojik yeterliklerin uygulamayla iç içe geliştirilebileceği söylenebilir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Yazarların Katkı Oranı**

Makale tek yazarlı olup, adı geçen yazar tarafından hazırlanmıştır.

**Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişkiler bulunmamaktadır.

**Kaynaklar**


Aksoy, T. ve Temizyürek, F. (2016). Analysis on speacial field competencies of Turkish teachers. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(38), 103-117.

Bourgonje. P. ve Tromp. R. (2011). *Quality educators: An international study of teacher competences and standards.* Netherlands: Education International and Oxfam Novib.

Güleç, İ. ve Okur, A. (2015, Haziran) Türkçe öğretmeni yeterliği. *III. Türkçe Eğitimi Bölümleri Çalıştayı,* Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları, 15.

Hacettepe Üniversitesi. (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı mevcut durum ve öneriler.* Ankara.

Kurudayıoğlu, M, Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(4). Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21640/232596

Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 245-258. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17383/181611

Kurudayıoğlu, M. ve Sapmaz, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 8*(3), 85-102.

Loughran, J. Keast, S. ve Cooper, R. (2016). *International handbook of teacher education* (John Loughran, ary Lynn Hamilton Ed.). Singapore: Springer.

MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

Mete, F. ve Asar, A. (2014). Üniversite programlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni alan yeterliklerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, (1),* 121-142.

Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054.

Orhan, G. (2015). *Öğretmenlerin üst bilişsel pedagojik anlayışları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Peker, K. (2010). Kamu kurum ve kuruluşlarında hizmet içi eğitim ve yöntemleri. *Mevzuat Dergisi, 13*(56), 1-16. Erişim adresi: https://www.mevzuatdergisi.com/2010/12a/02.htm adresinden 20 Aralık 2020 00.41 tarihinde alınmıştır.

Richards, J. C. ve B. Anne (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education.* New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal 39*(2), 158–177.

Richards, J. C. (2011). *Competence and performance in language teaching.* New York: Cambridge University Press.

Shulman, L. (1986). Pedagojik alan bilgisi: Öğretmenlerin konu konusu, pedagoji, öğrenciler ve öğrenme ortamlarına entegrasyonu. *Educational Researcher, 15,* 4-14. Erişim adresi: https://narst.org/research-matters/pedagogical-content-knowledge

Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57,* 1–22.

Şahin, A. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler.* Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H. ve Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik özyeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(2), 36-45.

TED (2009). *Öğretmen yeterlikleri.* Ankara: Adım Okan Matbaacılık.

TYYÇ. (2020). *Türkiye yükseköğretim yeterlikler çerçevesi 2020.* Erişim Adresi: http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=38

Yavuz S. (2013) Yabancı dil Türkçe öğreten İngilizce öğretmenleri ile bir durum incelemesi: Türkçe balta girmemiş orman. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(8), 1463-1474.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları.* Erişim Adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

## Extended Abstract

### Introduction

Learners' successful learning and acquisition of the target language presented by teachers depends on the attitudes, approaches, and behaviors of teachers. These attitudes, approaches, and behaviors are directly linked to the development of technology, pedagogy, and field knowledge as well as teachers' ability to employ them. Field knowledge, undoubtedly, appears as one of the core competencies that teachers should have. Today, the tools used in the teaching of the target language regard technology as an indispensable component in the education process. However, the answer to "how to transfer?" this crucial information to learners is related to pedagogy. Pedagogy has not yet been studied sufficiently in teaching Turkish as a second/foreign language. As a matter of fact, the pedagogical competencies of teachers in foreign or second language teaching have almost never been studied, and even the number of postgraduate studies in this field of pedagogy is limited.

The majority of Turkish teachers graduate from Turkish Teacher education and Turkish Literature departments. The field of Turkish language teaching is to be divided based on the context of instruction as teaching Turkish as the mother tongue, as a second/foreign language, and to bilingual students. As such, pedagogical competencies of those teachers should not only be organized in compliance with general pedagogical knowledge, but also in consideration of the requirements particular to their fields. Although the competencies of Turkish teachers have been defined in terms of general knowledge and skills areas, in the contemporary approaches, competencies should be defined both generally and field-specifically. Accordingly, the concept of technological pedagogical content knowledge will be discussed specifically for Turkish teachers. Within the scope of this study, teacher competencies were also examined and suggestions were given for the education of different types of Turkish teachers.

The learning-teaching process focused on the intersection of field-pedagogy with the approach developed by Shulman (1986) and included technology as per contemporary requirements. The studies pioneered by Mishra and Koehler (2006) led to the definition of technological pedagogical content knowledge. The study titled *General Competencies for the Teaching Profession*

was published as part of the *Basic Education Support Project* and carried out under the auspices of the *Ministry of National Education General Directorate of Teacher Training and Education* is important in establishing a national standard for these concepts. The *Ministry of National Education* and *Higher Education Council* continued to carry out studies on the *General Competencies of the Teaching Profession*, and the *Ministry of National Education* updated the *General Competencies for the Teaching Profession* in 2011. The curricula in the education faculties were updated this way. While those efforts were in progress, a book titled "Teacher Competencies" by the Turkish Education Association (2009) was also published on the issue.

**Method**

This study was designed as a case study. The most basic feature of a qualitative case study is to examine one or more cases in depth. Factors (environment, individuals, events, processes, etc.) related to a case are investigated through a holistic approach to reveal how they affect the case and how they are affected by it (Yıldırım & Şimşek, 2006, p.77). Descriptive survey model was used in the study.

In the light of the international and national criteria and studies, answers to the following questions were sought:

1. What are the pedagogical competencies that Turkish teachers/instructors are to possess?
2. Where, when, and how should pedagogical competencies be acquired?

**Results and Discussion**

The competencies Turkish teachers should possess have been determined in general terms in the *Turkish Higher Education Qualifications Framework* and *MoNE Teacher Competencies* definitions, and then, as in every branch, these have provided the basis for the determination of the special field competencies of Turkish teachers. However, the subject of pedagogical content knowledge and pedagogical competencies that Turkish teachers should possess have not been studied specifically in the context of teaching Turkish as a second/foreign language. Within the scope of the study, national and international literature was reviewed, and a list of pedagogical competencies was created for Turkish teachers. Thus, it is believed that studies on pedagogical competence and self-efficacy may be carried out, and the quality of education can be improved.

Where, when, and how these competencies could be acquired by teachers and pre-service and in-service training of them were discussed. Some of which are given below:

The education of Turkish as a second/foreign language teachers should be planned and managed based on needs. Specific programs should be established for the training of teachers of Turkish as a second/foreign language, and the program should include the pedagogical knowledge considered essential in other fields.

After making the necessary arrangements in the programs that train Turkish teachers, it may be an alternative solution to allow the students to major in teaching Turkish as a second/foreign language or do a double degree. This way, in addition to a diploma of teaching Turkish, every prospective teacher can have a second diploma, and the foundations of diversified professional education may thus be laid.

Teaching practice courses for the new teacher education programs should also be carried out in the MoNE schools and may start in the third year of study in the current program, and a second internship can be done in the fourth year by cooperating with institutions such as Turkish Teaching and Research Centers (TÖMER), the Yunus Emre Institute (YEE) and the Turkish Education Foundation (TMV).

Ömeroğlu, A. F. ve Onan, B. (2021). Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğinin (TDTÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 978-992.



**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 01.06.2021 Kabul/Accepted: 08.07.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğinin (TDTÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması[*]

*Ali Ferhat ÖMEROĞLU*[**]
*Bilginer ONAN*[***]

**Öz**

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil bilgisine yönelik tutumlarını ölçecek nitelikte bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; açımlayıcı faktör analizi için 574, doğrulayıcı faktör analizi için 342 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Ölçeğin taslak formunda yer alan 41 maddenin ortaokul öğrencilerine uygulanmasından sonra açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bu analiz ve uzman görüşüyle birlikte araçtan 18 madde atılarak toplam varyansın %58,96'sını açıklayan üç faktörlü bir form elde edilmiştir. Üç faktörlü yapının model uyumunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar ($\chi^2$/sd=2,21; RMSEA= .06; CFI= .98; NNFI= .98; NFI= .97; GFI= .89; SRMR= .05) modelin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Araştırmada dil bilgisiyle ilgili yazılan maddelerden hareketle tespit edilen boyutlar; "Sevgi ve İlgi", "Gereklilik" ve "Kaygı" olarak adlandırılmıştır. Bu yönüyle Likert tipi ölçek hazır hâle getirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik hesaplamalarında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda ölçeğin toplam maddeleri ile faktörlere ait maddeler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgular, 23 maddeden oluşan Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğinin (TDTÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil bilgisi, tutum ölçeği, geçerlik, güvenirlik

## Developing Attitudes Scale Towards Turkish Grammar (ASTG): A Validity and Reliability Study

**Abstract**

This study aims to develop an attitudes scale to measure the attitudes of secondary school students towards Turkish grammar. The study group consists of a total of 574 secondary school students for the exploratory factor analysis and 342 secondary school students for the confirmatory factor analysis. Prior to the conduct of the exploratory factor analysis (EFA), 41 items in the draft scale were administered to the students. After this analysis, 18 items were exlcluded from the measurement tool based on expert opinion; the resulting tool consists of three factors explaining 58.96% of the total variance. Confirmatory factor analysis (CFA) was performed to test the model fit of the three-factor structure; the findings ($\chi^2$/sd=2,21; RMSEA= .06; CFI= .98; NNFI= .98; NFI= .97; GFI= .89; SRMR= .05) showed that the fit indices of the model are acceptable. This study identified the following dimensions based on the items related to grammar: "Liking and Interest", "Necessity" and "Anxiety." The Likert-type scale was finalized accordingly. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was found as .93. Also,

[*] Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

[**] Arş. Gör. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Hatay, ferhat.omeroglu@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-1756-7041

[***] Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Hatay, bilgineronan@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-1051-5329

Pearson Correlation Coefficients were calculated to determine the correlation between the total items of the scale and the items under the factors. The results proved that the Attitudes Scale towards Turkish Grammar (ASTG) is a valid and reliable measurement tool.
**Key Words:** Grammar, attitudes scale, validity, reliability

## Giriş

İnsanlar, bir anlaşma aracı olarak kullandıkları dil sayesinde duygularını ve düşüncelerini ifade ederler. Uzlaşıma dayalı olarak geliştirilmiş olan dil, kendisine özgü kurallardan oluşur. Bu kuralları ayrıntısıyla inceleyen bilime ise dil bilgisi adı verilir. Bir dilde anlama ve anlatma becerilerinin doğru bir şekilde kullanılabilmesi için o dilin dil bilgisine hâkimiyet önemlidir. Öğretim programına göre hazırlanmış bir dil bilgisi öğretimiyle bireylerin dil becerilerini geliştiren etkinliklere yer verilebilir. Dil becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı ve destekleyici bir alan olan dil bilgisi öğretiminin en önemli amacı, öğrencilerin ana dillerini kusursuz bir biçimde öğrenmeleridir (Dolunay, 2010; Aytaş ve Çeçen, 2010). Bu alanla ilgili çalışmalara başlamadan önce öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının incelenmesi, öğretim ortamında yapılması planlanan çalışmalara zemin hazırlar. Çünkü tutumlar bireyin dünyasında yer alan bazı sembol, nesne veya görüşleri olumlu veya olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir (Katz, 1960, s. 168). Doğuştan gelmeyip yaşantılar yoluyla öğrenilirler; geçici olmayıp belirli bir süre devamlılık gösterirler. Olumlu veya olumsuz bir tutumun oluşması, karşılaştırmalar sonucunda mümkün olup kişisel ve toplumsal tutumlardan bahsedilebilir (Tavşancıl, 2006, s. 71-72). Bu yönüyle bireylerin davranışlarını yönlendirici bir etkiye sahiptirler. Özkaya ve Coşkun (2018, s. 638)'a göre "öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının belirlenmesi, eğitim öğretim sürecindeki eksikliklerin giderilmesine ve öğretim programının öğrencilerin ilgi ve başarılarını artıracak şekilde düzenlenmesine olanak sağlayacaktır." Aynı zamanda öğretmen tarafından tasarlanan uygulamaların tutum üzerindeki etkilerini görebilmek amacıyla da öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını incelemek mümkündür. Bu amaçlar doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil bilgisine yönelik tutumlarını belirleyebilmek için geliştirilen tutum ölçeği; "Sevgi ve İlgi", "Gereklilik" ve "Kaygı" olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır.

*Sevgi ve İlgi* boyutu; öğrencilerin dil bilgisi öğrenirken sevme, eğlenme, merak duyma, istekli olma gibi davranışlarına yönelik tutumları içermektedir. Bu tutumların olumlu veya olumsuz bir davranış olarak gerçekleşmesi, dil bilgisinin öğretim şekliyle bağlantılıdır. Türkçe derslerinde dil bilgisi kurallarının ezberletilerek öğretilmesi, öğrencilerin dil bilgisine karşı olumsuz tutum sergilemelerine sebep olabilmektedir. Nitekim dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi yerine bu kuralların sezdirilerek öğrencide birer beceri ve alışkanlık oluşturmasına yönelik görüşler mevcuttur (Göğüş, 1978; Erdem ve Çelik, 2011; Güven, 2013; Güneş, 2013). Dil bilgisi kurallarının öğrencilerin günlük hayatlarındaki ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğretilmesine dikkat edilmelidir. İşcan ve Kolukısa (2005, s. 300), ezberletilerek öğretilen dil bilgisinin öğrenciler tarafından sevilmediğini belirtmektedir. Aynı şekilde Salman ve Aydın da (2018, s. 1280), ezberci anlayışla öğretilmeye çalışılan dil bilgisinin öğrenciler tarafından kullanılamadığını ve bu durumun öğrencilerde dil bilgisine karşı olumsuz tutum edinmelerine neden olduklarını dile getirmektedirler. Oysa dil bilgisi öğretimi, öğrencilerde bir dil farkındalığı ve dil bilinci oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmelidir.

*Gereklilik* boyutu; öğrencilerin dil bilgisi öğrenmeye ihtiyaç duyup duymadıklarına yönelik tutumları içermektedir. Dil bilgisi öğretiminin gerekli olup olmadığı konusunda farklı görüşler mevcuttur. Tompkins (1998, s. 511), dil bilgisini dil sanatının en tartışmalı alanı olarak görmüş ve bu alanın hangi içerikle, nasıl ve ne zaman öğretilmesiyle ilgili uzlaşıma varılamadığını belirtmiştir. Dil bilgisinin dil öğretimi alanında sıklıkla yanlış anlaşıldığını dile getiren Larsen-Freeman (1997, s. 1) ise yapıların öğretilmemesi gerektiği ve kendiliğinden kazanılacağına yönelik yanlış düşüncelerin olduğunu belirtmiştir. Bu düşüncelere karşı Larsen-Freeman (1997, s. 1) ve Zhang (2009, s. 184-186), dil bilgisinin keyfî kurallardan oluşmadığı, sıkıcı olmadığı ve öğretilmesinin gerekli olduğu görüşlerini savunmuşlardır. Göğüş ise (1978, s. 339), ülkemizde de dil bilgisi öğretimine yönelik tartışmaların olduğunu ifade etmiştir. Bu tartışmalar, bugün de devam etmekte olup dil bilgisi öğretiminin Türkçe Dersi Öğretim Programlarına yansıtılma durumlarında değişikliklerle karşılaşılmaktadır. Oysa dil bilgisi konularının hangi amaçla öğretildiğinin öğrenciler tarafından anlaşılması gerekir. Onan (2017, s. 2632),

dil bilgisi öğretiminde sentezci bir yaklaşım önererek bu yaklaşımı ontolojik farkındalık oluşturma, konu anlatımı, kavrama/kavratma ve pragmatik olmak üzere dört aşamada sınıflandırmış olup dil bilgisinin neden öğretilmesi gerektiğine öncelikle ontolojik farkındalık aşamasıyla başlanması gerektiğini belirtir. Bu aşamada dil bilgisi konusunun dildeki işlev ve ihtiyaç boyutu vurgulanmaktadır. Nitekim Hamzadayı ve Şentürk de (2020, s. 100), dil bilgisi öğretim sürecinin öğrenci gereksinimleri, deneyimler ve günlük hayattaki kullanımları dikkate alınarak işlevsel bir şekilde tasarlanması gerektiğini ifade etmektedirler.

*Kaygı* boyutu; öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenmeyi kolay veya zor bulması, dil bilgisi sorularında başarılı olup olmama gibi düşüncelerine yönelik tutumları içermektedir. Sınıf düzeylerine göre belirlenmiş dil bilgisi konularının birbirini takip eden bir sıralılık arz ettiği bilinmektedir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde herhangi bir konuyu öğrenmek için konular arasındaki bağlantılar iyi kurulmalıdır. Örneğin, sıfat konusunun anlaşılması için isim konusunu bilmek ya da cümleyi ögelerine ayırabilmek için öncesinde sözcük gruplarını öğrenmek gerekir. Dil bilgisi konularının birbirleriyle bağlantılı olması nedeniyle önceliğe sahip bir konuyu iyi öğrenemeyen öğrenciler, bir sonraki konuyu öğrenirken zorluk yaşayabilir. Bununla birlikte öğrencilerin dil bilgisi sorularına yönelik deneyimlerinin kaygıyı ortaya çıkarabileceği muhtemeldir. Genellikle dil bilgisi terimlerinin yer aldığı bu tür sorularda, ilgili terim hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmayan öğrencilerin sorulara yönelik tutumlarının değerlendirilmesi gerekir. Özellikle belirli ve aynı kavramı karşılayan, ancak farklı adlandırılan terimlerle karşılaşılması, dil bilgisine yönelik tutumları etkileyici nitelikte olabilir. Kurudayıoğlu (2014, s. 57) da dil bilgisi öğretiminin sorunları içerisinde terimlere karşılık bulma konusunda yapılan hataları düzeltmek için çaba harcanmasına rağmen kesin bir çözüme ulaşılamadığını belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretilmesi amaçlanan dil bilgisi terimlerinin ders kitaplarında ortak kullanımına özen gösterilmelidir. Dil bilgisine yönelik tutumların belirlenmesinde bu üç boyuta dikkat edilerek öğretim programı, Türkçe ders kitapları ve sınıf ortamına yönelik düzenlemelerin yapılması önemlidir. Literatürde dil bilgisine yönelik geliştirilen az sayıda tutum ölçeği ile karşılaşılmıştır (Er ve Topçuoğlu Ünal, 2016; Özkaya ve Coşkun, 2018). Bu nedenle söz konusu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil bilgisine yönelik tutumlarını belirleyebilecek nitelikte bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu çalışma, Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğinin geçerliğini ve güvenirliğini belirlemeye yönelik hazırlanan ölçekleme temelli bir araştırmadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizine ait çalışma grubu; 2018-2019 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılında Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izin doğrultusunda Hatay ili Merkez ilçesindeki devlet ortaokullarının 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören ve rastlantısal olarak seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Faktör analizinin yapılabilmesi için seçilen örneklem büyüklüğü; ölçek formunda yer alan madde sayısının en az 5 katı, hatta 10 katı kadar olması gerekmekte; 300 ve üzerindeki sayıların iyi bir örneklem büyüklüğü olduğu düşünülmektedir (Tavşancıl, 2006; Tabachnick & Fidell, 2013). Toplanan 703 formun 129'u; maddeler üzerinde boş bırakma, sistematik işaretlemeler yapma, rastgele doldurma nedenleriyle devre dışı bırakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA); 5. sınıflarda 148, 6. sınıflarda 133, 7. sınıflarda 150 ve 8. sınıflarda 143 olmak üzere toplam 574 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda 292 öğrencinin kız, 282 öğrencinin erkek olduğu tespit edilmiş olup bu öğrencilerin 41 maddeye verdiği cevaplar derecelerin toplamıyla hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA); 5. sınıflarda 88, 6. sınıflarda 90, 7. sınıflarda 94 ve 8. sınıflarda 70 olmak üzere toplam 342 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Analizde 179 öğrencinin kız, 163 öğrencinin erkek olduğu tespit edilmiş olup bu öğrencilerin 23 maddeye verdiği cevaplar derecelerin toplamıyla hesaplanmıştır.

### Ölçme Aracının Geliştirilmesi

#### *Madde Havuzu Oluşturma*

Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanması için geliştirilen Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğine (TDTÖ) yönelik literatür taraması yapılmış ve Türkçe eğitimi alanında geliştirilmiş tutum ölçeklerinin

maddeleri incelenmiştir (Acat, 2000; Gömleksiz, 2003; MEB, 2006; Kuşdemir Kayıran, 2007; Özbay ve Uyar, 2009; İşeri ve Ünal, 2010; Topçuoğlu Ünal ve Köse, 2014; Çerçi ve Derman, 2016; Er ve Topçuoğlu Ünal, 2016; Özkaya ve Coşkun, 2018). Maddelerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ifadeleri kapsamasına; olumlu ve olumsuz ifadelerin gözlenebilir ve ölçülebilir özellikleri içermesine dikkat edilmiştir. Bu ölçütler dikkate alınarak madde havuzunda yer alan 48 madde uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve sonuç olarak 41 adet madde, ölçeğin taslak formunda uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçekte "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerine yer verilmiştir. Likert ölçekleme modeli, daha çok sezgilere dayanmakta; ölçekte seçeneklere yönelik verilen puanlar toplanarak sonuçlar elde edilmektedir (Tezbaşaran, 2008, s. 5).

***Uzman Görüşüne Başvurma***

TDTÖ'nün geliştirilmesi için oluşturulan taslak formda dil bilgisi konu alanını içeren toplam 48 madde hazırlanmıştır. Sonrasında bu maddeler; içerik, anlatım ve yazımla ilgili ölçütleri kontrol edebilmek amacıyla Türkçe eğitimi alanında çalışan 4 öğretim üyesi, ölçme ve değerlendirme alanıyla psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında çalışan 2 öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda yazılan maddelerde düzeltmeler gerçekleştirilmiş, ölçeğin ölçütleri dikkate alınarak 7 maddenin formdan çıkarılması uygun görülmüştür. Dil bilgisiyle ilgili ölçeğin son taslak formunda 41 maddeye yer verilmiş olup bu maddelerin 20'sinin olumlu, 21'inin olumsuz ifadeleri içerdiği belirlenmiştir. Tutumla ilgili maddelerin ölçek formuna yerleştirilmesinde rastgele bir sıralama gerçekleştirilerek bireylerin aynı boyutları içeren maddelere verecekleri yanıtlarda etkilenmemesine dikkat edilmiştir. Maddeler hazırlandıktan sonra araştırmacı tarafından ölçek formunun yanıtlanmasını kolaylaştıracak işlemlerle ilgili bir yönerge hazırlanmıştır.

***Pilot Uygulama***

Ölçek formunda yer alan maddelerin ortaokul öğrencileri tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla her sınıf düzeyinden iki öğrenciyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Maddelerin öğrenciler arasında farklı anlaşılmalara sebebiyet vermemesine dikkat edilerek öğrenciler tarafından farklı anlaşılan maddelerle uzman görüşlerinde çıkarılması uygun görülen maddelerin birbirleriyle benzerlik taşıdığı anlaşılmıştır. Buna bağlı olarak 41 maddeden oluşan ölçek formu, uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

**Verilerin Analizi**

***Yapı Geçerliği (Faktör Analizi)***

Yapı geçerliği, bireyin psikolojik özelliklerini ölçmek amacıyla hazırlanan soruların belirtilen özellikleri doğru bir şekilde ölçebilme derecesidir (Büyüköztürk, 2017, s. 180). Ölçeğin yapı geçerliğini sağlayabilmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkenin sayısını azaltmak, değişkenler arasındaki ilişkilerde yapıyı ortaya çıkarmak, değişkenleri sınıflandırmak amacıyla kullanılan istatistik tekniğidir (Kalaycı, 2018, s. 321). Bu amaç doğrultusunda hazırlanan ölçeğin taslak formu, ortaokul öğrencilerine uygulanarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

***Açımlayıcı Faktör Analizi***

Araştırmada ölçeğin değişkenlere bağlı olarak hangi boyutları içerdiğini tespit edebilmek amaçlanmıştır. Pallant (2007, s. 179)'a göre açımlayıcı faktör analizi, ilk aşamada bir dizi değişken arasındaki ilişki hakkında bilgi toplamak (keşfetmek) amacıyla kullanılmaktadır. Likert tipinde hazırlanan 41 maddelik taslak form, 574 öğrenciye uygulanmış ve öğrencilerden alınan cevaplar, derecelerin toplamıyla hesaplanmıştır. Olumsuz maddelerin 1, 2, 3, 4, 5 puana dönüştürülmesinde SPSS'nin aynı değişkeni yeniden kodlama adlı seçeneği kullanılmıştır. Leech, Barrett ve Morgan (2005, s. 28), skewness ve kurtosis değerlerinin -1 ile +1 arasında olmasının normalliği karşıladığını belirtmekte olup faktör analizinin yapılabilmesi için toplanan veriler üzerinde skewness (-,523) ve kurtosis (-,538) değerleri incelenerek bu değerlerin normalliği karşıladığı görülmüştür.

***Doğrulayıcı Faktör Analizi***

Araştırmanın bu aşamasında açımlayıcı faktör analizi sonucu değişkenler arası ilişkiden hareketle keşfedilen boyutların farklı çalışma gruplarına uygulandığında doğrulanıp doğrulanmadığını kontrol etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Jöroskog ve Sörbom (1993, s. 22), bu analizin önceki çalışmalardaki bilgilerden hareketle gerçekleştirilerek bilgileri sınamak amacıyla kullanıldığını belirtmiştir. 342 öğrencinin 23 maddeye vermiş olduğu cevaplarda olumsuz maddelerin puan dönüşümleri, SPSS'nin aynı değişkeni yeniden kodlama seçeneği kullanılarak elde edilmiştir. Dönüştürülen veriler, LISREL programına aktarılarak analiz edilmiştir.

***Güvenirlik Hesaplama Aşaması***

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak son hâlini alan ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplaması kullanılmıştır.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## Bulgular

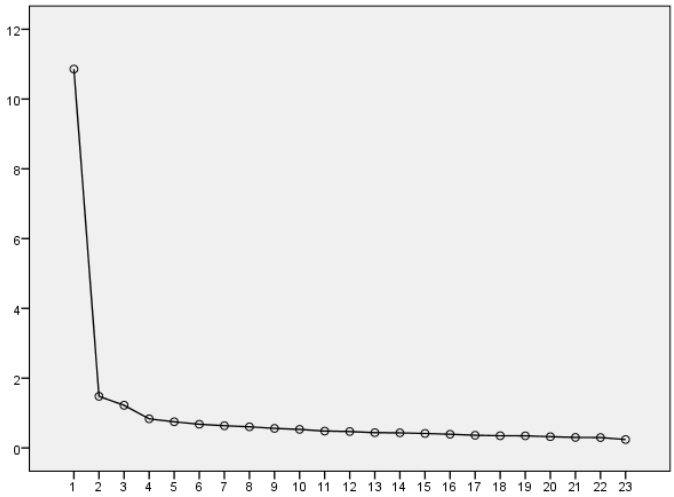
**Yapı Geçerliğiyle İlgili Bulgular**

***Açımlayıcı Faktör Analiziyle İlgili Bulgular***

Açımlayıcı faktör analizinde çalışma grubuna katılan kişi sayısının yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi yapılmıştır. Field (2009, s. 641)'e göre Kaiser'in ölçütü, çalışmaya katılan kişiler 250'yi aştığında ve testten elde edilen sonuçlar 0,6'ya eşit veya daha büyük olduğunda doğru olabilir. Buna bağlı olarak açımlayıcı faktör analizine ait veriler incelendiğinde KMO değeri .969 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda korelasyon matrisindeki ilişkilerin anlamlılığını test etmek amacıyla Bartlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity= 12839,806, df=820, p= .000) yapılarak ilgili değerin anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle çalışma grubundan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizinin yapılmasına uygun olduğu bulunmuştur.

Açımlayıcı faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Can (2017, s. 323)'a göre bu analizin kullanılmasındaki amaç, değişken sayısını azaltarak en az maddeyle en fazla bilgi toplayacak bir ölçme aracı geliştirmektir. Faktör sayılarının belirlenmesinde ise belirli ölçütlere dikkat edilmiştir. Kullanılan ölçütlerden birincisi öz değer kuralıdır. Field (2009, s. 640)'in öz değerleri 1.0 veya daha fazla olan faktörlerin korunduğu görüşüne göre faktörler belirlenmiştir.

İkinci ölçüt, çizgi grafiğine bakarak karar vermedir. Catell'in scree plot testine göre grafik üzerindeki eğrilerin yön değiştirmesi ve yatay hâle gelme durumları incelenerek faktör sayıları tespit edilebilir (Pallant, 2007, s. 182). Grafikte dikey eksen öz değer miktarını gösterirken yatay eksen faktörleri göstermekte olup yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktörlerin önemli faktör sayısını belirlediği bilinmektedir (Büyüköztürk, 2017, s. 135-136). Buradan hareketle TDTÖ'nün çizgi grafiği şu şekildedir:




*Grafik 1.* TDTÖ'nün Çizgi Grafiği

Grafik 1 incelendiğinde TDTÖ'de yer alan maddelerin sayıca birinci faktörde toplandığı görülmektedir. Çizginin yatay hâle gelme durumuna dikkat edilmiş ve TDTÖ, üç faktörlü bir yapıyla sınırlandırılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Üçüncü ölçüt, faktörlerin açıkladığı ek varyans yüzdelerine bakarak karar vermedir. "Faktörlerin toplam varyansın açıklanmasına getirdiği katkı %5'in altına düştüğü anda bir önceki faktörün son faktör olduğuna ve en fazla faktör sayısına ulaşıldığına karar verilir" (Can, 2017, s. 318). Bu varyans yüzdelerine dikkat edilerek faktör sayısı belirlenmiştir.

Dördüncü ölçüt, faktör yük değerlerine göre karar vermedir. Faktör analizinde her bir değişkenin yük değerinin .32 ve daha üzerinde değerlendirilerek analiz yapılması sağlanmalıdır (Tabachnick & Fidell, 2013, s. 654). Bu ölçüte dikkat edilmiş ve analizde .45 değeri alınarak bu değerin altında yer alan maddeler taslak formdan çıkarılmıştır.

Beşinci ölçüt, maddelerin yük değerleri arasındaki farka bakarak karar vermedir. "Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az .10 olmasına karar verilmiştir" (Büyüköztürk, 2017, s. 135). Buna göre yük değerleri, ilgili maddenin hangi faktörde tutulacağını belirlemek için önemlidir.

Belirlenen bu ölçütleri incelemek amacıyla Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle döndürülmemiş faktör analizinde .45'in altında bulunan ve yük değerleri arasındaki farka göre faktörler arasında binişiklik oluşturan taslak formdaki maddeler (t15, t23, t33, t35, t36, t37, t38, t39) ölçekten atılmıştır. Döndürme sonrasında ilgili faktörle ilişkilendirilemeyen maddeler (t2, t8, t16, t20, t40) ile uygulama sırasında 5 ve 6. sınıf öğrencileri tarafından anlaşılmadığı ifade edilen maddeler (t31, t32) uzman görüşü alınarak ölçekten atılmıştır. Sonrasında .45'in altında bulunan ve yük değerleri arasındaki farka göre faktörler arasında binişiklik oluşturan maddeler (t22, t24, t27) ölçekten atılmıştır. Yapılan son döndürülmüş faktör analizi sonrasında 41 maddeden 18 madde atılarak 23 maddeden oluşan, öz değeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %58,96'sını oluşturan 3 faktörlü bir yapı tespit edilmiştir. Bu yapı, Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1.
*Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

| Ölçek Taslak Formu Madde No. | Ölçek Madde No. | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **Sevgi ve İlgi** | | | |
| t17 | m13 | ,800 | | | ,787 |
| t19 | m15 | ,800 | | | ,666 |
| t6 | m5 | ,730 | | | ,682 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| t21 | m16 | ,702 | | ,700 |
| t29 | m20 | ,668 | | ,611 |
| t10 | m8 | ,647 | | ,736 |
| t3 | m2 | ,646 | | ,726 |
| t4 | m3 | ,645 | | ,689 |
| t25 | m17 | ,629 | | ,761 |
| t1 | m1 | ,627 | | ,726 |
| t9 | m7 | ,623 | | ,740 |
| t41 | m23 | ,597 | | ,673 |
| t12 | m10 | ,576 | | ,642 |
| | | **Gereklilik** | | |
| t11 | m9 | ,744 | | ,454 |
| t7 | m6 | ,715 | | ,631 |
| t14 | m12 | ,647 | | ,550 |
| t5 | m4 | ,603 | | ,570 |
| t18 | m14 | ,598 | | ,656 |
| | | | **Kaygı** | |
| t13 | m11 | | ,706 | ,521 |
| t26 | m18 | | ,681 | ,587 |
| t30 | m21 | | ,660 | ,558 |
| t28 | m19 | | ,649 | ,652 |
| t34 | m22 | | ,642 | ,546 |

Tablo 1 incelendiğinde 23 maddeden oluşan ölçeğin faktör yük değerlerinin ,800 ile ,576 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörlere ait varyans yüzdeleri ile toplam varyans yüzdeleri şu şekildedir:

Tablo 2.
*Faktörlerin Varyans Yüzdeleri ve Toplam Varyansları*

| Faktörler | Varyans Yüzdesi (%) | Toplam Varyans (%) |
|---|---|---|
| **Faktör 1: Sevgi ve İlgi** | 28,935 | 28,935 |
| **Faktör 2: Gereklilik** | 15,834 | 44,769 |
| **Faktör 3: Kaygı** | 14,194 | 58,963 |

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin tümü, toplam varyansın 58,96'sını karşılamaktadır. Büyüköztürk (2017, s. 135), açıklanan varyansın yüksek olmasının ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlamaktadır. Bununla birlikte ölçeğe ait faktörlerin de varyans yüzdeleri tespit edilmiştir.

TDTÖ'de yer alan "Sevgi ve İlgi" boyutunun 13 maddeden oluştuğu belirlenmiş olup bu maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerlerinin ,800 ile ,576 arasında değiştiği gözlenmiştir. Faktöre ait varyans oranı ise %28,935 olarak bulunmuştur.

TDTÖ'de yer alan "Gereklilik" boyutunun 5 maddeden oluştuğu belirlenmiş olup bu maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerlerinin ,744 ile ,598 arasında değiştiği gözlenmiştir. Faktöre ait varyans oranı ise %15,834 olarak bulunmuştur.

TDTÖ'de yer alan "Kaygı" boyutunun 5 maddeden oluştuğu belirlenmiş olup bu maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerlerinin ,706 ile ,642 arasında değiştiği gözlenmiştir. Faktöre ait varyans oranı ise %14,194 olarak bulunmuştur. Faktörlere ait Pearson Korelasyon Katsayıları şu şekildedir:

Tablo 3.
*Faktörlere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları*

| | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Toplam |
|---|---|---|---|---|
| **Faktör 1** | 1 | ,688** | ,680** | ,964** |
| **Faktör 2** | ,688 ** | 1 | ,603** | ,808** |
| **Faktör 3** | ,680** | ,603** | 1 | ,818** |
| **Toplam** | ,964** | ,808** | ,818** | 1 |

** p<0.01

Tablo 3'te ölçeğe ait faktörlerin birbiriyle ve toplam puanıyla ilişkisi incelenerek yapı geçerliğine ek kanıt olarak Pearson Korelasyon Katsayıları (r) hesaplanmıştır. "Korelasyon katsayısının, mutlak değeri 0.70-1.00 arasında yüksek; 0.69-0.30 arasında orta; 0.29-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir" (Büyüköztürk, 2017, s. 32). TDTÖ'de sırasıyla birinci faktör (r=.96), üçüncü faktör (r=.82) ve ikinci faktör (r=.81) olmak üzere her faktörün ölçeğin geneline ait korelasyon değeriyle yüksek düzeyde pozitif bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

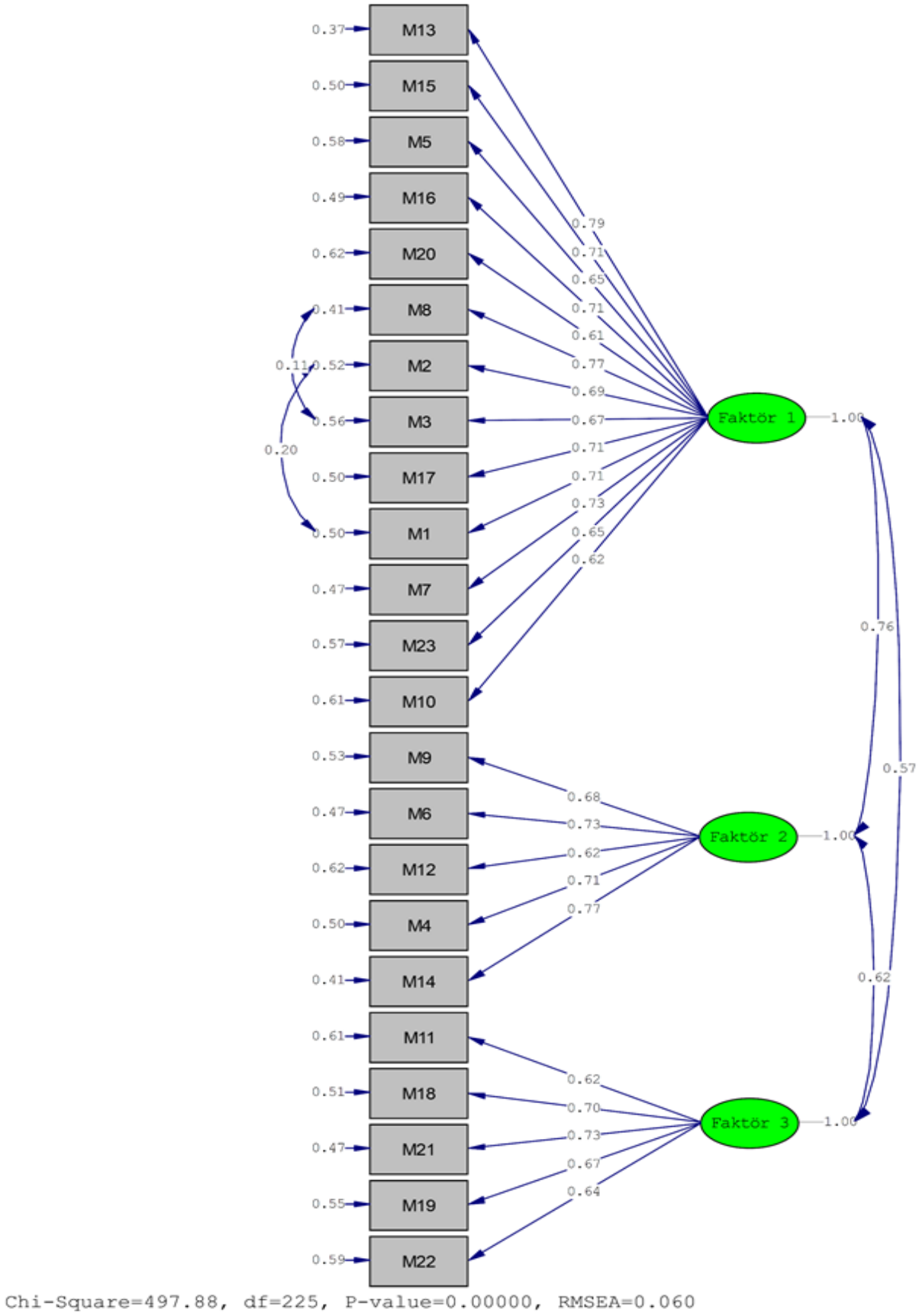
***Doğrulayıcı Faktör Analiziyle İlgili Bulgular***

Açımlayıcı faktör analizi sonrası 23 maddeden oluşan ve üç faktörlü bir yapıya sahip olan ölçeğin farklı bir çalışma grubuna uygulandığında faktör özellikleri ve madde sayısının korunup korunmadığını sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 342 öğrencinin verileri SPSS programına aktarılmış ve aynı değişkeni yeniden kodlama seçeneği kullanılarak dönüştürülmüştür. Bu veriler, LISREL paket programına aktarılarak uyum indeksleri hesaplanmıştır:

Tablo 4.
*TDTÖ'nün Uyum İndeksleri*

| Model | $\chi^2$/sd | RMSEA | CFI | NNFI | NFI | GFI | SRMR |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 497,88/225=2,21 | .06 | .98 | .98 | .97 | .89 | .05 |

Yapılan analizde uyum indeksleri incelenmiş ve aynı faktörde bulunan 1 ve 2. maddelerin, 3 ve 8. maddelerin hata varyansları birbiri ile ilişkilendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde yapının uygunluğu $\chi^2$/sd, RMSEA, CFI, NNFI, NFI, GFI ve SRMR model uyum indeksleri ile test edilmiştir. İncelenen uyum indeksleri; $\chi^2$=497,88; sd=225; $\chi^2$/sd=2,21; RMSEA=0,060; CFI=0,98; NNFI=0,98; NFI=0,97; GFI=0,89; SRMR=0,055 olarak hesaplanmıştır. "Ki-karenin serbestlik derecesine oranının ($\chi^2$/sd) 3'ten küçük olması, ki-karenin anlamlı dahi olsa modelin genel uyumunun kabul edilebilir olduğu sonucunu vermektedir" (Meydan ve Şeşen, 2011, s. 32). Browne ve Cudeck (1992, s. 239), 0.05 veya daha düşük bir RMSEA değerinin modelin serbestlik derecesine göre yakın bir uyumunu göstereceğini; 0.08 veya daha düşük bir değerin ise makul yakınlık hatalarını temsil edebileceğini ifade etmektedir. Kline (2011, s. 208), CFI değerinin .95 ve üzerinde olması; SRMR değerinin ise .08 ve altında olmasının iyi uyuma işaret ettiğini belirtmektedir. GFI uyum indeksi incelendiğinde, Cole (1987, s. 586) bu değerin 0.8 ve üzerinde olmasının genellikle iyi bir uyum olduğunu ifade ederken, Anderson ve Gerbing (1984, s. 166) ise bu değerin 0.85'in üzerinde olmasının kabul edilebilir olduğunu belirtirler. Maddelerin birlikte bulundukları faktördeki t değerlerinin 11,67 ile 17,24 arasında değiştiği ve ölçekteki maddelerin modele anlamlı olarak katkı sağladığı tespit edilmiştir (p<0.05). Şekil 1'de TDTÖ'nün birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi diyagramına yer verilmiştir:




*Şekil 1.* Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

**Güvenirlikle İlgili Bulgular**

TDTÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.933 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları ise Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5.
*Faktörlerin Güvenirlik Hesaplamaları*

| | **Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı** |
|---|---|
| **Faktör 1: Sevgi ve İlgi** | α= 0.925 |
| **Faktör 2: Gereklilik** | α= 0.817 |
| **Faktör 3: Kaygı** | α= 0.806 |

TDTÖ'nün iç tutarlılık katsayıları; "Sevgi ve İlgi" boyutu için 0.925, "Gereklilik" boyutu için 0.817 ve "Kaygı" boyutu için 0.806'dır. Bu hesaplamalar sonucunda ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu ve ölçmek istediği tutumu yansıttığı söylenebilir.

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil bilgisine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Literatürde Türkçe eğitimi alanında geliştirilmiş tutum ölçekleri incelenmiştir (Acat, 2000; Gömleksiz, 2003; MEB, 2006; Kuşdemir Kayıran, 2007; Özbay ve Uyar, 2009; İşeri ve Ünal, 2010; Topçuoğlu Ünal ve Köse, 2014; Çerçi ve Derman, 2016; Er ve Topçuoğlu Ünal, 2016; Özkaya ve Coşkun, 2018). Geliştirilen ölçekler içerisinde ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil bilgisine yönelik tutumlarını ölçecek nitelikte iki çalışmayla karşılaşılmıştır (Er ve Topçuoğlu Ünal, 2016; Özkaya ve Coşkun, 2018). Öncelikle dil bilgisine yönelik kuramsal bilgilerden ve yaklaşımlardan hareketle 48 maddeli bir havuz oluşturulmuş ve sonrasında bu maddelerde yer alan ifadelerle ilgili uzman görüşü alınarak 41 maddeli form uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Bu formda dil bilgisinin konuları, etkinlikleri ve sorularına yönelik ifadelere yer verilmiştir.

Öğrenciler tarafından TDTÖ'nün maddelerine verilen yanıtlar SPSS paket programına aktarılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan bu analiz, bir dizi yanıtı etkileyen yapıların doğasını keşfetmeye çalışır (Costello & Osborn, 2005; DeCoster, 1998). 574 ortaokul öğrencisine uygulanan çalışmada KMO değerinin .969; Bartlett's testinin ise anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($X^2$=12839,806, df=820, p=.000). Bu değerler, açımlayıcı faktör analizinin yapılabilme koşulunu sağladığını göstermiştir. Analiz sonucunda daha az sayıda faktöre ulaşabilmek amaçlanmış ve çizgi grafiği incelendiğinde üç faktörlü bir yapının olabileceği görülmüştür. Faktörlerin açıkladığı varyans oranı, yük değerleri ve bu değerler arasındaki farklara bakılarak 15'i olumlu, 8'i olumsuz olmak üzere 23 maddeden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin maddelerinde yer alan içeriklere bağlı olarak ilk boyut "Sevgi ve İlgi", ikinci boyut "Gereklilik" ve üçüncü boyut "Kaygı" olarak adlandırılmıştır. Bu işlemler sonucunda ilgili yapının toplam varyansın %58,96'sını açıkladığı belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında bir dizi gözlemlenen değişkenlere ait örtük yapılar arasındaki ilişkiyi doğrulamak (Suhr, 2006, s. 1) amacıyla farklı bir grup üzerinde ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu analizde ortaya çıkan yapının geçerliği sınanmış ve farklı çalışma grubuna uygulanan ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu doğrulanmıştır. SPSS'deki veriler LISREL'e aktarılarak TDTÖ'ye ait uyum indeksleri; $\chi^2$=497,88, sd=225, $\chi^2$/sd=2,21, RMSEA=0,060; CFI=0,98; NNFI=0.98; NFI=0,97; GFI=0,89; SRMR=0,055 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

TDTÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak güvenirlik analizi gerçekleştirilmiş ve ölçeğin tümüne ait iç tutarlılık katsayısı 0.933 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde "Sevgi ve İlgi" boyutu için 0.925; "Gereklilik" boyutu için 0.817; "Kaygı" boyutu için 0.806 olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği, 23 maddeden oluşmakta; öğrencilerin maddelere

yönelik işaretlemeleri için "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde seçeneklere yer verilmektedir. 5'li likert tipinde hazırlanan bu ölçekte olumsuz maddelerde yapılan işaretlemelerin puanları ters çevrilerek toplam puanlar elde edilmiştir. Öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde ölçme aracından alınan en düşük puan 38, en yüksek puan ise 114 olarak hesaplanmıştır. TDTÖ'de yer alan faktöre ait t değerlerinin 11,67 ile 17,24 arasında değiştiği ve ölçekteki maddelerin modele anlamlı olarak katkı sağladığı belirlenmiştir ($p<0.05$). Ölçeğe ait verilerin sadece Hatay il merkezindeki ortaokul öğrencilerinden toplanmış olması, bu çalışmanın sınırlılığıdır. Farklı illerde ve kırsal bölgelerde gerçekleştirilecek verilerin incelenmesiyle bu sınırlılık ortadan kaldırılabilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, TDTÖ'nün ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil bilgisine yönelik tutumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Türkçe derslerinde yapılacak dil bilgisi öğretimi çalışmaları öncesinde ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları belirlenerek öğrencilere uygun etkinlikler tasarlanabilir ve öğrencilerin akademik başarılarıyla ilgili bir karşılaştırmaya gidilebilir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Yazarların Katkı Oranı**

Çalışmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

**Çıkar Çatışması**

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur.

**Kaynaklar**

Acat, M. B. (2000). *Dilin işlevselliği yaklaşımına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının temel dil becerilerinin kazanılmasına etkisi*. (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 98550).

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, *49*(2), 155-173.

Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 77-89.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, *21*(2), 230-258.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*(4), 584-594.

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *10*(7), 1-9.

Çerçi, A. ve Derman, S. (2016). Türkçe etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4*(4), 461-473.

DeCoster, J. (1998). Overview of factor analysis. Erişim Adresi: http://www.stat-help.com/notes.html

Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 275-284.

Er, K. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik dil bilgisi tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40,* 343-356.

Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*. *6*(1), 1057-1069.

Field, A. (2009). *Discopering statistics using SPSS*. California: Sage Publications.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(1), 215-226.

Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *2*(7), 71-92.

Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *2*(6), 1-10.

Hamzadayı, E. ve Şentürk. R. (2020). Dilbilgisi öğretimi: Hangi öğretim yolu?. A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi kitabı* içinde (s. 75-100). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

İşcan, A., ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(1), 299-308.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, *35*(155), 104-117.

Jöroskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.

Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ş. Kalaycı (Ed.). Ankara: Dinamik Akademi Yayıncılık.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, *24*(2), 163-204.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

Kurudayıoğlu, M. (2014). Dünyada ve Türkiye'de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri. M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi kitabı* içinde (s. 47-69) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 220591).

Larsen-Freeman, D. (1997). Grammar and its teaching: Challenging the myths. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC*, 1-7.

Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers.

MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Onan, B. (2017). Dil bilgisi öğretiminde sentezci yaklaşım. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *6*(4), 2627-2638.

Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, *4*(2), 632-651.

Özkaya, P. G. ve Coşkun, M. V. (2018). Dil bilgisine yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(3), 636-651.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. New York: McGraw-Hill Open University Press.

Salman, B., & Aydın, İ. S. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, *13*(27), 1265-1284.

Suhr, D. D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis? *Statistics and data analysis*, *SUGI 31*, San Francisco, CA. Erişim Adresi: http://www2.sas.com/proceedings/sugi31/200-31.pdf

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
Tompkins, G. E. (1998). *Language arts content and teaching strategies*. New Jersey: California State University Prentice-Hall Inc.
Topçuoğlu Ünal, F. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Faculty of Education*, *3*(2), 141-159.
Zhang, J. (2009). Necessity of grammar teaching. *International Education Studies*, *2*(2), 184-187.

## Extended Abstract

### Introduction

Human beings express their feelings and thoughts through language to understand each other. Language, which was first developed for reconciliation, is characterized by its own rules. Grammar is a branch of science that seeks a thorough study of such rules. Mastery of the grammar of a language is pivotal for the ability to correctly use comprehension and expression skills in that language. Only a grammar teaching designed considering the curriculum can present activities to allow individuals to improve their language skills. The main purpose of grammar teaching, an auxiliary and complementary area for the development of language skills, is to ensure that individuals learn their native language in a perfect way (Dolunay, 2010; Aytaş and Çeçen, 2010). Understanding of attitudes of learners towards grammar would offer much help studies in this field as well as educational practices. Because attitudes refer to one's tendency to consider some symbols, objects or views in their world in a positive or negative way (Katz, 1960, p. 168). Attitudes are not innate but learned through experiences; further, they are not temporary but persistent for a certain period of time. A positive or negative attitude is developed through comparisons, and two types of attitudes as personal and social attitudes can be identified (Tavşancıl, 2006, pp. 71-72). In this regard, attitudes can shape the behaviors of individuals. According to Özkaya and Coşkun (2018, p. 638), understanding of students' attitudes towards grammar will allow for eliminating the shortcomings in the education and training practice and designing curricula aimed at attracting students' attention and enhancing their success. Moreover, students' attitudes towards grammar may emerge as a research subject to reveal the effects of the practices designed by teachers on attitudes. Accordingly, this attitudes scales, intended to determine the attitudes of secondary school students towards Turkish grammar, feature three dimensions as "Liking and Interest", "Necessity" and "Anxiety."

### Method

This study is a research intended at measuring the validity and reliability of the Attitudes Scale towards Turkish Grammar (ASTG). The study group for the exploratory and confirmatory factor analysis consists of the randomly-selected secondary-level students who study at $5^{th}$, $6^{th}$, $7^{th}$, and $8^{th}$ grades in the spring semester of the 2018-2019 academic year in state schools in the city center of Hatay, Turkey.

The draft form designed in Likert type with 41 items for the exploratory factor analysis was administered to 574 students and the students' answers were calculated from the sum of the grades. The data collected for the factor analysis were analyzed based on the skewness (-,523) and kurtosis (-,538) values; the values met the normality assumptions. The score conversions of the negative items among the answers given by 342 students to 23 items in the confirmatory factor analysis were performed using the option of SPSS to recode into the same variables. The converted data were fed into the LISREL software and analyzed. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated to test the reliability of the scale, which was finalized after the exploratory and confirmatory factor analyzes.

### Result and Discussion

The purpose of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to measure attitudes of secondary school students towards Turkish grammar. To that end, first, a 48-item pool was created based on theoretical knowledge and approaches to grammar, and then a 41-item form was

finalized based on expert opinion on the items in the form. This form includes statements on grammar-related subjects, activities and questions.

A exploratory factor analysis (EFA) was performed on the items of the ASTG. This analysis, carried out with 574 secondary school students, found the KMO value as .969 and the Bartlett's test as significant ($X^2$=12839,806, df=820, p=.000). These values indicated that the condition to perform exploratory factor analysis was met. The purpose was to yield fewer factors and a three-factor structure was revealed as seen on the line graph too. A 5-point Likert-type scale with 23 items, 15 of which were positive and 8 negative, was developed considering the variance rate explained by the factors, the load values and the differences between these values. As for the content of the scale, the first dimension is named as "Liking and Interest"; the second dimension is "Necessity" and the third dimension is "Anxiety." The final structure explains 58.96% of the total variance.

The confirmatory factor analysis tested the validity of the resulting structure and confirmed that the scale, administered to another study group, had a three-factor structure. The data on SPSS were fed into LISREL; the fit indices of the ASTG were found as follows: $\chi^2$=497,88, sd=225, $\chi^2$/sd=2,21, RMSEA=0,060; CFI=0,98; NFI=0.97; NNFI=0,98; GFI=0,89; SRMR=0,055. This implies that the scale yields good fit indices.

The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the ASTG was calculated for the conduct of reliability analysis, and the internal consistency of the whole scale was found as 0.933. The internal consistency coefficients of the sub-dimensions of the scale were calculated and the results are as follows: 0.925 for the dimension of "Liking and Interest"; 0.817 for the dimension of "Necessity"; 0.806 for the dimension of "Anxiety."

As a result, the Attitudes Scale towards Turkish Grammar has 23 items and is rated on the 5-point Likert-type with the options ranging from "I strongly agree", "I agree", "I neither agree nor disagree", "I disagree" and "I strongly disagree." Moreover, t-values of the factors in the ASTG varied between 11,67 and 17,24; the items in the scale contributed significantly to the model ($p<0.05$). The findings of this study ascertained that the ASTG is a valid and reliable measurement tool to measure the attitudes of secondary school students towards Turkish grammar. Gaining an understanding of the attitudes of secondary school students towards grammar before grammar teaching in Turkish language courses would allow for designing more appropriate activities for students and comparing their academic achievements.

**Ek-1**

**TÜRKÇE DİL BİLGİSİ TUTUM ÖLÇEĞİ**

**Sevgili Öğrenciler,**

Bu ölçek, sizlerin dil bilgisi ile ilgili görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her bir cümleyi dikkatle okuduktan sonra sağ tarafta verilen beş seçenekten birini işaretleyerek (ilgili yere X işareti koyarak) belirtiniz. Seçenekler "Tamamen Katılıyorum.", "Katılıyorum.", "Kararsızım.", "Katılmıyorum." ve "Kesinlikle Katılmıyorum." şeklinde verilmiştir. Lütfen işaretsiz ifade bırakmayınız. Vereceğiniz cevaplar bilimsel araştırmada kullanılacaktır. Duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade eden seçeneği işaretlemeniz araştırmanın güvenirliği için önemlidir. Katılım gönüllülük esasına bağlı olup dilediğinizde çekilebilirsiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

**Adı-Soyadı:**
**Okul:**
**Sınıf:**
**Cinsiyetiniz: ( ) Kız ( ) Erkek**

| | **Dil Bilgisine Yönelik Görüşler** | **Seçenekler** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Tamamen Katılıyorum.** | **Katılıyorum.** | **Kararsızım.** | **Katılmıyorum.** | **Kesinlikle Katılmıyorum.** |
| **1.** | Dil bilgisi konularını öğrenmeyi seviyorum. | | | | | |
| **2.** | Dil bilgisi konularını öğrenirken eğlenirim. | | | | | |
| **3.** | Dil bilgisi etkinliklerine katılmayı heyecanla beklerim. | | | | | |
| **4.** | Dil bilgisi etkinliklerine mecbur olduğum için katılıyorum.* | | | | | |
| **5.** | Dil bilgisi öğretiminin her gün yapılmasını isterim. | | | | | |
| **6.** | Dil bilgisinin adını bile duymak beni rahatsız eder.* | | | | | |
| **7.** | Dil bilgisi öğrenmeye merakım var. | | | | | |
| **8.** | Dil bilgisi etkinliklerine katılmayı çok isterim. | | | | | |
| **9.** | Dil bilgisi öğrenmenin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.* | | | | | |
| **10.** | Türkçe dersinde en sevdiğim etkinlikler dil bilgisi etkinlikleridir. | | | | | |
| **11.** | Türkçe dersi sınavlarında dil bilgisi sorularıyla karşılaşmaktan korkarım.* | | | | | |
| **12.** | Dil bilgisi öğrenmenin gerekli olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| **13.** | Dil bilgisi konularının öğretildiği günü sabırsızlıkla beklerim. | | | | | |
| **14.** | Türkçe dersinde dil bilgisi öğrenmek bana göre gereksizdir.* | | | | | |
| **15.** | Mümkün olsa boş derslerimde dil bilgisi etkinliklerine katılmak isterim. | | | | | |
| **16.** | Dil bilgisiyle ilgili her şey ilgimi çeker. | | | | | |
| **17.** | Dil bilgisi ile ilgili yeni konular öğrenmekten mutlu olurum. | | | | | |
| **18.** | Dil bilgisi konuları kafamı karıştırır.* | | | | | |
| **19.** | Dil bilgisi konularını kolay bir şekilde öğrenirim. | | | | | |
| **20.** | Dil bilgisi konularından dolayı en sevdiğim ders Türkçedir. | | | | | |
| **21.** | Dil bilgisi ile ilgili sorularda başarılı olamam.* | | | | | |
| **22.** | Dil bilgisi konularını anlayamayacağımı düşünüyorum.* | | | | | |
| **23.** | Dil bilgisi konularını öğrenirken zaman su gibi akıyor. | | | | | |

Karakuş, N., Esendemir, N., Ucuzsatar, N. ve Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Türkçe dersleri özelinde uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 993-1011.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 26.02.2021 Kabul/Accepted: 30.05.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Türkçe Dersleri Özelinde Uzaktan Eğitim Hakkında Veli Görüşleri

*Neslihan KARAKUŞ*[*]
*Nurullah ESENDEMİR*[**]
*Nil UCUZSATAR*[***]
*Mehmet Önder KARACAOĞLU*[****]

**Öz**

Koronavirus (Covid-19) salgını, içinde eğitimin de olduğu birçok alanda büyük çaplı değişimlere yol açmış; eğitimin tüm kademelerinde dersler, uzaktan eğitimle işlenmeye başlanmıştır. Uzaktan eğitim gittikçe daha fazla tercih edilen bir seçenek olsa da salgın sürecinde alınan tedbirler kapsamında ilk kez büyük çapta uygulanmış ve yüz yüze eğitime bir alternatif olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen ve öğrenciyle birlikte eğitimin en önemli paydaşı olan velilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin araştırılması sürecin verimliliğin değerlendirilebilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrenci velilerinin Türkçe derslerinin uzaktan eğitimle işlenmesine dair görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yapılandırılan araştırmanın çalışma grubunu, Manisa'nın Salihli ilçesinde ikamet etmekte olan 102 veli oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, 21 maddelik bir anket aracılığıyla Google Forms üzerinden çevrimiçi ortamda toplanmış, içerik analiziyle çözümlenmiş; velilerin Türkçe derslerinin uzaktan eğitimle işlenişine yönelik görüşlerinin genel itibariyle olumsuz olduğu belirlenmiştir. Velilerin görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinin verimliliğinin artırılması adına çözüm önerileri geliştirilmiştir.
**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, Türkçe dersleri, veli görüşleri, Covid-19.

## Distance Education from Parents' Perspectives : A Study on Turkish Lessons

**Abstract**

Coronavirus (Covid-19) epidemic, has led to major changes in many areas including education. Lessons at all levels of education began to be taught with distance education. Although distance education is an increasingly preferred option, it has been applied on such a large scale for the first time within the scope of the measures taken during the Covid-19 and has been considered as an alternative to face-to-face training. Researching the opinions of parents, who are one of the most important stakeholders of education, on distance education is significant in terms of evaluating the efficiency of the process. In this context, the study aims to reveal the opinions of middle school students' parents about teaching Turkish lessons with distance education. The study group of the research, which is structured with a case study, one of the qualitative research designs, consists of 102 parents residing in Salihli district of Manisa, Turkey. The data of the research were collected online on Google Forms via a 21-item questionnaire and analyzed using content analysis; it was

[*] Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, İstanbul, neslihankarakush@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7808-1099.
[**] Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, esendemirnurullah@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6841-2552.
[***] Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, İstanbul, nilucz9063@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6019-5880.
[****] Dr. Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Programı, İstanbul, mehmetonder25@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4461-6021.

determined that the opinions of the parents of the students about the teaching of Turkish lessons with distance education were generally negative. In line with the opinions of the parents of the students, solutions were developed in order to increase the efficiency of Turkish lessons in the distance education process.
**Keywords:** Distance education, Turkish lessons, parents' opinion, Covid-19.

## Giriş

Çin Halk Cumhuriyeti'nin Wuhan şehrinde 2019 yılının son aylarında ortaya çıkan ve çok kısa bir süre içerisinde hızla bütün dünyaya yayılan Koronavirüsü, birçok alanda çok derin tesirler meydana getirmiştir. İnsan sağlığını tehdit eden virüs, tüm dünyada çok sayıda kişinin ölümüne sebebiyet vermiştir. Bu yüzden 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), virüsü "pandemi" olarak ilan etmiştir (WHO, 2020). Covid-19 olarak da anılan ve DSÖ tarafından salgın olarak nitelenen hastalık; sosyal, ekonomik, kültürel ve politik zeminlerde dünyayı ciddi bir değişime zorlamıştır. Salgın sebebiyle spor müsabakaları ertelenmiş, camiler kapatılmış, sanatsal ve kültürel faaliyetler iptal edilmiştir (Gümüşgül ve Aydoğan, 2020). İnsanların toplu gerçekleştirdikleri etkinlikler durdurulmak suretiyle salgının yayılmasının önüne geçilmek istenmiştir.

Virüsün bütün dünyayı etkisi altında alması; sağlık, kültür ve ulaşım başta olmak üzere birçok alanda düzenleme yapmayı zorunlu kılmıştır (Eren, 2020). Birçok saha ve sektör, salgından ötürü geçici bir süreyle de olsa değişmek ve dönüşmek durumunda kalmıştır. Eğitim de Covid-19 nedeniyle büyük değişim ve dönüşüm geçiren kurumların arasında yer almaktadır (Kırık, 2016; Can, 2020; Telli Yamamoto ve Altun, 2020).

Eğitimin salgın süreci dolayısıyla yaşadığı değişimi daha rahat gözlemlemek için bu durumdan etkilenen öğrenci sayısına bakılabilir. UNESCO (2020), 17 Nisan 2020 tarihi itibariyle 191 farklı ülkede toplamda 1.724.657.870 öğrencinin Covid-19 salgını sürecinden etkilendiğine ilişkin istatistik yayınlamıştır. Eğitimi kesintiye uğrayan öğrenci oranının, toplam öğrenci sayısının %90'ına tekabül ettiği belirtilmektedir (Eren, 2020). Dünya üzerindeki öğrencilerin büyük çoğunluğu salgından ciddi bir biçimde etkilenmiştir. Bu etkiler, öğrenci sayısının da çok üzerinde olup eğitimin geneline dair görüşleri değiştirecek düzeye ulaşmıştır. Bozkurt ve Sharma (2020), Covid-19 salgınının yarattığı fırtınadan ciddi bir biçimde etkilendiğine dikkat çekerek yaşanan sürecin eğitime bakışı değiştirdiğini belirtmektedir. Koranavirüsün patlak vermesiyle eğitimin kabuk değiştirmeye başlama safhasının başladığı yönünde kanaatler bulunmaktadır (Yamamoto ve Altun, 2020).

11 Mart 2020 günü ülkemizde ilk Koronavirüs vakasının tespit edilmesinin ardından Millî Eğitim Bakanlığı (2020), derhal bir eylem planı hazırlığına girmiş ve kısa bir süre içinde eğitim kurumlarının yüz yüze eğitime kapandığını ilan etmiştir. Öğrenci, veli ve öğretmenlerin sağlıklarını koruma adına iki hafta süreyle ülke genelindeki tüm okullar tatil edilmiştir (MEB, 2020). Salgının ilerlemesini önlemek ve yavaşlatmak adına alınan tedbirler kapsamında okulların kapatılmasına ve eğitim sürecinin uzaktan eğitim yöntemiyle yürütülmesine karar verilmiştir. Türkiye Radyo ve Televizyon kanalları (TRT EBA TV) ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden uzaktan eğitimin yürütüleceği duyurulmuştur. Bu bağlamda dersler, internet ve TV yayınları aracılığıyla işlenmeye başlanmıştır.

Kısa bir süre öncesine dek yüz yüze ve sınıf ortamında devam eden eğitim-öğretim sürecinin uzaktan eğitim platformlarına taşınması, başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarının bu yeni sürece intibakını gerekli kılmıştır. Zira uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden farklı bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Geleneksel eğitim, eğitim binası içerisinde ve sınıf ortamında öğretmen ve öğrencilerin fiziki olarak bir arada bulunduğu ve bir etkileşim içine girerek öğrenme sürecini şekillendirdiği bir yöntemdir. Öte yandan uzaktan eğitim, öğreten ve öğrenen öznelerin birbirinden uzakta bulunduğu bir eğitim düzeneğidir (Ağaoğlu, İmer ve Karabacak, 2002). Uzaktan eğitim; bilişim ve internet imkânlarından yararlanılarak eğitim ortamlarında değişim yaratma potansiyeli taşımaktadır (Ateş, 2010). Uşun (2006) için, bilgi kaynağının ve alıcıların birbirinden uzakta olduğu uzaktan eğitim uygulamaları, bireyselleştirilebilir ve esnetilebilir özellikler taşımaktadır.

Esasında uzaktan eğitim, günümüzde ortaya çıkan bir kavram değildir. Çağımızdan önceki dönemlerde de bu eğitim yönteminin farklı formatlarda da olsa kullanılageldiği söylenebilir. Uzaktan eğitimin tarihçesine bakıldığında bundan yüzyıllar evvel mektuplar aracılığıyla eğitim verildiği, gazete,

radyo ve televizyon gibi teknik imkânlarla bu eğitimin devam ettirildiği, bilgisayar teknolojileriyle birlikte dünyanın her tarafında yaygın bir şekilde kullanılmaya başlandığı ve gün geçtikçe daha fazla insana hitap ettiği göze çarpmaktadır (Clark, 2020). Ülkemizde de başta Anadolu Üniversitesinin Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (AÖF) olmak üzere birçok kurum ve kuruluş bünyesinde uzaktan eğitim çalışmaları sürdürülmektedir (Yamamoto ve Can, 2013).

Esnek bir yapıya sahip olması (Uşun, 2006), zaman ve mekân sınırlarını kaldırması (Arat ve Bakan, 2014), eğitim maliyetlerini düşürüp erişilebilirliği artırması (Traxler, 2018), toplumsal cinsiyet eşitliğine katkı sunması (Ferdousi, 2010), kırılgan gruplar da dâhil olmak üzere toplumun bütün kesimlerine hitap edip ulaşabilmesi (Khan ve Williams, 2007; Odabaş, 2003) gibi özellikleri nedeniyle uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime nazaran daha avantajlı olarak değerlendirilmektedir. Bütün bu avantajlarına karşın uzaktan eğitimin birtakım dezavantajları da bulunmaktadır. Bu dezavantajları; öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin sınırlı kalması (Duran, 2020), uzaktan eğitim kaynaklarına eşit erişimin olmayışından ötürü dijital uçurum tehlikesinin bulunması (Sezgin ve Fırat, 2020), dikkat dağınıklığına sebebiyet verdiği için ders verimini düşürmesi (Elcil ve Şahiner, 2014), teknik aksaklıkların yaşanması (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011) şeklinde özetlemek mümkündür.

Yukarıdaki kıyaslamadan da anlaşılacağı üzere uzaktan eğitim, geleneksel eğitimden farklı bir şekilde gerçekleşen, kendine özgü fırsat ve riskleri bulunan bir eğitim türüdür (Demir, 2014). Geleneksel eğitimden farklı bir yapıya sahip olan uzaktan eğitim, alan yazında kendine has dinamikleriyle ele alınıp incelenmiştir. Özellikle de Covid-19 salgınının patlak vermesinden sonra başlayan süreçte uzaktan eğitime ilişkin çalışmalarda büyük bir artış yaşanmıştır (Can, 2020; Başaran ve diğ., 2020; Akyürek, 2020). Bu çalışmalardan bazıları üniversite öğrencileriyle (Duran, 2020; Karakuş vd., 2020; Elcil ve Şahiner, 2014; Keskin ve Kaya, 2020), bazıları üniversite mezunlarıyla (Kan Kılınç vd. 2020), bazıları lisansüstü öğrencileriyle (Ağaoğlu, İmer ve Karabacak, 2002), bazıları öğretmenlerle (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Kantos, 2020), bazılarıysa öğrencilerle (Sinem ve Baş, 2020; Başaran vd., 2020) gerçekleştirilmiştir.

Uzaktan eğitime dair alanyazın incelendiğinde eğitimin hemen hemen tüm paydaşlarının üzerinde araştırma yapıldığı, öte yandan öğrencilerin anne babalarının daha az sayıda çalışmaya konu edildiği görülmektedir. Velilerle ilgili yapılan çalışmaların bazısında aynı anda öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri alınmış (Başaran vd., 2020), kimi çalışmada ise (Yılmaz, Mutlu ve Doğanay, 2020) herhangi bir alt alan ayrımı gözetmeksizin uzaktan eğitime dair genel algılar belirlenmeye çalışılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitiminin yürütülmesine ilişkin veli görüşlerine müracaat edilen müstakil bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında düşünüldüğünde velilere eğitim sürecinde yol gösterme, gözlemcilik yapma, sorun çözümüne yardımcı olma, teşvik etme, araştırmaya yöneltme gibi önemli görevler düşmektedir (Yaşar, 2010). Eğitimin önemli bir paydaşı olarak görülen velilerin, Covid-19 salgınıyla hız kazanan uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu sebeple alanyazında görülen bu boşluğu doldurmaya matuf bu çalışmanın amacı, öğrenci velilerinin, Türkçe derslerinin uzaktan eğitimle işlenişine dair görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

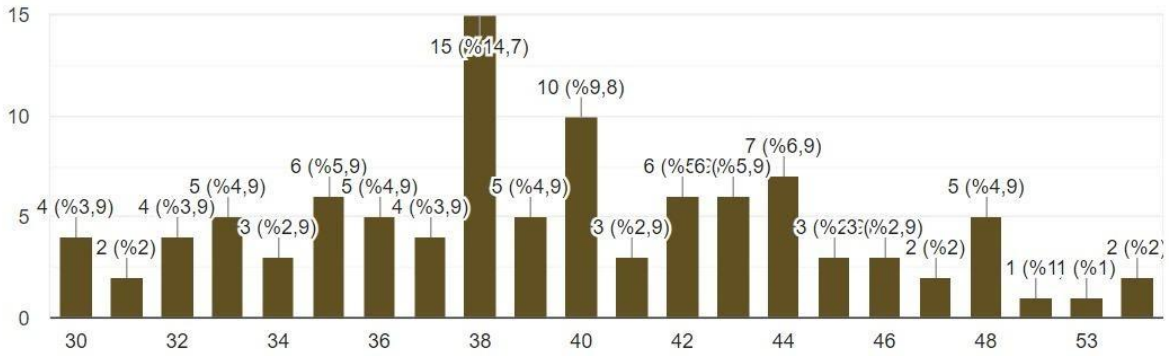
Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları, sınırlı bir sistemin çoklu bilgi kaynakları kullanılarak detaylı toplanan bilgilerle (Creswell, 2016) derinlemesine betimlendiği ve incelendiği (Merriam, 2018) çalışmalardır. Araştırmada uzaktan eğitime yönelik veli görüşleri tek bir analiz birimi olarak ele alınmış ve araştırma "bir durumun tek parça olarak bütünsel bir biçimde incelendiği" (Saban ve Ersoy, 2017) bütüncül tek durum deseni ile yapılandırılmıştır.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar, nicel araştırmaların aksine derinlemesine bilgi edinilebilecek ve kendi bağlamını oluşturmuş olan küçük örneklem gruplarıyla gerçekleştirilir (Miles ve Huberman, 2016). Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu

yöntem, araştırmanın amaçlarına uygun olmak suretiyle araştırmacılara pratiklik, ekonomiklik ve hız kazandırmak adına yakın çevreden bireylerin seçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın çalışma grubunu, Manisa iline bağlı Salihli ilçesinde ikamet etmekte olan 102 ortaokul öğrenci velisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 69'u (%67,6) kadın ve 33'ü (%32,4) erkektir.

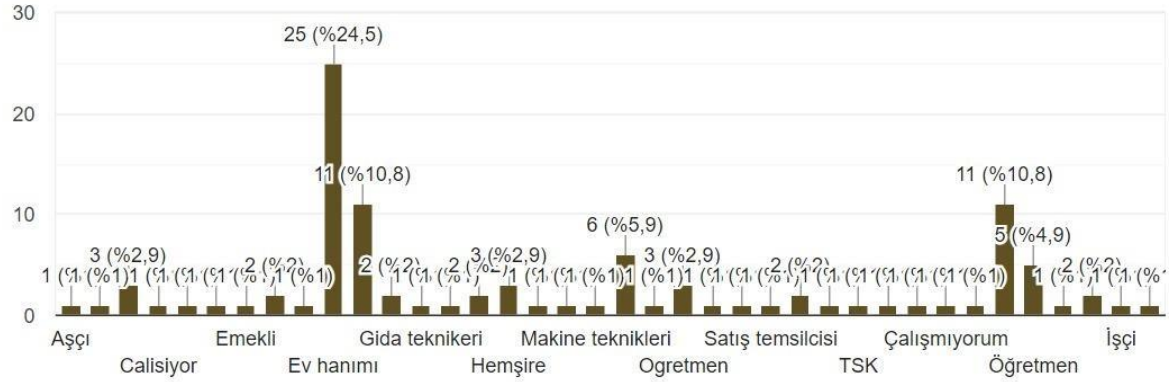
Katılımcıların yaş bilgileri Şekil 1.'de belirtilmiştir:




*Şekil 1.* Katılımcıların Yaş Bilgileri

Çalışma grubunun öğrenci velilerinden oluşmasından ötürü katılımcı yaş grubu çeşitlilik göstermektedir. Şekil 1.'den hareketle en fazla (f=15, %14,7) tekrar eden değerin 38 olduğu görülür. Ardından (f=10, %9,8) 40 değeri gelmektedir. Öğrenci velilerinin yaşları, en az 30, en fazla 55 olacak şekilde 30—55 yaş aralığında dağılım göstermektedir.

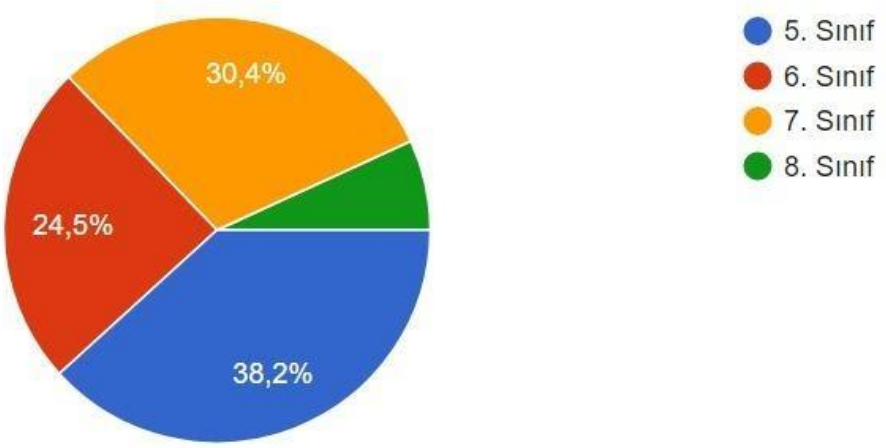
Katılımcı grubun sosyo-ekonomik düzeyi hakkında bir fikir edinmek adına, veri toplama aracında kişisel bilgiler kısmında velilerin meslekleri sorulmuştur. Veli cevapları aşağıdaki şekilde gösterilmektedir:




*Şekil 2.* Katılımcıların Meslek Bilgileri

Şekil 2.'ye göre araştırmaya katılan velilerin en fazla (%24,5) ev hanımı grubundan olduğu görülür. Bu durum, katılımcıların % 67,6'sının kadın olmasıyla ilişkili olabilir. Öğretmen ve gıda teknikeri grupları da % 10,8 oranlarla en fazla verilen cevaplar arasındadır.

Araştırmaya katılan velilerin çocuklarının sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler Şekil 3.'te belirtilmiştir:




*Şekil 3.* Katılımcı Velilerin Çocuklarının Sınıf Düzeyleri

Çalışma grubunda yer alan velilerin çocuklarının 39'u (%38,2) 5. sınıfta, 25'i (%24,5) 6. sınıfta, 31'i (%30,4) 7. sınıfta ve 7'si (%6,9) 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

**Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın veri toplama aracı, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yapılandırılmış, çevrimiçi ortamda Google Forms üzerinde hazırlanan 21 maddelik bir anket formudur. Hazırlanan anketin ilk 7 maddesinde öğrenci velilerinin demografik bilgilerine ait sorular yer almaktadır. Bu kısımda yaş, meslek, cinsiyet, eğitim durumu, uzaktan eğitimde kullanılan araçlar, uzaktan eğitim kullanım geçmişi ve çocuklarının sınıf düzeyi bilgileri sorulmuştur. Geri kalan 14 maddede ise öğrenci velilerinin Türkçe eğitimi özelinde uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik derecelendirme ölçekleri ve bunların nedenselliğine dair açık uçlu sorular yer almaktadır.

İlgili alan yazın taranarak hazırlanan anket taslağı; 3'ü Türkçe eğitimi, 2'si ölçme değerlendirme alanlarında olmak üzere 5 farklı alan uzmanının görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiş, dönütler ışığında düzeltilen forma son şekli 5 öğrenci velisiyle yapılan pilot uygulamanın ardından verilmiştir.

Öğrenci velilerinin uzaktan eğitimle Türkçe eğitimi verilmesi sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik hazırlanan 21 maddelik anket Google Forms üzerinden elektronik ortamda öğrenci velileri ile paylaşılmıştır.

Verilerin analiz sürecinde hem içerik analizinden hem de betimsel analizden faydalanılmıştır. İçerik analizi; genel olarak "belirli temalara veya kategorilere göre nitel veya nicel verilerin sistematik kodlanması" şeklinde tanımlanabilir (Dinçer, 2018). İçerik analizi ile kategorilendirilen veriler, "verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenip yorumlandığı" betimsel analiz ile yorumlanmıştır (Özdemir, 2010).

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = Yıldız Teknik Üniversitesi
Karar tarihi= 25.09.2020
Belge sayı numarası= 2009250012

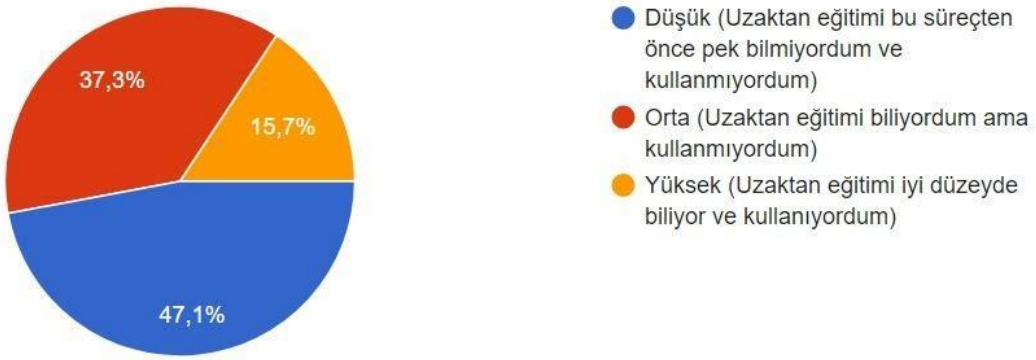
***Uygulama İzni***

Kurul adı = Milli Eğitim Bakanlığı
Karar tarihi= 27.11.2020
Belge sayı numarası= 17365429

## Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenerek 6 farklı tema altında listelenmiş ve katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri ortaya konulmuştur.

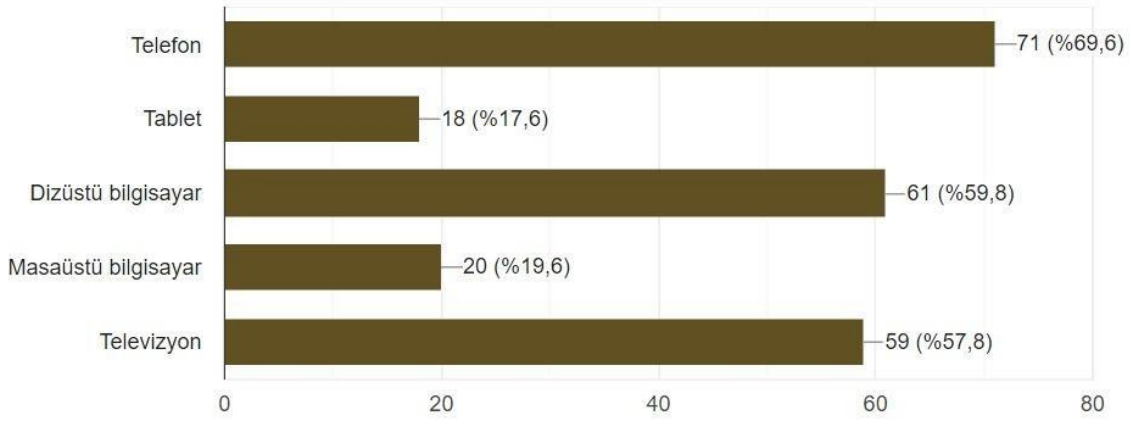
### Uzaktan Eğitim Kullanım Düzeylerine İlişkin Veli Görüşleri




*Şekil 4.* Katılımcıların Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyim ve Kullanım Düzeyleri

Şekil 4.'te de görüleceği üzere araştırmaya katılan velilerin yarıya yakını (%47,1) uzaktan eğitimle ilgili geçmiş deneyimlerinin düşük olduğunu dile getirmektedir. Bu kişiler, salgın sürecinden önce uzaktan eğitime dair bilgilerinin olmadığını ve bu eğitim yöntemini kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. %37,3'lük orandaki öğrenci velisi ise, uzaktan eğitime dair deneyim ve kullanım düzeylerini orta seviye olarak nitelemişlerdir. Bu grupta yer alan katılımcılar, uzaktan eğitim süreçleri hakkında bilgi sahibi olduklarını fakat uzaktan eğitim araçlarını kullanmadıklarını belirtmişlerdir. %15,7'lik dilimde yer alan öğrenci velileri ise uzaktan eğitimi yüksek düzeyde bilen ve aktif bir biçimde kullanan kişilerdir.

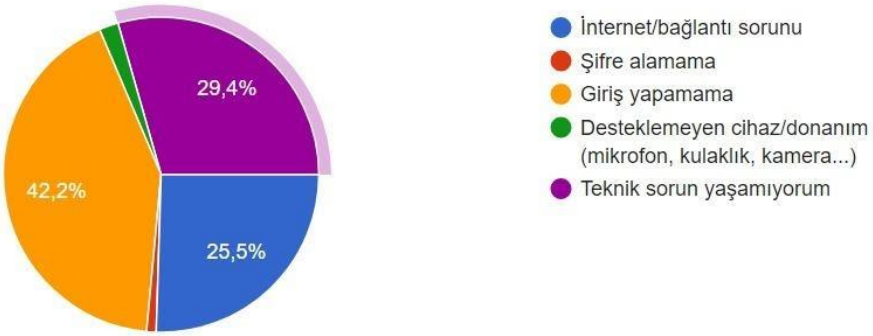
### Uzaktan Eğitimin Teknik Boyutuna İlişkin Veli Görüşleri




*Şekil 5.* Velilerin Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bağlanırken Kullandıkları Araçlar

Şekil 5.'te öğrenci velileri, öğrencilerinin uzaktan eğitime bağlanırken kullandıkları araçları belirtmektedirler. Bu durum, velilerin, çocuklarının hangi araçları kullandıklarını takip ettiğine işaret etmektedir. Buradan hareketle velilerin uzaktan eğitime yönelik ilgi ve sorumluluk taşıdıkları kanısına ulaşılabilir. Şekil.5 incelendiğinde velilerin uzaktan eğitim ile yürütülen derslere bağlanırken daha çok cep telefonu (%69,6), dizüstü bilgisayarı (%59,8) ve televizyonu (%57,8) tercih ettikleri görülmektedir. Masaüstü bilgisayar (%19,6) ve tablet (%17,6) aracılığıyla derse bağlanma oranı düşük seviyelerdedir. Bunun sebebini cep telefonları ve dizüstü bilgisayarların daha pratik oluşuyla açıklamak mümkündür. Televizyon seçeneği de rağbet edilen bir araç görünümdedir. Bu durum, internet bağlantısının sorunlu olduğu zamanlarda televizyon yayınının herhangi bir kesintiye uğramamasına ve uzaktan eğitimin ilk döneminde derslerin EBATV üzerinden yayınlanıyor olmasına bağlanabilir. Masaüstü bilgisayar aracılığıyla derse bağlanırken ise mikrofon ve kamera gibi ek donanımlara ihtiyaç duyulması, bu aracın tercih edilmemesini açıklamaktadır.

Şekil 6.'da uzaktan eğitime bağlanırken yaşanan teknik problemlere yer verilmiştir:

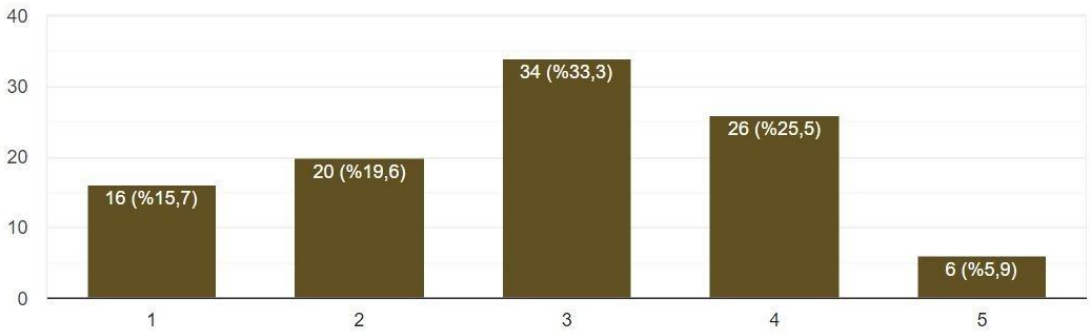



*Şekil 6.* Uzaktan Eğitime Bağlanırken Karşılaşılan Teknik Aksaklıklar

Şekil 6. incelendiğinde velilerin çocuklarının çeşitli teknik aksaklıklarla karşılaştıkları görülmektedir. Teknik sorun yaşamadığını belirten velilerin oranının %29,4 (f=30) olduğu dikkate alınınca katılımcıların büyük bir kısmının, %70,6'nın teknik sorun yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar, çocuklarının 43'ünün (%42,2) sisteme giriş yapmakta zorlandıklarını; 26'sının (%25,5) internet bağlantısının sorunlu olduğunu, 1'inin (%1) şifre almakta sorun yaşadığını, 2'sinin (%2) mikrofon, kulaklık ve kamera gibi donanımların arızalı olduğunu ifade etmişlerdir. Velilerin, çocuklarının yaşadıkları teknik sorunların farkında oldukları anlaşılmaktadır.

**Uzaktan Eğitimin Öğrenci Motivasyonuna Katkısına İlişkin Veli Görüşleri**

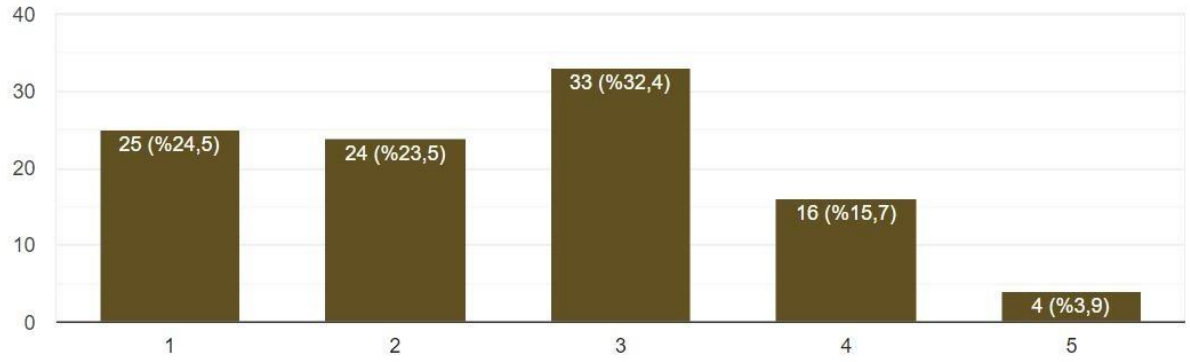
Araştırmaya katılan öğrenci velilerinden uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonuna etkisini 1'den 5'e kadar puanlandırmaları istenmiştir. Velilerin uzaktan eğitimin öğrencilerin motivasyonuna katkı düzeyi ilgili görüşleri Şekil 7.'de belirtilmiştir:




*Şekil 7.* Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Motivasyonuna Katkı Düzeyi Hakkındaki Veli Görüşleri

Şekil 7. incelendiğinde araştırmaya katılan velilerin uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonuna katkı düzeyine ilişkin görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların 3'te 1'i (%33,3) uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonuna orta düzeyde katkı sağladığını belirtmektedir. Katılımcıların 4'te 1'i bu katkının yüksek düzeyde olduğunu belirtirken 5'te 1'i düşük olduğunu, %15,7'si çok düşük, %5,9'u ise çok yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci velilerinin, uzaktan eğitim ortamlarının çocuklarını orta düzeyde etkilediğini belirtmesi, öğrencilerin dijital bir çağda doğmuş olmaları ve teknolojik araç gereçlere aşina olmaları ile ilişkilendirilebilir. Uzaktan eğitimde kanal olarak kullanılan televizyon, tablet, telefon ve bilgisayar gibi aletler, çocukların ilgisini çekmiş olabilir.

**Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Sosyalleşmesine Katkısına İlişkin Veli Görüşleri**

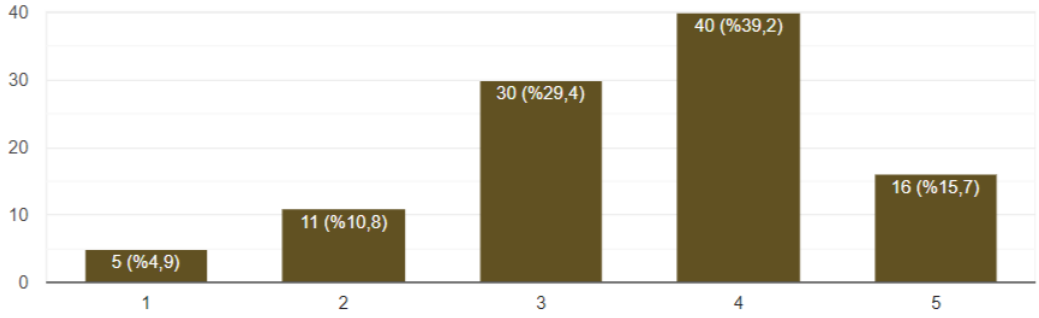



*Şekil 8.* Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Sosyalleşmesine Katkı Düzeyi Hakkındaki Veli Görüşleri

Velilere, uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyalleşmesine katkısı hakkındaki görüşleri sorulmuş, onlardan bu katkıyı 1'den 5'e puanlamaları istenmiştir. Velilerin %32,4'ü uzaktan eğitimin orta düzey seçeneğini işaretlemişlerdir. Sosyalleşmeye katkı düzeyini 1 veya 2 puanla düşük olarak puanlayan velilerin toplam oranının (%48) 4 veya 5 puanla yüksek olarak puanlayan velilerin toplam oranından (%19,6) çok daha fazla olması göze çarpmaktadır. Herhangi bir fiziksel sınıf ortamı olmadan teknolojik araç gereçler vasıtasıyla uzaktan eğitime bağlanan çocukların geleneksel olarak algılanan bir sosyalleşme imkânı yakalayamamaları beklenen bir durumdur. Bu duruma istinaden öğrenci velilerinin sosyalleşmeye katkı boyutunda düşük puan yönünde görüş belirttikleri düşünülmektedir.

**Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Dikkat Düzeylerine Katkısına İlişkin Veli Görüşleri**

Alan yazında ifade edildiği üzere uzaktan eğitim ortamlarının öğrenciler için dikkat çekici olduğu kadar zaman zaman da dikkatlerini dağıtan unsurlar barındırdığı için öğrenci velilerine, uzaktan eğitim sürecinin çocuklarının dikkat düzeylerine katkısı sorulmuştur. Alınan cevaplar, aşağıdaki şekilde gösterilmektedir:

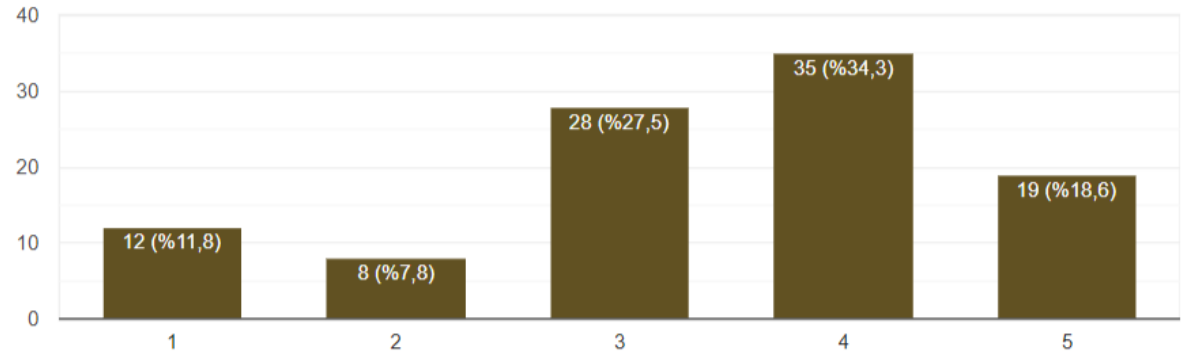



*Şekil 9.* Velilerin Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Dikkat Düzeyine Katkısı Hakkındaki Görüşleri

Yukarıdaki şekil incelendiğinde en çok tercih edilen seçeneğin %39,2 oranla 4, yani yüksek olduğu görülür. Orta ifadesine karşılık gelen 3 puan da velilerin %29,'ü tarafından işaretlenmiştir. Öte yandan velilerin çok az bir kısmı, uzaktan eğitimin çocukların dikkatine düşük düzeyde katkı sağladığını belirtmektedir. Uzaktan eğitimin öğrencilerin dikkat durumuna genel olarak orta ve yüksek düzeyde katkı sağladığı görüşü, teknolojik araç gereçlerin Z kuşağında bulunan öğrencilerin dikkatini çekmesi ve bu durumun veliler tarafından gözlemlenmesinin sonucu olarak okunabilir.

**Uzaktan Eğitimin Çocuklarının Temel Dil Becerilerine Katkısına İlişkin Veli Görüşleri**

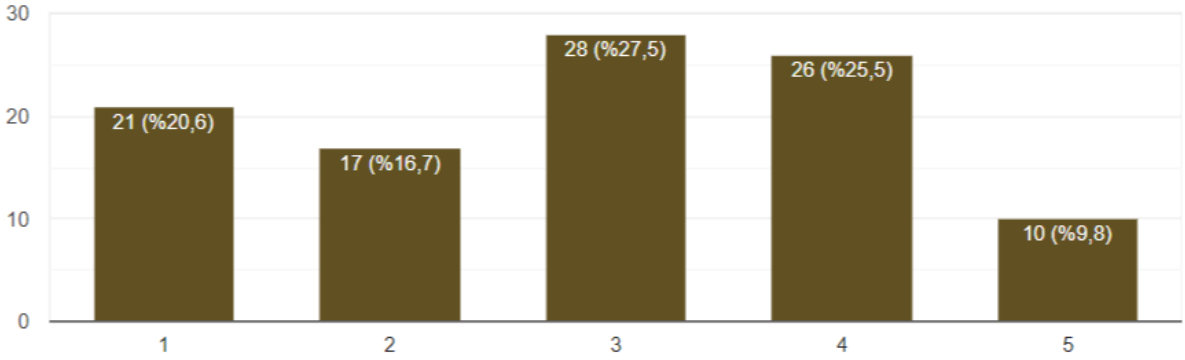
Türkçe dersleri, bilgiden ziyade beceri odaklı derslerdir. Türkçe dersinin en temel amaçlarından biri dört temel dil becerisi olarak bilinen dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarını geliştirmektir. Bu sebeple velilere, uzaktan eğitim sürecinin çocuklarının temel dil becerilerini ne ölçüde geliştirdiği sorusu yöneltilmiştir. Her bir beceri alanı için ayrı soru sorularak daha detaylı bir inceleme yapılmak istenmiştir. Bu esnada becerilerin bireyler tarafından edinilme sırası gözetilmek suretiyle sorular dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde art arda sorulmuştur. Elde edilen veriler, aşağıda şekiller aracılığıyla aktarılmıştır.




*Şekil 10.* Velilerin Uzaktan Eğitimin Dinleme Becerisine Katkı Düzeyi Hakkındaki Görüşleri

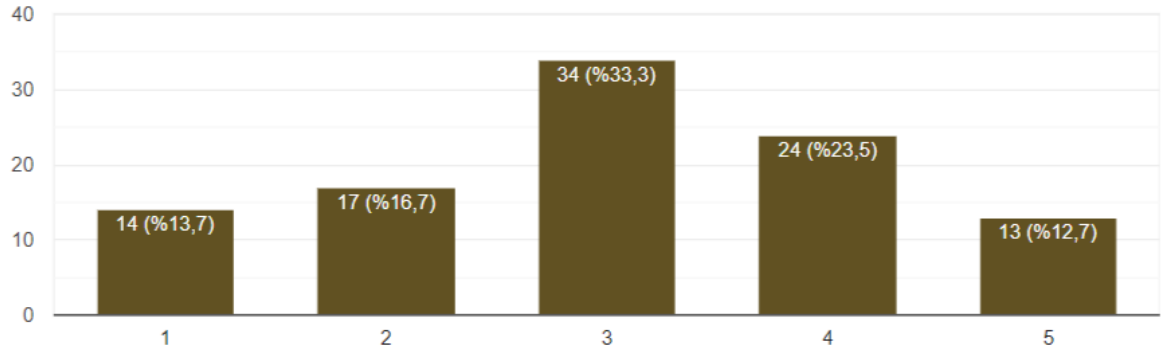
Şekil 10. incelendiğinde velilerin genel itibariyle uzaktan eğitimin çocukların dinleme becerisine yüksek düzeylerde katkı sunduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan velilerin %34,3'ünün 4 puanla yüksek düzey ve %27,5'inin 3 puanla orta düzey seçeneğini işaretlemişlerdir. Uzaktan eğitimde öğretmenin dersi sunması esnasında öğrencilerin dinleyici konumunda bulunmaları durumunu gözlemleyen velilerin bu kanıya varmış oldukları düşünülebilir. Çok düşük ifadesine karşılık gelen 1 puan ve düşük ifadesini karşılayan 2 seçeneklerini işaretleyen katılımcılar ise düşük oranlardadır (toplam %19,6).

Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin uzaktan eğitimin okuma becerisine katkı düzeyi ile ilgili görüşleri Şekil 11.'de belirtilmiştir:



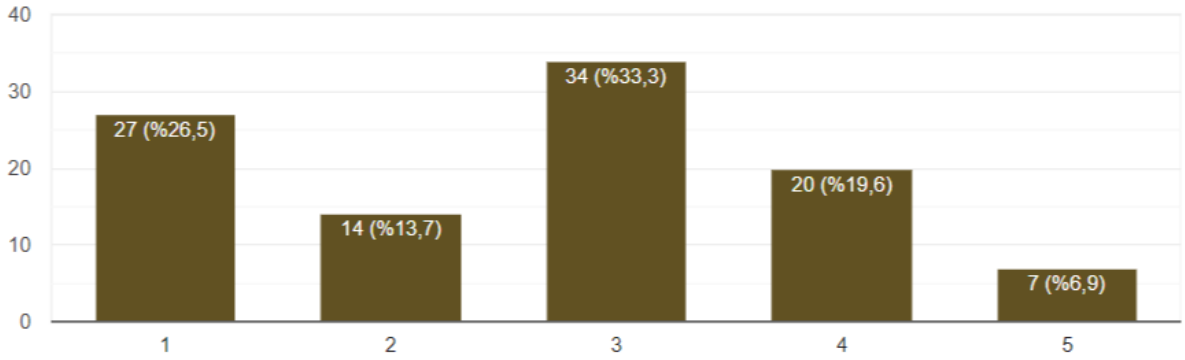

*Şekil 11.* Velilerin Uzaktan Eğitimin Okuma Becerisine Katkı Düzeyi Hakkındaki Görüşleri

Şekil 11. incelendiğinde öğrenci velilerinin, uzaktan eğitimin okuma becerisine katkısını orta düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu şekildeki en yüksek değer olarak velilerin 28'i (%27,5) orta düzeyde katkı sunduğunu düşünmektedir. Öte yandan araştırmaya katılan velilerden 21'nin (%20,6) uzaktan eğitimi okuma becerisini geliştirme düzeyini çok düşük olarak ifade etmeleri, dikkat çeken bir bulgudur. Geleneksel sınıf ortamının bulunmayışı, velilere okumanın yeterince geliştirilemediğini düşündürmüş olabilir. Okuma eğitimi açısından dikkate alınması gereken bir bulgudur. Bu bulgunun ekran okumayla ilişkisi de araştırılmaya değer bir alan olarak göze çarpmaktadır.




*Şekil 12.* Velilerin Uzaktan Eğitimin Konuşma Becerisine Katkı Düzeyi Hakkındaki Görüşleri

Şekil 12. incelendiğinde velilerin uzaktan eğitimin çocuklarının konuşma becerisine genel katkısını 3 puan (%33,3) ve 4 puan (%23,5) şeklinde değerlendirdikleri görülmektedir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin söz hakkı alıp derse katılma olanaklarının bulunması, velilerin konuşma becerisine ilişkin orta düzey görüşünde olmalarına yol açmış olabilir.




*Şekil 13.* Velilerin Uzaktan Eğitimin Yazma Becerisine Katkı Düzeyi Hakkındaki Görüşleri

Şekil 13.'e bakıldığında 3 puan cevabının oransal olarak yüksek olduğu (%33,3) görülmektedir. Velilerin 3'te 1'i, orta düzey katkı sunma seçeneğini işaretlemiştir. Öte yandan velilerin 4'te 1'i, uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının yazılı anlatım becerilerinin çok düşük bir hızda geliştiğini düşünmektedir. Uzaktan eğitimde sözlü anlatım becerilerinin daha çok kullanılması, özellikle de televizyonun kullanıldığı durumlarda yazma becerisi için gereken öğretmen-öğrenci etkileşimi ortamının oluşmaması, bu duruma neden olmuş olabilir.

**Uzaktan Eğitim Sürecinde Ödev Durumu ve Takibine İlişkin Veli Görüşleri**

Öğrenci velilerine, uzaktan eğitim sürecinde ödev durumu ve takibine dair sorular sorulmuştur. Alınan cevaplar, katılımcıların genel itibariyle ödev durumunun verimsiz olduğunu ve takibinin zor olduğunu düşündükleri ortaya çıkarmaktadır. ÖV46, "Bence bu pek de iyi bir ödev verme şekli değil

çünkü öğrencinin ödevi yapıp yapmadığını bilemeyiz. Belki cevap anahtarından da bakıyor olabilir. Yüz yüze olsaydı kimin ödevi yapıp yapmadığını ya da cevap anahtarına bakıp bakmadığını anlayabilirdik." sözleriyle uzaktan eğitimde verilen ödevlerin takip edilmesinin güçlüğüne dikkat çekmektedir. "Ödev takibi pek iyi değil çünkü hocalar kimin neyi yaptığını göremiyor ve çocuklar henüz okullar açılmıyor diye ödevleri yapmıyor." diyen ÖV54, ödev takibi konusundaki olumsuzluğun öğrencileri ödev yapmamaya sevk ettiğini belirtmektedir. ÖV35 ise "Ödevler online olunca öğretmenin takibi daha kolaydır. Ama başkasının yapma ihtimali de olabilir." sözleriyle dikkat çekmektedir. Diğer velilerin de ödevlere ilişkin belirttikleri olumsuz görüşlerden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

"Çok verimli olmadığını düşünüyorum." (ÖV85)

"Ödev verilebilir fakat takibi zordur." (ÖV39)

"Ödev yaptırmak ve takibi gerçekten çok zor." (ÖV15)

"Ödevde takip de yok ne yazık ki çocuklar yüz yüze eğitimdeki kadar ciddiye almıyorlar dersleri." (ÖV95)

**Uzaktan Eğitime Devam Edilmesiyle İlgili Veli Görüşleri**

Velilerin uzaktan eğitime ilişkin memnuniyet düzeylerini öğrenmek ve görüşlerini irdelemek adına onlara, önümüzdeki dönem uzaktan eğitim sistemine devam edilip edilmemesi konusundaki tercihleri sorulmuştur. Bu soru için velilere 3 seçenek sunulmuş, "Evet, isterim. Seneye tamamen uzaktan eğitim olsun.", "Kısmen isterim. Uzaktan ve yüz yüze eğitim birlikte kullanılsın." ve "Hayır, istemem. Yüz yüze eğitime geri dönülsün." ifadelerinden birini seçmeleri istenmiştir. Velilerden alınan cevaplar, aşağıdaki şekli meydana getirmiştir:




*Şekil 14.* Uzaktan Eğitime Devam Edilmesi ile İlgili Veli Görüşleri

Şekil 14. incelendiğinde velilerin büyük bir kısmının (%55,9) uzaktan eğitimin devam etmesini istemedikleri ve yüz yüze eğitime geri dönülmesini tercih ettikleri görülmektedir. Uzaktan ve yüz yüze eğitim yöntemlerinin bir arada kullanılması gerektiğini düşünenlerin oranı da (%39,2) azımsanmayacak ölçüdedir. Çalışmaya katılan 102 veliden yalnızca 5'i (%4,9) gelecek dönem uzaktan eğitimle derslerin devam etmesini istediğini belirtmiştir. Bu 5 velinin uzaktan eğitime dair bilgi sahibi olduğu ve salgından önce uzaktan eğitim deneyimlerinin bulunduğu araştırmanın bulguları arasındadır. Eğitim sürecinin geleneksel bir biçimde yüz yüze olarak devam etmesini tercih eden velilerin büyük bir bölümü ise uzaktan eğitime dair bilgi ve deneyim sahibi olmadıklarından uzaktan eğitimin teknik, psikolojik ve sosyal boyutlarında sorunlarla karşılaşmışlardır. Uzaktan eğitime devam edilmesini istemeyen bazı velilerinin görüşleri şu şekildedir:

"Artık yüz yüze eğitime geçilsin." (ÖV29)

"İstemiyorum." (ÖV78)

"Olumlu bulmuyorum." (ÖV56)

Katılımcılara uzaktan eğitimi tercih etmemelerinin sebepleri sorulduğunda yüz yüze eğitime nazaran uzaktan eğitimin eksilerini sıraladıkları görülmüştür. Katılımcılar "Çok faydalı olmuyor. "

(ÖV52), "Yüz yüze eğitim kadar etkili olduğunu düşünmüyorum." (ÖV72) ve "Yüz yüze eğitimin daha sağlıklı olduğunu düşünüyorum" (ÖV6) ve "Okulda yüz yüze olması daha iyi olacaktır." (ÖV68) şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir.

"EBA uzaktan eğitimde canlı derse katılım yapamıyoruz." diyen ÖV17, yaşanan teknik aksaklıklardan ötürü bu yönde görüş belirtmektedir. "EBA üzerinden bağlantı sıkıntısı yaşıyoruz. Zoom dan devam etse." diyen ÖV73, "EBA'dan hiç canlı ders yapılamadı bence uzaktan eğitim sıkıntılı." diyen ÖV33 ve "Uzaktan eğitim EBA üzerinden değil de Zoom'dan daha iyi olduğunu düşünüyorum" diyen ÖV84 ise EBA yerine Zoom'un kullanıldığı durumlarda daha az teknik sorunla karşılaşıldığını dile getirmektedir.

"Zorunluluk olmasaydı uzaktan eğitimin yürütülmesini istemezdim. Çünkü örgün ve yüz yüze eğitim daha verimli olmakta." diyen ÖV32 ve "Bu süreçte buna mecburuz. Bir şikayetimiz yok. Ancak uzaktan eğitim devamlı veya kalıcı olmamalı. Verimsiz çünkü öğrenme düzeyi çok düşük. Şu etapta uzaktan, bu şekilde devam etmeli okullar açılsa da ben göndermem. Önce sağlık!" sözlerini sarf eden ÖV7 salgın döneminde yaygın bir biçimde başvurulan bir yöntem olan uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitim kadar etkili olmasa da zorunluluktan ötürü halkın sağlığının korunması adına tercih edildiğini dile getirmektedir.

Öğrenci velilerinden bazıları ise uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin bir arada yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. ÖV95, "Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim bir arada giderse o zaman başarılı olacağını düşünüyorum ama tek taraflı olduğunda belli bir süre sonra çocuklar ciddiyetini kaybediyor." diyerek hibrit eğitimin, iki tür eğitimin de avantajlarını bir araya topladığını ifade etmektedir. "Bana göre eğitimi çeşitlendirmek güzel. Muhakkak teknoloji eğitimin içinde yer almalı. Ama sosyal bir varlık olan bizlerin kaynaşmaya yüz yüze iletişimin sıcaklığını hissetmeye ihtiyacımız var. Yan bir yöntem olabilir." şeklinde görüş bildiren ÖV35 ve "Türkçe dersi uzaktan eğitimle yapılabilir ancak birebir eğitimle olduğu kadar etkili olmayacağını düşünüyorum. Çocukların öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla kurmuş olduğu duygusal bağ adaptasyon için çok önemli." diyen ÖV85, uzaktan eğitime karşı olmadıklarını ancak teknolojik araç gereçlerin sosyal etkileşim ortamı yaratma konusunda sınıf içi kadar başarılı olamadığını belirtmektedir.

Velilerden bazıları, uzaktan eğitim-yüz yüze eğitim ayrımı hususunda Türkçe dersleri özelinde görüş bildirmekte ve uzaktan eğitimin genel itibariyle Türkçe derslerinin etkili bir biçimde işlenişine imkân tanımadığını belirtmektedirler. "Türkçe eğitim uzaktan olmuyor ne yazık ki. Çocukların erim dönemine denk gelen ortaöğretim zaten kişilik karmaşası yaşayan yüzlerce çocuğu bir cam ekran karşısından düzenli ders çalışmaya teşvik etmek hiç de teşvik edici değil." diyen ÖV20 ve "Çocuğumun dinleme becerisinin gelişmesi açısından olumlu buluyorum. Görsel algısının gelişmesine de önemli katkıları var. Sonuçta Türkçe dersi sözel bir ders. Ancak sınıftaki öğretmenin yerini hiçbir şey dolduramaz." diyen ÖV4 bu duruma örnek olarak verilebilir. ÖV54, "Uzaktan eğitim sürecinde yapılan Türkçe dersleri gayet verimli." diyerek durumdan memnuniyetini dile getirmiş, ÖV51 de "Özellikle EBA'nın Türkçe dersinin verimli olduğunu düşünüyorum." sözleriyle işitsel görsel araçların Türkçe dersinin daha etkili bir biçimde işlenmesine katkı sağladığını belirtmektedir. "Sadece Türkçe değil bütün derslerin direkt olarak öğretmenden sınıfta dinlemeleri daha iyi diye düşünüyorum." diyen ÖV45 ise Türkçe dersleri özelinde değil, diğer dersler açısından da yüz yüze eğitimin daha yararlı olduğunu düşünmektedir.

Velilerden çok az bir bölümü, yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitim ile devam edilmesini istediklerini belirtmişlerdir. ÖV46, "Yani zaten virüs bitesiye kadar tüm dersler uzaktan eğitim ile devam edecek. Ben kızımdan duyduğum kadarıyla hep test çözdüklerini öğrendim. Bu yüzden uzaktan eğitimin Türkçe dersine pek bir etkisi olmadığını söyleyebilirim. Çünkü öğrenciler okulda da test çözüyorlardı. Hatta uzaktan eğitim daha iyi oldu çünkü öğrenciler canlı dersteyken birbirleri ile konuşamazlar. Ya da gizlice iş çeviremezler." diyerek uzaktan eğitimin artılarına dikkat çekmiştir. ÖV2 de "Gördüğüm kadarıyla daha eğlenceli ve istekli geçiyor, devam edebilir." sözleriyle uzaktan eğitimin çocuklar için yüz yüze eğitime göre daha ilgi çekici ve eğlenceli geçtiğine ilişkin gözlemlerini paylaşmaktadır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 salgınının patlak vermesiyle birlikte uzaktan eğitime geçilmiş, eğitim sistemimiz için yeni olan bu durum karşısında uzaktan eğitime dair birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Alan yazında görülen bir eksikliği tamamlamaya yönelik bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim sürecine ilişkin veli görüşlerini ortaya çıkarıp incelemektir. Araştırma kapsamında Manisa ilinde ikamet etmekte olan toplam 102 öğrenci velisine ulaşılmıştır. Velilere uzaktan eğitimle ilgili karşılaşılan teknik aksaklıklar, motivasyon, sosyalleşme, dikkat, temel dil becerileri, ödev durumu ve takibi, eğitim verimliliği gibi boyutlarda sorular yöneltilmiştir.

Uzaktan eğitimin teknik boyutunda, kullanılan araç-gereç, uzaktan eğitime dair bilgi ve deneyim düzeyi, teknik problemlerle karşılaşma durumları araştırılmıştır. Uzaktan eğitime bağlanırken kullanılan araç-gereçler cep telefonu (%69,6), dizüstü bilgisayarı (%59,8), televizyonu (%57,8), masaüstü bilgisayar (%19,6) ve tablet (%17,6) şeklindedir. Benzer bir şekilde Aksoğan'ın (2020) çalışmasında uzaktan eğitime bağlanırken katılımcıların % 70'inin telefon, % 28'inin bilgisayar, % 1,4'ünün ise tablet kullandığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan bu çalışmayla Aksoğan'ın (2020) araştırması birbiriyle örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan velilerin büyük çoğunluğu (%70,6) uzaktan eğitim sürecinde teknik problemlerle karşılaştıklarını ifade etmektedir. Ayrıca katılımcıların salgın öncesi dönemde genel olarak uzaktan eğitimi bilmedikleri veya bilip kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin sadece %15,7'sinin daha önceden uzaktan eğitim araçlarına dair bilgi ve deneyim sahibi oldukları bulgulanmıştır. Geri kalan %84,3'lük çoğunluğun uzaktan eğitime ilişkin bilgi ve uygulama düzeyleri düşüktür. Buradan hareketle uzaktan eğitime dair bilgi ve deneyim sahibi olma faktörünün yaşanacak aksaklıkları azalttığı ve oluşabilecek sorunların çözümünde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Teknik problemler yaşama riski, uzaktan eğitim yönteminin sahip olduğu dezavantajlarından biri olarak görülmektedir (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011). Eğitimin teknolojik araç-gereçlere dayalı bir biçimde yürütülmesi, bu tür riskleri beraberinde getirmektedir. Telli Yamamoto ve Altun (2020) deneyim ve bilgi sahibi olmayan kullanıcıların uzaktan eğitim araç ve ortamlarından uzak durmak biçiminde tepki verdiğini hatırlatmaktadır.

Velilerin uzaktan eğitim bilgi ve deneyim düzeylerinin birbirinden farklı olması, uygulamada da farklılıkların oluşmasına yol açmıştır. Bir diğer deyişle velilerin fırsatlara eşit bir biçimde erişmediği görülmektedir. Alan yazında bu farklar "dijital uçurum" olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2001; Öztürk, 2005). Sosyoekonomik nedenler ve kuşak farklılıkları sebebiyle meydana gelen bu uçurumun yerel, ulusal ve küresel boyutlarda birçok problemi beraberinde getirdiği dile getirilmiştir (Öztürk, 2002). Veli, öğretmen ve öğrencilerin dijital uçurum dolayısıyla yaşadıkları sorunlar ve bunların meydana getirdiği fırsat eşitsizliklerini gidermek adına altyapı güçlendirme ve bilgilendirme gibi çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Sezgin ve Fırat, 2020; Başaran vd., 2020; Öztürk, 2005).

Uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonu boyutunda, veli görüşlerine göre öğrencilerin orta düzeyde motive oldukları tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonuna etkisinin farklı araştırmalarda değişik düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Dinçer (2016), uzaktan eğitimin zaman ve mekân sınırlaması olmamasının öğrencinin motivasyonunu yüksek tutmada etkili olduğunu belirtirken Altıparmak ve diğ. (2011) ise teknik problemlerin ve bireysel çalışma disiplini eksikliğinin uzaktan eğitimde motivasyonu düşüren ana etmenler olduğunu ifade etmektedir. İnci Kuzu (2020), EBA TV'ye ilişkin veli algısının araştırıldığı çalışmasında öğrencilerin velileriyle birlikte dersleri takip ettiklerini, derse etkin bir biçimde katılmanın ve arkadaşlarıyla etkileşim hâlinde olmanın öğrencileri motive ettiğini, yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen motivasyon düzeyinin süreç boyunca düşmediğini kaydetmektedir. Yılmaz, Mutlu ve Doğanay (2020) ise öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda yeterlilik sahibi olmamaları, öğrencilerin de teknik sorunlar yaşamaları ve ders takibinin zor olması nedeniyle öğrenci motivasyonunun düşük olduğunu belirtmektedir. Wheeler (2002), uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonunun yüz yüze eğitime kıyasla daha düşük olduğunu aktarmaktadır.

Sosyalleşme boyutunda, veli görüşlerine göre uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyalleşmesine orta ve düşük düzeylerde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüz yüze gerçekleşmeyen ve internet bağlantısı aracılığıyla ekranlar üzerinden yapılan uzaktan derslerde etkileşim unsurunun düşük düzeylerde kaldığı farklı araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Akyürek, 2020; Elcil ve Şahiner, 2014;

Ustati ve Hassan, 2013). Etkileşimin düşük düzeyde kalması, öğreniciler arasında tedirginliğin oluşmasına yol açmakta ve öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir (Duran, 2020).

Dikkat boyutunda, veliler uzaktan eğitimin öğrencilerin dikkat süreçlerine yüksek düzeyde katkı sağladığını ifade etmektedir. Elcil ve Şahiner (2014), uzaktan eğitimin üniversite öğrencilerinin dikkatini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızla farklılık arz eden bu sonuç, araştırma yapılan grubun özellikleriyle ilgili olabilir. Ayrıca çalışmalar arasındaki zaman farkı ile üniversite ve ortaokul öğrencilerinin teknolojiye ilişkin tutum farklılıklarının da bu çalışmada Elcil ve Şahiner'in (2014) araştırmasından farklı bulgulara ulaşılmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Temel dil becerileri boyutunda, veli görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim, öğrencilerin dinleme becerilerine yüksek, konuşma becerilerine orta, okuma becerilerine orta ve yazma becerilerine düşük düzeylerde katkı sağlamaktadır. Bayburtlu'nun (2020) çalışmasına katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre, uzaktan eğitim sürecinde dinleme etkinliklerinin verimli bir biçimde yapılamadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ile araştırmamızın sonuçlarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim-öğretim sürecinin farklı unsurları olan öğrenci ve velilerin, uzaktan eğitimin dinleme becerisine katkısı bakımından birbirinden farklı görüşlere sahip olduğu şeklinde anlaşılabilir. Dinleme, anne karnından başlayan, bu yüzden kendiliğinden geliştiği düşünülen, dolayısıyla ihmal edilen bir beceri alanı olarak bilinmektedir (Doğan, 2010). Burada ortaya çıkan görüş farklarının dinlemeye ilişkin algılardan kaynaklandığı söylenebilir.

Velilere göre yazma becerisi, uzaktan eğitimde en az desteklenen beceri alanıdır. En son edinilen ve en zor geliştirilen alanlardan biri olan yazma becerisi, bünyesinde birçok üst bilişsel işlem ve süreci barındırmaktadır (Akyol, 2016; Göçer, 2010). Karakuş ve diğ. (2020) çalışmasında da öğretmen adaylarının yarısından fazlası (%54,3) uzaktan eğitimde yazma becerisinin çok düşük düzeyde geliştiğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan bu iki çalışmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrenci velileri, konuşma becerisinin uzaktan eğitimle orta düzeyde geliştirildiğini düşünmektedir. Karakuş ve diğ. (2020), uzaktan eğitimle ilgili öğretmen görüşlerine başvurdukları çalışmalarında katılımcıların çoğunluğunun konuşma becerisinin uzaktan eğitimin konuşma becerisine düşük düzeyde katkı sağladığını düşündükleri saptanmıştır. Çalışmanın katılımcıları olan öğrenci velileri, uzaktan eğitimde en çok kullanılan dinleme ve konuşma eylemlerini göz önüne alarak bu yönde görüş belirtmiş olabilir. Öte yandan dil becerileri anlamında daha donanımlı olan Türkçe öğretmeni adaylarının, uzaktan eğitimin konuşmaya katkı düzeyini bu şekilde değerlendirmiş oldukları düşünülmektedir.

Ödev durumu ve takibi boyutunda, velilere göre uzaktan eğitim sürecinde ödevler verimsiz etkinlikler olup takibi zor bir husus olarak görülmektedir. Başaran ve diğ. (2020), uzaktan eğitimde ödevlerin olmamasının hem avantaj hem de dezavantaj olarak görüldüğünü ifade ederek ilgi çekici ve geliştirici ödevler vermek suretiyle bu çelişkili durumun ortadan kaldırılabileceğini belirtmektedir. İnci Kuzu'nun (2020) araştırmasında velilerin çok küçük bir bölümü öneri olarak (%4,7) öğrencilere ödev verilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Bu bakımdan bu çalışmayla araştırmamızın sonuçları benzerlik göstermektedir. Bayburtlu'nun (2020) çalışmasında ödevlendirme sisteminin olmaması hususunun anne babaları çalışan öğrenciler için ödev takibi açısında zorluk oluşturduğu belirtilmektedir.

Uzaktan eğitime devam isteği boyutunda, öğrenci velilerinin çoğunluğunun (%55,9) uzaktan eğitimin önümüzdeki dönem devam etmesini istemedikleri, %39,2'sinin ise hibrit diye tabir edilen sisteme geçilmesini istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin bu hâliyle devam etmesini isteyenlerin oranı (%4,9) ise oldukça düşük kalmıştır. Öğrenci velileri, hâlihazırda etkisini devam ettiren pandemi şartlarında uzaktan eğitimin can sağlığının korumak için alınan önemli bir tedbir olduğunun bilincindedir. Aynı zamanda veliler, uzaktan eğitim yönteminin yüz yüze eğitime göre bazı dezavantajları bulunduğunun da farkındadır. Yapılan bir başka çalışmada (Aksoğan, 2020) katılımcılar, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimi tam anlamıyla karşılamadığını ancak bu dönemde geçici bir süreliğine eğitime destek olmak amacıyla uygulandığını düşündüklerini dile getirmişlerdir. Çalışmamızla Aksoğan'ın (2020) araştırması bu açıdan benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan veliler; çocuklarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları sıralamış, bu yöntemin temel dil becerilerini değerlendirmiş, motivasyon, sosyalleşme ve dikkatle ilgili

fikir beyan etmiş, ödevlerin verimliliğini değerlendirmiş, yüz yüze eğitime dönme hususunda yorumda bulunmuşlardır. Velilerin bu aşamada verdikleri cevaplardan hareketle, çocuklarının uzaktan eğitim sürecini ilgiyle takip ettikleri, oluşan sorunları çözmeye çabaladıkları ve bu konuda duyarlı davranmaya gayret ettikleri sonucuna varılmaktadır. Başaran ve diğ. (2020)'nin araştırmasına katılan öğrenci velilerinin de uzaktan eğitimde çocuklarını destekleyici tutum takındıkları bulgulanmıştır. Bu bakımdan bu iki araştırma sonucunun benzeştiği söylenebilir.

Bütün bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde uzaktan eğitim sürecine veli ve öğrencilerin tam anlamıyla intibak edemedikleri ve uzaktan eğitimle verilen eğitimin verimsiz olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Buna istinaden velilerin çoğunluğu, alışageldikleri geleneksel yüz yüze eğitim ortamına dönülmesi yönündeki taleplerini dile getirmişlerdir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ışığında araştırmacılar tarafından aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Bu çalışma, Manisa ilinin Salihli ilçesindeki 102 veliyle gerçekleştirilmiştir. Farklı ilçe ve şehirlerde yaşayan öğrenci velileriyle daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada öğrenci velilerinin görüş ve düşünceleri Türkçe dersleri özelinde alınmıştır. Diğer derslere ilişkin veli görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada, uzaktan eğitimin ortaokul öğrencilerinin temel dil becerilerine katkısı, velilerin bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu eğitim yönteminin öğrencilerin dil becerilerine etkisinin nesnel bir biçimde araştırılması ve yüz yüze eğitimin çıktılarıyla karşılaştırılması alana katkı sunabilir.
- Uzaktan eğitime katılan öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmak için neler yapılması gerektiği hakkında daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Uzaktan eğitime katılan öğrencilerin sosyalleşme düzeylerini artırmak uzaktan eğitim sistemi içerisinde akran etkileşimi için uygun ortamlar yaratılabilir.
- Uzaktan eğitimde yaşanabilecek teknik sorunlara karşın altyapı güçlendirme ve cihaz temin etme noktasında önlemler alınabilir.
- Velilerin uzaktan eğitim sürecinde paydaş olmaları ve süreci kolaylaştırmaları için onlara uzaktan eğitime ilişkin eğitimler verilmeli, karşılaşılan sorunları nasıl aşacakları ile ilgili bilgi verilebilir. Ayrıca MEB, okul yönetimleri, öğretmen, veli ve öğrencilerin uzaktan eğitime dair bilgi paylaşımında bulunabilecekleri platformlar oluşturulabilir.
- Uzaktan eğitim yöntemiyle Türkçe dersinin işlenişinin verimliliğini artırmak için gerekli çalışmalar yürütülebilir.
- Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim ortamlarında ders işlerken temel dil becerilerine dengeli bir şekilde alan açmaları sağlanabilir.
- Uzaktan eğitimde ödevlerin daha faydalı olması ve takibinin pratik bir şekilde yapılabilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = Yıldız Teknik Üniversitesi
Karar tarihi= 25.09.2020
Belge sayı numarası= 2009250012

***Uygulama İzni***

Kurul adı = Milli Eğitim Bakanlığı
Karar tarihi= 27.11.2020
Belge sayı numarası= 17365429

**Yazarların Katkı Oranı**

1.yazar %25, 2. yazar %25, 3. Yazar %25, 4. Yazar %25 oranlarında olmak üzere tüm yazarlar bu çalışmaya eşit katkı sağlamışlardır.

**Çıkar Çatışması**

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum söz konusu değildir.

**Kaynaklar**


Aksoğan, M. (2020). Opinions of students about distance education in the pandemi process. *Naturengs, Special Issue,* 1-9.

Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayınları.

Akyürek, M . (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 1-9.

Altıparmak, M., Kurt, İ. D. ve Kapıdere, M. (2011, Şubat). *E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri.* XI. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya. Erişim adresi: https://ab.org.tr/ab11/kitap/altiparmak_kurt_AB11.pdf

Arat, T. ve Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 14*(1-2), 363-374.

Ateş, V. (2010). *Gazi Üniversitesi uzaktan eğitim programlarında kullanılmakta olan öğrenme yönetim sisteminin ders verenler açısından değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.

Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(4), 109-129.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 179-209.

Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies, 15*(4), 373-385

Bozkurt, A. ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), i-vi.

Can, E . (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2) , 11-53.

Clark, J. T. (2020). Distance education. E. Iadanza (Ed.). *Clinical Engineering Handbook* (ss. 410-415). Floransa-İtalya: Academic Press.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupinar University Journal of Social Science,* 39, 203-212.

Dinçer, S. (2006, Şubat). *An overview of computer assisted education and distance learning.* IV. Information Technologies Congress / Academic Informatics'te sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: meta-analysis, meta-synthesis and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 7*(1), 176-190.

Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 27, 263-274.

Duran, L. (2020). Distance learners' experiences of silence online: a phenomenological inquiry. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 21*(1), 81-98.

Elcil, Ş. ve Şahiner, D. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 6*(1), 21-33.

Eren, E. (2020). Yeni Tip Koronavirüs' ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: Milli Eğitim Bakanlığının ve Yükseköğretim Kurulunun yeni düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi, 10*(2), 153-162.

Ferdousi, N. (2010). Distance education for law promotes gender equity in Bangladesh. *Asian Journal of Distance Education, 8*(1), 81-86.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(12), 178-195.

Gümüşgül, O. ve Aydoğan, R. (2020). Yeni tip Koronavirüs-COVID-19 kaynaklı evde geçirilen boş zamanların ev içi rekreatif oyunlar ile değerlendirilmesi. *Spor Eğitim Dergisi, 4*(1), 107-114.

İnci Kuzu, Ç . (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkokul uzaktan eğitim programı (Eba Tv) ile ilgili veli görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim, 49*(1), 505-527.

Kan Kılınç, B., Yazıcı, B., Günsoy, B. ve Günsoy, G. (2020). Perceptions and opinions of graduates about the effects of open and distance learning in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *21*(1), 121-132.

Kantos, Z. E. (2020, Ağustos). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri.* 8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sunulan bildiri, Hattuşa, Çorum.

Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* 19, 220-241.

Keskin, M. ve Kaya, D. Ö. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 59-67.

Khan, H. ve Williams, J. B. (2007). Poverty alleviation through access toeEducation: can e-Learning deliver? (U21Global Working Paper, No. 002/2006) in *"Poverty, Poverty Alleviation, and Social Disadvantage: Analysis, Case Studies and Policies",* Eds. C. A. Tisdell. New Delhi: Serials Publications.

Kırık, A . (2016). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi,* 21, 73-94.

MEB. (2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* Ankara: Nobel Akademi.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği, 17*(1), 22-36.

OECD. (2001). Understanding the digital divide. Paris: OECD Publications. Erişim adresi: https://www.oecd.org/sti/1888451.pdf

Özdemir, M . (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 323-343.

Öztürk, L. (2002). Dijital uçurumun küresel boyutları. *Ege Akademik Bakış Dergisi, 2*(1), 1-10.

Öztürk, L. (2005). Türkiye'de dijital eşitsizlik: Tübitak-bilten anketleri üzerine bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 24, 111-131.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezgin, S. ve Fırat, M . (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 37-54.

Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(4), 993-1009.

Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 25-34.

Traxler, J. (2018). Distance learning—predictions and possibilities. *Education Sciences, 8*(35), 1-13.

UNESCO. (2020). COVID-19 educational disruption and response. Erişim adresi: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

Ustati, R. ve Hassan, S. S. S. (2013). Distance learning students' need: evaluating interactions from Moore's theory of transactional distance. *Turkish Online Journal of Distance Education, 14*(2), 292-304.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Wheeler, S. (2002). Student perceptions of learning support in distance education. *Quarterly Review of Distance Education, 3*(4), 19-29

WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. Erişim adresi: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

Yamamoto, G. T. ve Can, E. (2013). Türkiye'de uzaktan eğitim uygulamalarının analizi. Yüzer, V., Yamamoto, G. T. ve Demiray U. (Ed.), *Türkiye'de E-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar IV* (ss. 193-206). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Yaşar, Ş. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış Dergisi,* 17, 15-19.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E., Mutlu, H. ve Doğanay, G. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği.* Konya: Palet Yayınları.

## Extended Abstract

### Introduction

The Covid-19 virus, which broke out in Wuhan, People's Republic of China in late 2019 and spread all over the world in 2020, has deadly effects. Various measures have been taken in all areas in order to reduce life-threatening risks and prevent the spread of the virus. Education is also among the instutions of great change and transformation due to Covid-19.

One of the most important changes seen in the field of education is the transition of schools from face-to-face education to distance education. Such a significant change had different effects on teachers, students and parents. When the literature on distance education is examined, it has seen that almost all stakeholders of the education have been researched, on the other hand, students' parents are subject to fewer studies. No independent study was found in which parents' opinions were sought regarding the implementation of Turkish education in the distance education process. For his reason, the aim of this study is to examine middle school parents' opinions about Turkish lessons taught in the distance education process.

For this purpose online interviews with parents of middle school students residing in Turkey's Aegean region, Salihli province of Manisa, in the country was carried out. A total of 102 parents of students residing in Manisa province were reached within the scope of the research. The parents were asked questions about technical problems encountered in distance education, motivation, socialization, attention, basic language skills, homework status and follow-up, and educational efficiency.

### Method

This research was carried out with case study design, which is one of the qualitative research methods. In the study, parents' views on distance education were handled as a single unit of analysis, and the study was structured with a holistic single-case pattern in which a situation is analyzed in a holistic manner. The study group of the research consists of 102 parents of middle school students residing in Salihli district of Manisa province.

The data collection tool of the research is a 21-item questionnaire, prepared online via Google Forms, structured in line with the opinions of field experts. The first 7 items of the questionnaire consist of questions about the demographic information of the parents of the students. In this part, age, profession, gender, educational status, tools used in distance education, distance education usage and class level information of students were asked. In the remaining 14 items, there are grading scales

for determining the opinions of parents of students on the distance education process in terms of Turkish education and open-ended questions about their causality.

Both content analysis and descriptive analysis were used for the analysis of the data. The data categorized by content analysis were interpreted with descriptive analysis.

**Result and Discussion**

In this study, the opinions of the parents of middle school students regarding the distance education process that started with the Covid-19 outbreak were taken specifically for Turkish lessons.

In the study, it was found that there are technical problems in distance education. It has been concluded that the participants generally did not know or used distance education in the pre-epidemic period. Those who have previous distance education experience overcome technical problems more easily.

In line with the opinions of the participants, it was determined that the distance education method affects students' attention at a high level. This situation can be read as a result of the fact that technological equipment draws the attention of students in Generation Z and this situation is observed by the parents.

According to the participants, distance education contributes moderately to student motivation. This result can be related to the students' being born in a digital age and their familiarity with technological tools. Devices such as televisions, tablets, phones and computers used as channels in distance education may have attracted the attention of children.

Student parents stated that distance education negatively affected students' socialization. It is an expected situation that children who are connected to distance education via technological equipment without any physical classroom environment cannot have a traditionally perceived socialization opportunity.

In terms of the effect of distance education on language skills, it was found that listening skill was developed at a high level, speaking and reading skills were moderately supported, and writing skills were developed at a low level. Parents of the students, who are the participants of the study, may have expressed their opinions in this direction, considering the listening and speaking actions that are most commonly used in distance education.

According to the parents of the students, it is difficult to follow homework in distance education.

When all these results are evaluated together, it is revealed that parents and students cannot fully adapt to the distance education process and they think distance education is inefficient. Based on this, the majority of the parents expressed their demands for a return to the traditional face-to-face education environment they are used to.

Kan, M. O. ve Duman, S. (2021). Üniversiteye giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki paragraf sorularının çeşitli açılardan incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 1012-1021.



**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 08.05.2021 Kabul/Accepted: 22.07.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Üniversiteye Giriş Sınavlarında Yer Alan Türkçe Testlerindeki Paragraf Sorularının Çeşitli Açılardan İncelenmesi

*Mustafa Onur KAN*[*]
*Seyran DUMAN*[**]

**Öz**

Bu çalışmanın amacı 2011-2020 yılları arasında yapılan üniversiteye giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki paragraf sorularının sayısını, madde köklerini, paragrafı oluşturan sözcük sayısını ve söz konusu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre hangi bilgi alanı ve bilişsel süreç boyutunda olduğunu belirlemektir. Nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma deseninde tasarlanan bu araştırmada verilerin toplanmasında doküman analizi kullanılmıştır. 2011-2020 yılları arasında üniversiteye giriş sınavlarının Türkçe testlerinde yer alan 240 paragraf sorusu incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan temel sonuçlar şunlardır: Paragraf sorularının sayısı yıllara göre değişmekle beraber Türkçe testlerindeki soruların en az yüzde 50'sinin paragraf sorusu olduğu belirlenmiştir. 2018 ve sonrasına ait Türkçe testlerindeki paragraf sorularında paragraf başına düşen ortalama sözcük sayısının önceki yıllara göre artış gösterdiği bulgulanmıştır. Taksonominin bilişsel süreç boyutuna dair, incelenen paragraf sorularının büyük bölümünün anlama basamağında olduğu, çözümleme basamağındaki sorulara ise az da olsa yer verildiği, ayrıca söz konusu taksonominin bilgi alanı boyutuna dair de ele alınan paragraf sorularının tamamının kavramsal bilgi düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ele alınan paragraf sorularında en çok görülen madde köklerinin "parçada anlatılan kişi ya da yapıta, parçadaki sözleri söyleyene ilişkin yorum ve çıkarımlar" ve "paragrafın ana düşüncesi" olduğu; en az görülenlerin ise "anlatım biçimleri" ve "paragrafın ana duygusu" olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Üniversiteye giriş sınavları, paragraf soruları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

## Examination of Paragraph Questions in Turkish Tests of University Entrance Exams from Various Aspects

**Abstract**

The purpose of this study is to determine the number of paragraph questions, item stems, the number of words that constitute the paragraph, and which knowledge and cognitive process dimension of these questions according to the Revised Bloom's Taxonomy in Turkish tests of university entrance exams held between 2011-2020. In this study, which was designed in the basic qualitative research, document analysis was used to collect the data. 240 paragraph questions in Turkish tests of university entrance exams between 2011-2020 were investigated. The main results achieved in the study are as follows: Although the number of paragraph questions varies over the years, it has been determined that at least 50 percent of the questions in Turkish tests are paragraph questions. It was found that the average number of words per paragraph in paragraph questions of Turkish tests for 2018 and after has increased compared to previous years. With respect to the cognitive process dimension of the taxonomy, most of the paragraph questions examined on were in the understanding level, and the questions in the analyzing step were given

[*] Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Hatay, mustafaonurkan@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-8319-0791

[**] Yüksek lisans öğrencisi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Hatay, seyran_ege@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-5930-3362

a few places. In addition, with respect to the knowledge dimension of the taxonomy it was determined that all of the paragraph questions were at the level of conceptual knowledge. The most common item stems in the paragraph questions examined in the study are “comments and inferences about the person or work described in the piece, the person who says the words in the piece” and “the main idea of the paragraph”; the least common ones were found to be "narration styles" and "main emotion of the paragraph".
**Keywords:** University entrance exams, paragraph questions, Revised Bloom Taxonomy

## Giriş

Türkiye’de öğrenciler 1974’ten beri merkezî sınavlarla yükseköğretim kurumlarına yerleştirilmektedir. 19 Kasım 1974’te yükseköğretime giriş sınavlarının tek merkezden gerçekleştirilmesi için Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi kurulmuş ve 1981 yılına kadar üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleri söz konusu merkez tarafından gerçekleştirilmiştir (ÖSYM, 2021). 1981’de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, daha sonra 3 Mart 2011’de Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi olarak adlandırılmıştır (ÖSYM, 2021). Bu merkezin gerçekleştirdiği yükseköğretime giriş sınavlarının adı ve oturum sayısı yıllar içinde değişiklik göstermektedir.

Yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla yapılan sınavlarda Türkçe testleri önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin, altı puan türünün bulunduğu Yükseköğretime Geçiş Sınavı’nda (YGS), Türkçe testinin puan türlerine göre ağırlığı YGS-1 ve YGS-2 için yüzde 20, YGS-3 için yüzde 40, YGS-4 için yüzde 30, YGS-5 için yüzde 37 ve YGS-6 için yüzde 33’tür (ÖSYM, 2017). Benzer şekilde, Temel Yeterlilik Testi’nde (TYT) ise tüm adaylar için tek tip puan olmakla beraber Türkçe testinin ağırlığı yüzde 33’tür (YÖK, 2018). Buna göre, yapılan sınavlarda Türkçe testlerinin puan türlerine göre ağırlığının -yıllara göre değişiklik göstermekle birlikte- oldukça önemli olduğu görülmektedir. Türkçe testlerinde de paragraf sorularının dikkate değer bir yer tuttuğu söylenebilir. Dursunoğlu (2002) da yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçme sınavlarında, Türkçe sorularının çoğunluğunun paragraf sorularından oluştuğunu belirtmektedir. Sınavın adı veya puan türü değişse de Türkçe testlerinin -dolayısıyla bu testte yer alan paragraf sorularının- sınava katılan tüm adaylar için önemli olduğu anlaşılmaktadır.

YGS ve TYT’deki Türkçe testinin amacı, “Türkçeyi doğru kullanma, okuduğunu anlama ve yorumlama, kelime hazinesi, temel cümle bilgisi ve imla kurallarını kullanma becerilerini ölçmektir” (YÖK, 2018). Soruların bu becerileri hangi seviyede ölçtüğünü belirlemek amacıyla Bloom Taksonomisi en sık kullanılan yaklaşımdır (Yıldırım, 2020). Bloom Taksonomisi, soruların hangi bilişsel süreç ve bilgi boyutunda olduğunun anlaşılmasını sağlamaktadır.

2000 yılında yenilenen Bloom Taksonomisi’nin kategorileri, hedeflerle uyum sağlayabilmesi için isim ve eylem olarak iki boyutlu düzenlenmiştir (Arı, 2013). İsim hâli, hedeflerin bilgi boyutunu, eylem hâli ise hedeflerin bilişsel boyutunu temsil etmektedir. Bilgi boyutu olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgi; bilişsel süreç boyutu ise hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma olarak ayrılmaktadır (Çintaş Yıldız, 2015). Bilgi boyutundaki olgusal bilgi bir konu hakkında bilinmesi gereken en temel bilgi olarak tanımlanabilir. Kavramsal bilgi sınıflamalar, kategoriler, ilkeler, prensipler, genellemeler, kuram, yapı ve modellere ilişkin bilgileri kapsar (Bümen, 2006). Kavramsal bilgi, olgusal bilgiye göre üst düzey düşünme becerisi gerektiren bilgidir. İşlemsel bilgi çözüm için nasıl bir yöntem uygulanacağı ile ilgili bilgidir. Üst bilişsel bilgi de kişinin kendi bilişinin farkında olması ile ilgilidir (Bümen, 2006). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç boyutundaki hatırlama basamağı “ilgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme”; anlama basamağı “öğretimsel mesajdan sözel, yazılı ya da grafiksel bir iletişim olarak anlam oluşturma”; uygulama basamağı “verilen bir durumda işlemi uygulama ya da kullanma”; çözümleme basamağı “materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle / bütünle nasıl bir ilişki içinde olduğunu tespit etme”; değerlendirme basamağı “ölçütlere ve standartlara dayalı yargıya varma” ve yaratma basamağı “öğeleri tutarlı ya da işlevsel bir yapıda bir araya getirme, öğeleri yeni bir örüntü ya da yapı içerisinde yeniden düzenleme” olarak açıklanmaktadır (Anderson vd. 2001’den Akt. Bümen, 2006).

İlgili alanyazında Vural (2020) liselere giriş sınavında çıkan Türkçe sorularını; Çintaş Yıldız (2015) ortaokul Türkçe sınav sorularını; Erdoğan (2017) ilkokul dördüncü sınıf öğretmen ve öğrencilerinin

Türkçe dersinde sordukları soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından değerlendirmiştir. Dursunoğlu (2002) ise öğrenci seçme sınavlarındaki Türkçe sorularını ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programları ile karşılaştırmıştır. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında üniversiteye giriş sınavlarındaki Türkçe soruları ile ilgili çalışmalarının oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca, merkezî sınavların Türkçe testlerinde ağırlıklı olarak yer alan paragraf sorularına odaklanılan yeterli çalışma bulunmamaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı 2011-2020 yılları arasında üniversiteye giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki paragraf sorularını çeşitli açılardan incelemektir. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları şunlardır:

2011-2020 yılları arasında yapılan üniversiteye giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki;

1. Paragraf sorularının sayısını ve söz konusu paragrafların sözcük sayısını belirlemek,
2. Paragraf sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre hangi bilgi alanı ve bilişsel süreç boyutunda olduğunu belirlemek,
3. Paragraf sorularının madde köklerini belirlemektir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma deseninde (Merriam, 2013) tasarlanmıştır. Algı ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir araştırma türü olan nitel araştırma yönteminde görüşme, gözlem ve doküman incelemesi en yaygın kullanılan bilgi toplama yöntemidir (Yıldırım, 1999).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında doküman analizi kullanılan bu araştırmada, 2011-2020 yılları arasında üniversiteye giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki paragraf sorularının incelenmesi amaçlandığı için Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığına ait internet adresinden ilgili yılların sorularına ulaşılmıştır. 2011-2020 yılları arasında üniversiteye giriş sınavlarının Türkçe testlerinde sınava katılanlara 40'ar soru yöneltildiğinden söz konusu yıllara ait toplam 400 Türkçe sorusu bulunmaktadır. Bu soruların 240'ının paragraf sorusu olduğu belirlenmiş ve soruların tamamı araştırmanın amaç ve alt amaçları açısından incelenmiştir.

Araştırmanın "2011-2020 yılları arasında yapılan üniversiteye giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki paragraf sorularının sayısını ve söz konusu paragrafların sözcük sayısını belirlemek" alt amacına dair, paragraf soruları belirlendikten sonra her bir yıldaki paragraf sorusu sıklığı, paragraf sorularının toplam Türkçe sorusu içindeki yüzdesi, paragraf sorularındaki toplam sözcük sayısı ve paragraf başına düşen ortalama sözcük sayısı betimlenmiştir.

"2011-2020 yılları arasında yapılan üniversiteye giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki paragraf sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre hangi bilgi alanı ve bilişsel süreç boyutunda olduğunu belirlemek" alt amacına dair, paragraf soruları Yenilenmiş Bloom Taksomisi'nin boyutları açısından incelendikten sonra ilgili yıllara göre sıklık ve yüzdeler sunulmuştur.

Araştırmanın "2011-2020 yılları arasında yapılan üniversiteye giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki paragraf sorularının madde köklerini belirlemek" alt amacına dair ise Dursunoğlu'nun (2002) paragraf sorularının madde köklerine dair sınıflandırması temel alınmıştır. Söz konusu sınıflandırmada karşılığı bulunamayan paragraf sorularına ilişkin madde kökleri de sınıflandırmaya eklenerek yıllara göre paragraf sorularının madde kökleri sıklıkları ile sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla biri Türkçe eğitimi alanında, ikisi program geliştirme alanında uzman olmak üzere üç öğretim üyesiyle değerlendirme toplantısı yapılmıştır. Elde edilen veriler söz konusu uzmanlara sunulmuş ve araştırmada ulaşılan verilere dair karşılıklı görüş birliğine varılmıştır.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma; anket, mülakat, gözlem, deney ve görüşme teknikleri gibi katılımcılardan veri toplanan bir çalışma olmayıp doküman incelemesine (üniversiteye giriş sınavları) dayalı nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş olup etik kurul izni gerektirmemektedir.

## Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

### Paragraf Sorularının Sayısı ve Söz Konusu Paragraflardaki Sözcük Sayısına İlişkin Bulgular

2011-2020 yılları arasında üniversite giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki paragraf soru sayısının ve söz konusu paragraflardaki sözcük sayısının yıllara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.
*Paragraf Sorularının Sayısı ve Paragraflardaki Sözcük Sayısı*

| Sınav Yılı | Paragraf Soru Sayısı | Toplam Türkçe Sorusu İçindeki Yüzdesi | Paragraf Sorularındaki Toplam Sözcük Sayısı | Paragraf Başına Düşen Ortalama Sözcük Sayısı |
|---|---|---|---|---|
| 2011 | 24 | 60 | 1667 | 69,45 |
| 2012 | 25 | 62,5 | 2000 | 80 |
| 2013 | 21 | 52,5 | 1546 | 73,61 |
| 2014 | 25 | 62,5 | 1848 | 73,92 |
| 2015 | 27 | 67,5 | 1919 | 71,07 |
| 2016 | 26 | 65 | 1555 | 59,80 |
| 2017 | 21 | 52,5 | 1413 | 67,28 |
| 2018 | 22 | 55 | 1768 | 80,36 |
| 2019 | 22 | 55 | 1819 | 82,68 |
| 2020 | 27 | 67,5 | 2164 | 80,14 |

Tablo 1'de, 2011-2020 sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki paragraf soru sayılarının yıllara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. İncelenen sınavlar arasında en çok paragraf sorusunun 2015 ve 2020 yıllarında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, 2011-2020 yılları arasında gerçekleştirilen üniversite giriş sınavlarının Türkçe testlerinde paragraf sorularının oranının hiçbir yılda %50'nin altında olmadığı görülmektedir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, incelenen yıllar arasında paragraf sorularındaki toplam sözcük sayısının en yüksek olduğu yıl 2020, en düşük olduğu yıl ise 2017'dir. Bununla birlikte, paragraf başına düşen ortalama sözcük sayısı incelendiğinde en yüksek ortalamanın 2019 yılına, en düşük ortalamanın ise 2016 yılına ait olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca, 2011, 2016 ve 2017 yılları dışında paragraf başına düşen ortalama sözcük sayısının 70'in üzerinde olduğu belirlenmiştir.

### *Paragraf Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilgi Alanı ve Bilişsel Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular*

2011-2020 yılları arasında yapılan üniversiteye giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki paragraf soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde hatırlama, uygulama, değerlendirme ve yaratma boyutlarında paragraf sorusu bulunmadığı belirlenmiştir. İncelenen paragraf sorularının tamamının anlama veya çözümleme boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu sorulara ilişkin dağılım Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.
*Paragraf Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı*

| Sınav Yılı | Bilişsel Süreç Boyutu | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Anlama | | Çözümleme | |
| | f | Paragraf Soruları İçindeki Yüzdesi | f | Paragraf Soruları İçindeki Yüzdesi |
| 2011 | 17 | 71 | 7 | 29 |
| 2012 | 22 | 88 | 3 | 12 |
| 2013 | 18 | 86 | 3 | 14 |
| 2014 | 19 | 76 | 6 | 24 |
| 2015 | 19 | 70 | 8 | 30 |
| 2016 | 19 | 73 | 7 | 27 |
| 2017 | 14 | 67 | 7 | 33 |
| 2018 | 18 | 82 | 4 | 18 |
| 2019 | 18 | 82 | 4 | 18 |
| 2020 | 22 | 81 | 5 | 19 |

Tablo 2'de, 2011-2020 yılları arasında yapılan üniversiteye giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerinin tamamında paragraf sorularının çoğunun anlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca -yüzdesi yıllara göre değişmekle birlikte- incelenen paragraf soruları arasında çözümleme boyutunda soruların da yer aldığı belirlenmiştir. Anlama boyutuna dair soruların en çok 2012 ve 2020'de yapılan; çözümleme boyutuna dair ise en çok 2015 yılında yapılan üniversiteye giriş sınavlarının Türkçe testlerindeki paragraf sorularında yer aldığı bulgulanmıştır.

Üniversite giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki paragraf soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilgi alanı boyutuna göre incelendiğinde 2011-2020 yılları arasındaki paragraf sorularının tamamının kavramsal bilgi boyutundu olduğu belirlenmiştir. Olgusal bilgi, işlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgi boyutlarında ise anılan yıllarda Türkçe testlerinde paragraf sorusu bulunmadığı tespit edilmiştir.

*Paragraf Sorularının Madde Kökü Dağılımına İlişkin Bulgular*

2011-2020 yılları arasında yapılan üniversite giriş sınavlarında yer Türkçe testlerindeki paragraf sorularının madde kökü dağılımına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.
*Paragraf Sorularının Madde Kökü Dağılımı*

| Madde Kökü | Sınav Yılı ve Soru Sayısı | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | Toplam |
| Parçada anlatılan kişi ya da yapıta, parçadaki sözleri söyleyene ilişkin yorum ve çıkarımlar | 3 | 10 | 8 | 4 | 4 | 2 | 2 | 8 | 7 | 10 | 58 |
| Paragrafın ana düşüncesi | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 8 | 4 | 5 | 35 |
| Paragraftan çıkarılamayacak yargı | 3 | 4 | 1 | 1 | 2 | 5 | 3 | 0 | 3 | 2 | 24 |
| Paragraftaki bir sözü, paragrafa göre değerlendirmek | 4 | 2 | 1 | 2 | 4 | 4 | 1 | 0 | 1 | 2 | 21 |
| Düşünceyi geliştirme yolları | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 17 |
| Sonuç cümlesi | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 15 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Paragrafta değinilmeyen yargı ya da durum | 1 | 0 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 0 | 14 |
| Cümleleri anlamlı bir bütün oluşturmak için sıralamak veya verilen bir cümleyi uygun yere getirmek | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 3 | 2 | 0 | 0 | 1 | 11 |
| Bir parçayı iki paragrafa bölme | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 10 |
| Paragrafın düşünce akışını bozan cümle | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 9 |
| Paragrafta boş bırakılan yere gelebilecek ifade | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| Paragrafın yanıt oluşturduğu soru | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 6 |
| Anlatım tekniği | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Paragrafın konusu | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| Giriş cümlesi | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Parçadan çıkarılabilecek en kapsamlı yargı | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Anlatım biçimleri | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Paragrafın ana duygusu | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |

Tablo 3'e göre, 2011-2020 yılları arasında yapılan üniversiteye giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki paragraf sorularında sırasıyla en çok "parçada anlatılan kişi ya da yapıta, parçadaki sözleri söyleyene ilişkin yorum ve çıkarımlar", "paragrafın ana düşüncesi" ve "paragraftan çıkarılamayacak yargı" madde kökü olarak görülmektedir. Buna karşın söz konusu yıllarda paragraf sorularında en az "paragrafın ana duygusu", "anlatım biçimleri", "giriş cümlesi" ve "parçadan çıkarılabilecek en kapsamlı yargı" madde kökü olarak yer almaktadır. Ayrıca, "parçada anlatılan kişi ya da yapıta, parçadaki sözleri söyleyene ilişkin yorum ve çıkarımlar", "paragrafın ana düşüncesi" ve "düşünceyi geliştirme yolları" da incelenen yılların tamamında paragraf sorularında belirlenen madde kökleridir.

## Tartışma ve Sonuç

Türkiye'de yükseköğretime öğrenci seçme amacı taşıyan merkezî sınavların Türkçe testi, sınava katılan öğrenciler için –katsayısı ve soru sayısı göz önünde bulundurulduğunda- önemli bir yere sahiptir. 2011-2020 yılları arasında yapılan üniversiteye giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki paragraf sorularının çeşitli açılardan incelendiği bu araştırmada, yıllara göre paragraf soru sayısının aynı olmamakla beraber Türkçe sorularının en az yüzde 50'sinin paragraf sorusu olduğu belirlenmiştir. Paragrafı okuma hızı ve okuduğunu anlama gücünün öğrencinin alacağı puanı etkilediği (Çetinkaya, 2009) düşünüldüğünde yükseköğretim için öğrenci seçmeyi amaçlayan bu sınavlarda paragraf soru sayısının diğer sorulara göre daha çok olması öngörülebilir bir durumdur.

Eğitim hedeflerini sınıflandırmanın amaçlarından biri sınama durumlarını standartlaştırmaktır (Yurdabakan, 2012). En çok kullanılan sınıflandırma ise Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'dir. İncelenen Türkçe testlerindeki paragraf soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutu açısından değerlendirildiğinde soruların büyük bölümünün anlama basamağında olduğu, çözümleme basamağındaki sorulara ise az da olsa yer verildiği görülmektedir. Ancak hatırlama, uygulama, değerlendirme ve yaratma basamağında soru bulunmamaktadır. Bu durum üniversiteye giriş sınavlarının Türkçe testlerinde yer alan paragraf sorularının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmediğini göstermektedir. Liselere giriş sınavlarındaki Türkçe sorularını inceleyen Vural'ın (2020) araştırmasında da soruların bilişsel süreç basamaklarından anlama basamağında yoğunlaştığı; hatırlama, değerlendirme ve yaratma basamağına ait sorulara yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında farklı alanlardaki soruları inceleyen çalışmalarda da (Örn. TEOG İngilizce sınavına dair: Demirci ve Gökdeniz, 2020; TEOG matematik sorularına dair: Yakalı, 2016) soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçmediği ortaya konmuştur. Bununla birlikte, ÖSS'de sorulan Türkçe sorularını taksonomik açıdan değerlendiren Çetinkaya (2009), anlama dayalı soruların daha çok kavrama ve analiz düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmasına karşın analiz basamağında bulunan soru sayısının kavrama basamağında bulunan soru sayısından daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Bu farklılık, mevcut çalışmada yalnızca paragraf sorularının incelenmesi ile açıklanabilir.

Üniversite giriş sınavlarının Türkçe testindeki paragraf soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hedef içeriğini gösteren bilgi boyutu açısından incelendiğinde soruların tamamının kavramsal bilgi düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Vural (2020) da araştırmasında liselere giriş sınavlarındaki Türkçe sorularının kavramsal bilgi düzeyinde yoğunlaştığı, bu sınavlarda işlemsel bilgi düzeyindeki sorulara az da olsa yer verildiği ancak olgusal bilgi ve üst bilişsel bilgi düzeyinde soru olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Olgusal bilgi düzeyi bilişsel süreç basamağı olan hatırlama ile; kavramsal bilgi düzeyi anlama, değerlendirme ve yaratma basamağı ile; işlemsel bilgi düzeyi uygulama basamağı ile ilişkilendirilebilir (Krathwohl, 2002; Anderson, 2005, akt. Yurdabakan, 2012). Dolayısıyla paragraf soruları, okuduğunu anlayabilme/yorumlayabilme becerisi gerektirdiği için olgusal bilgi düzeyinde soru olmaması anlaşılabilir bir durumdur. Bununla birlikte üst bilişsel bilgi, kişinin kendi bilişi hakkındaki farkındalık düzeyi (Yurdabakan, 2012) olduğundan üst bilişsel bilginin çoktan seçmeli sorular ile ölçülemeyeceği söylenebilir.

Üniversiteye giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki paragraf soruları madde kökleri açısından incelendiğinde en çok görülen madde köklerinin "parçada anlatılan kişi ya da yapıta, parçadaki sözleri söyleyene ilişkin yorum ve çıkarımlar" ve "paragrafın ana düşüncesi" olduğu; en az görülenlerin ise "anlatım biçimleri" ve "paragrafın ana duygusu" olduğu belirlenmiştir. Calp ve Alpkaya (2021), LGS Türkçe sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarına uygunluğu üzerine yaptıkları çalışmada soruların çoğunun bir metni yorumlama, çıkarımlarda bulunma, metnin ana fikrini belirlemeye yönelik olduğunu tespit etmişlerdir. Dursunoğlu (2002), öğrenci seçme sınavlarındaki Türkçe sorularını orta öğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı programları ile karşılaştırdığı çalışmasında en fazla sorunun paragrafın ana düşüncesi ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla alanyazındaki çalışmalarla mevcut araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Yükseköğretime giriş sınavları belirli bir sürede gerçekleştirildiğinden paragraf uzunluğu, dolayısıyla sözcük sayısı sınava katılanlar açısından oldukça önemlidir. Paragraftaki sözcük sayısı arttıkça öğrencilerin sorulara ayırdığı sürenin de artması beklenir. Bu çalışmada Türkçe testlerindeki paragraf sorularının toplam sözcük sayısı ile paragraf başına düşen ortalama sözcük sayısının yıllara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 2018 ve sonraki yıllarda paragraf başına düşen ortalama sözcük sayısı diğer yıllara göre artış göstermiştir. Dolayısıyla sınava katılanların yalnızca okuduğunu anlamasının yeterli olmadığı, okuduğunu hızlı bir şekilde anlama becerisine sahip olması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıda yer alan öneriler geliştirilebilir:

Üniversiteye giriş sınavlarının Türkçe testlerindeki paragraf sorularında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin üst düzey düşünmeye dair boyutlarına yönelik de paragraf sorularına yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda üniversiteye giriş sınavlarının Türkçe testlerinde çoktan seçmeli sorularla birlikte açık uçlu sorular da kullanılabilir.

Paragrafları oluşturan sözcük sayılarına ilişkin bulgular göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu hızlı bir şekilde anlama becerisine yönelik çalışmalar yapılabilir.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Yazarların Katkı Oranı**

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

**Çıkar Çatışması**

Çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Kaynaklar**

Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 259-290.

Bümen, N. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, *31*(142), 3-14.

Calp, M. ve Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(2), 632-654.

Çetinkaya, S. (2009). *ÖSS'de sorulan Türkçe sorularının taksonomik açıdan değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine gör analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 14*(2), 479-497.

Demirci, C. ve Gökdeniz, M. (2020). TEOG sınavı İngilizce sorularının İngilizce öğretim programına uygunluğu ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması. *Education Sciences, 15*(1) 1-10.

Dursunoğu, H. (2002). *Öğrenci seçme sınavlarındaki Türkçe sorularının orta öğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programları ile karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim, 42*(192), 173-191.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.

ÖSYM, (2017). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) kılavuzu. Erişim adresi: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/KILAVUZ18042017.pdf

ÖSYM, (2021). Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Başkanlığı hakkında. Erişim adresi: https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkinda.html

Vural, C. (2020). *Son 10 yılda yapılan liselere giriş sınavlarında (SBS, TEOG ve LGS) yer alan Türkçe dersi sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Yakalı, D. (2016). *TEOG sınavlarındaki matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim, 23*(112).

Yıldırım, T. (2020). Kimya öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi ve ÖSYM soruları ile karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 50,* 449-467.

Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 327-348.

YÖK. (2018). Yükseköğretim kurumları sınavı ile ilgili sıkça sorulan sorular ve cevapları. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/yuksekogretim_kurumlari_sinavi_sss_ve_cevplari_puan_turleri_ile.pdf

**Extended Abstract**

**Introduction**

Turkish tests have an important place in the exams which aim to select students for higher education institutions. For example, in the Transition to Higher Education Exam (YGS) where there are six types of scores, the weight of the Turkish test according to the score types is 20 percent for YGS-1 and YGS-2, 40 percent for YGS-3, 30 percent for YGS-4, 37 percent for YGS-5 and 33 percent for YGS-6 (ÖSYM, 2017). Similarly, in the Basic Proficiency Test (TYT), although there is only one type of score for all candidates, the weight of the Turkish test is 33 percent (YÖK, 2018). Accordingly, it is seen that the weight of Turkish tests according to the types of points in the exams -although it varies according to

years- is quite important. It can be said that paragraph questions have an important place in Turkish tests. Dursunoğlu (2002) also states that in the student selection exams for higher education institutions, most of the Turkish questions consist of paragraph questions. Although the name of the exam or the type of score changes, it is understood that the Turkish tests -therefore the paragraph questions in this test- are important for all candidates participating in the exam.

The purpose of this study is to determine the number of paragraph questions, item stems, the number of words that constitute the paragraph, and which knowledge and cognitive process dimension of these questions according to the Revised Bloom's Taxonomy in Turkish tests of university entrance exams between 2011-2020.

**Method**

This study was designed in the basic qualitative research design (Merriam, 2013), one of the qualitative research approaches. In qualitative research method, which is a type of research aimed at revealing perceptions and events in a realistic and holistic way, interview, observation and document analysis are the most commonly used information gathering methods (Yıldırım, 1999).

Document analysis was used in the collection of data. Since the aim of the study was to examine the paragraph questions in the Turkish tests of the university entrance exams between 2011 and 2020, the questions of the relevant years were obtained from the website of The Measuring, Selection and Placement Center (ÖSYM). Since 40 questions were asked to those who took the exam in the Turkish tests of the university entrance exams between 2011 and 2020, there are a total of 400 Turkish questions belonging to the aforesaid years. It was revealed that 240 of these questions were paragraph questions and all of these questions were examined in terms of the purpose and sub-purposes of the research.

In order to ensure the dependability of the data obtained in the research, an evaluation meeting was held with three faculty members, one of whom was expert in the field of Turkish education and two of them were experts in the field of curriculum development. The data obtained were presented to the aforesaid experts and a mutual consensus was reached on the data obtained in the study.

**Result and Discussion**

When considering its coefficient and number of questions, the Turkish test of the central exams aiming to select students for higher education in Turkey has an important place for the students participating the exam. In this study, in which the paragraph questions of Turkish tests in the university entrance exams between 2011-2020 were examined from various aspects, it was determined that at least 50 percent of the Turkish questions were paragraph questions, although the number of paragraph questions by years was not the same. Considering that the speed of reading the paragraph and the reading comprehension power affect the score the student will get (Çetinkaya, 2009), it is predictable that the number of paragraph questions is higher in these exams, which aim to select students for higher education, compared to other questions.

With respect to the cognitive process dimension of the taxonomy, most of the paragraph questions examined on were in the understanding level, and the questions in the analyzing step were given a few places. However, there are no questions in the steps of remembering, applying, evaluating and creating. This situation shows that the paragraph questions in the Turkish tests of the university entrance exams do not measure the higher level thinking skills of the students.

When the paragraph questions in the Turkish test of the university entrance exams were examined in terms of the knowledge dimension showing the target content of the Revised Bloom Taxonomy, it was found that all of the questions were at the level of conceptual knowledge. Since paragraph questions require reading comprehension / interpreting skills, it is understandable that there are no questions at the level of factual knowledge. However, since metacognitive knowledge is the level of awareness about one's own cognition (Yurdabakan, 2012) it can be said that metacognitive knowledge cannot be measured with multiple choice questions.

The most common item stems in the paragraph questions examined in the study are “comments and inferences about the person or work described in the piece, the person who says the words in the piece” and “the main idea of the paragraph”; the least common ones were found to be "narration styles" and "main emotion of the paragraph". Calp and Alpkaya (2021), in their study on the appropriateness of the LGS Turkish questions to the Turkish course curriculum outcomes, found that most of the questions were interpreting a text, making inferences, and determining the main idea of the text. Dursunoğlu (2002), in his study comparing Turkish questions in student selection exams with Turkish Language and Literature curriculums in secondary education, revealed that the most questions were related to the main idea of the paragraph. Therefore, it can be said that the studies in the literature and the current research results are similar.

Since higher education entrance exams are carried out in a certain period of time, the number of words that constitute the paragraph namely the length of the paragraph is very important for the exam participants. As the number of words in the paragraph increases, the time spent by students for questions is expected to increase. It was found that the average number of words per paragraph in paragraph questions of Turkish tests for 2018 and after has increased compared to previous years. Therefore, it can be said that it is not enough for the exam participants to understand only what they read, they should have the ability to understand what they read quickly.

**Ana Dili Eğitimi Dergisi**
**Journal of Mother Tongue Education**
**www.anadiliegitimi.com**

*Geliş/Received: 17.05.2021 Kabul/Accepted: 26.07.2021*
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

# Türkçe Ders Kitaplarında Modernizm Eleştirisi

*Ramazan ŞİMŞEK*[*]

**Öz**

Eğitim, örgün ve yaygın ağlarda toplumun değerleri, anlam-değer dünyası, refleksleri gözetilerek yürütülen bir süreçtir. Toplumsal değişim ve dönüşümler etkiledikleri tüm diğer faktörler gibi eğitimi de etkilemektedir. Eğitim surecinde hem öğreticiler hem öğrenciler açısından temel kaynak ders kitabıdır. Ders kitapları akademik içerikler kadar sosyal, kültürel içerikleri de bünyesinde barındırmaktadır. 19. yüzyıldan bu tarafa sosyal bilimlerin neredeyse tüm alanlarında gündem olan modernizm eğitimin de gündeminde yer almaktadır. 20. yüzyılda zirvesine ulaşan modernizm, yeniliklerle beraber maddi, manevî çözülmeleri de getirmiştir. Bu bağlamda eğitimin kurumsal politika belirleyicileri bu çözülmelere önlemler almıştır. Bu araştırmada kod çözme, yüzey yapının arkasındaki semantik katmanlara ulaşma olarak tarif edilen eleştirel söylem analizi yöntemi kullanılmış; MEB onaylı Türkçe ders kitaplarında modernizmin çözücü, bozucu etkilerine yönelik inşa edilen söylemler analiz edilmiştir. Araştırma bünyesinde modernizmle ilişkili yabancılaşmanın, popüler kültürün ve popüler kültür etkisindeki dil pratiklerinin, kapitalizmin inşa ettiği ben merkezli insan tipinin eleştirildiği; hedef kitlenin davranış ve tutumlarının metin söylemiyle manipüle edilmeye çalışıldığı; hedef kitlenin zihinsel şemalarının şekillendirilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir.
**Anahtar Kelimeler:** Modernizm, Eleştirel Söylem Analizi, Ders kitabı, Söylem

## Criticism of Modernism in Turkish Textbooks

**Abstract**

Education is a process carried out by considering the values, meaning-value world, and reflexes of the society in formal and non-formal networks. Social changes and transformations affect education like all other factors they affect. The main source for both teachers and students in the educational process is the textbook. Textbooks contain social and cultural content as well as academic content. Modernism which has been on the agenda in almost all fields of social sciences since the 19th century is also on the agenda of education. Reaching its peak in the 20th century modernism brought material and spiritual dissolution along with innovations. In this context, the institutional policy makers of education have taken measures against these dissolutions. In this study, critical discourse analysis method, which can be defined as decoding, reaching the semantic layers behind the surface structure, was applied, the discourses built on the deconstructive and disruptive effects of modernism in Turkish textbooks approved by the Ministry of National Education were analyzed. Within the scope of the research, it was determined that alienation related to modernism, popular culture and language practices under the influence of popular culture, and the self-centred human type built by capitalism were criticized. In addition, it was determined that the behaviors and attitudes of the target audience were tried to be manipulated by text discourse and that the mental schemas of the target audience were tried to be shaped.
**Keywords:** Modernism, critical discourse analysis, textbook, discourse

[*] Öğr. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, ramazansimsek@nevsehir.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-8295-8903

## Giriş

Eğitim, küresel anlamda toplumların birbiri ile rekabet ettiği; bilgi ve tecrübe paylaşımında bulunduğu; toplumların fikir, ideoloji ve düşünsel reflekslerini yapılandırdıkları asimetrik bir zemindir. Ders kitapları ise eğitimin bu çok faktörlü yapısını hem akademik hem de düşünsel anlamda temel dişlisi konumundadır. Çünkü ders kitapları muhatap olduğu hedef kitlenin akademik ve düşünsel gelişimini etkilemektedir.

Ders kitapları hazırlanırken bireysel, kültürel ve toplumsal farklılıklar gözetilerek akademik içeriklerin yanı sıra sosyokültürel içerikler de göz önüne alınmaktadır. Bu eğitim materyali oluşturulurken içeriğini oluşturan edebî metinler tür, tema, kaynak, şair ve yazar tercihi bakımından kültürel değerlerin aktarılmasında önem arz etmektedir (Bulut ve Orhan, 2012: 302). Ana dili ya da yabancı dil eğitimi açısından kullanılan ders kitaplarının süreçte iletişim, kültür ve öğreticilik fonksiyonu öne çıkmaktadır. Dilde temel kavramları öğrenme ve bildirişim sürecine dâhil etme metinler ve etkinliklerle gerçekleşmektedir. Bu bağlamda ders kitabı ve içeriğinde kullanılan metinlerin yetkinliği öğrenme, öğretme işinin kalitesini doğrudan etkilemekte; içinde bulunulan toplumun, kültürün izlerini taşımaktadır. Doğal olarak ders kitapları salt metinler olarak değil, sosyal süreçlerin bir parçası olarak görülür. Örneğin, ders kitaplarının yayınlanması ve düzenlenmesi sürecini etkileyen faktörler (Anderson-Yockel ve Haynes 1994: 130), müfredatta belirlenen eğitim hedefleri, bu hedeflerin arkasındaki politik süreçler öğrencilerin ve öğretmenlerin ders kitaplarına verdiği yanıtlar yoluyla sosyal olarak belirlenir. Ders kitaplarının içeriği hem üretim sürecinin izleri hem de yorumlama için temel teşkil eden ipuçları olarak kabul edilebilir (Fairclough 1989: 25). Yani, ders kitabı da kitle iletişim aracı olarak kabul edilebilir. Çünkü ders kitapları eğitimin doğası gereği sosyal hayattan bağımsız değil; aksine hayat ile iç içedir. Bu bağlamda temel otorite mekanizması olan "devlet" kendi iç kodları gereği "iyi vatandaş" yetiştirme gayesine sahiptir. Bu gaye ekseninde okullarda okutulan ders kitapları ve içerikleri yapılandırılmaktadır.

Selander'ın (1991: 35-39) belirttiği gibi, ders kitapları büyük bir kitleye ulaşırlar ve aynı zamanda bir neslin dünya görüşünü doğrudan etkilerler. Ders kitabı analizi, toplumdaki değişiklikler ve toplumdaki değerler hakkında büyük ölçekte bilgi verir. Ders kitapları, yazarlarının ve kültürlerinin tutumlarını, değerlerini ve inançlarını, toplumsal cinsiyet önyargısı, cinsiyetçilik ve stereotipleme gibi sosyal ve kültürel önyargıları yansıtmaktadır (Carrell ve Korwitz, 1994; Renner, 1997). Aynı zamanda ders kitapları bu kavramları yeniden üretirler, dönüştürürler, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde de etkili olurlar. Tüm bu aşamalar resmi öğretim programları ve resmi öğretim programlarına gömülü-bütünleşik örtük programlar ile gerçekleştirilir.

### *Söylem, Söylem Analizi ve Eleştirel Söylem Analizi*

Söylem kavramı tarihsel süreç içinde genellikle sosyoloji, siyasal bilimler, siyasal iletişim alanı ile ilişkilendirilmiş olup içinde bulunduğumuz yüzyılda ise disiplinler arası bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra popülerliği artmaya başlamış; söylemi konu edinen çalışmaların sayısı artmıştır.

Etimolojik olarak Latince 'discurrere' (oraya buraya koşuşturma, gidiş gelişler) kelimesinden türeyen ve Orta Çağ Latincesinde 'discursus' (hararetli tartışma, karşılıklı iletişim, görüşme) olarak kullanılan söylem terimi, mecazi anlamda da 'özne hakkında uzun uzadıya konuşma', 'bir şey hakkında iletişim' anlamlarında kullanılmaktadır (Sözen, 2014:7). Günay (2018) ise söylemin göreceliliğini vurgulayarak; "uzamsal, zamansal ve kişiye bağlı değişkenler açısından oluşturulmuş dil yapıları" şeklinde tanımlamıştır. Maingueneau'ya göre söylem; tümceler ve tümce ötesi yapıların birleşimi ile oluşan dilsel yapıdır(akt. Günay, 2018: 22).

Genellikle yapısal ve semantik bir tema etrafında oluşan söylem, ilk etapta saptanan, fark edilen anlam çerçevesinden daha derin içeriklere sahiptir. Bu yönü ile "söylem" derin yapıdan aşkın, cümleler ötesi bir yapıyı içermektedir. Söylem, en kapsayıcı tanımı ile yazılı, sözlü, görsel anlam yüklerinin bir araya gelmesiyle meydana gelen ifadeler bütünü olarak değerlendirilebilir(Şimşek ve Erdem, 2020). Söylemi oluşturan öğelere yüklenen semantik yükler öznel olup yorumlayan bireyin eğitim durumu, kültürel yapısı, yorumlama yetisi ile ilişkilidir. Bu yorumlama süreci söylem üzerinden metodolojik olarak söylem analizini ortaya çıkarmıştır.

Söylem analizi, genellikle konuşmalar ve metinler üzerinden gerçekleştirilen bir çözümleme tekniğidir (Arkonaç, 2012: 105). Söylem analizi konuşmacı, dinleyici ya da yazar, okur barındıran bir sürece odaklanmaktadır (Nordquist, 2020). Birden fazla faktörü doğrudan bünyesinde barındıran söylem dil pratiği ve dilbilimle doğrudan ilişkili olup sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik alanlarla da temasa sahiptir (Sözen, 1999: 20). Bu yönü ile söylem analizi ne salt dilbilimle ilgili bir alandır ne de salt dil pratiğine odaklanan bir alandır. Söylem analizi dil pratiğine ve dil pratiğinin temas ettiği sosyal alana odaklanır. Bir araştırma bünyesinde politik, ideolojik veya toplumsal soruna yönelik bir çözümleme yapılması hedefleniyorsa en uygun yöntem eleştirel söylem analizidir (Çelik ve Ekşi, 2008: 110).

Fairclough (1995) eleştirel söylem analizini, verili bir tarihsel ana ait söylemsel pratikler, olgular ve metinlerle daha geniş toplumbilimsel ulamlar olan toplumsal ve kültürel yapılar, ilişkiler ve süreçler arasında örtük olan nedensellik ve belirleyicilik bağıntılarının sistematik bir biçimde açığa çıkarmayı hedeflediğini belirtmektedir. Ayrıca söylem, dil pratiklerindeki güç ilişkileri ve güç mücadelesinden etkilenen aktörleri; özneler arası güç ilişkisinin örtükleştirilmesini; egemen söylemin kendisinin güç ve hegemonya aracı olmasını açıklamaya çalışmaktadır (akt: Yağcıoğlu, 2002:6-7). Eleştirel söylem analizi görünen yüzey yapının ardına geçme, semantik çerçeveyi kitleye betimleme, katmanlar arası ilişkiyi açıklama ve hegemonya odaklı güç ilişkilerini eleştirme üzerine odaklanmaktadır. Eleştirel Söylem Analizi (ESA) disiplinler arası bir yörüngede ile hareket etmektedir. Toplum ve dil ilişkisi; metin, söylem ve toplum ilişkisi; iktidar(güç) ve söylem ilişkisi ESA'nın temel araştırma alanları olarak öne çıktığı söylenebilir

Punch (2014: 214), Van Dijk (2011: 31) ve Sözen (1999: 13) de aynı alana değinerek yazılı ya da sözlü içeriklerde görülen dil pratiklerinin sosyopolitik yönüne ve söylem bütünlüğüne işaret ederler. Bu çerçevede çok farklı alanların kesişiminde yer alan eleştirel söylem analizi mutlaklığa, kesin çıkarımlara ulaşmaktan ziyade yorum odaklıdır. Zira söylem analizinin temelini "değişkenlik", "hermenötik" oluşturmaktadır. Dolayısıyla verilerden elde edilen çıktılar görecelidir. Onu sistematik bir şekilde değişken kılan parametre ise bağlamın kendisidir (Baş ve Akturan, 2008: 26). Eleştirel söylem analizinin odağında hermenötik olduğu için analistin kendi entelektüel, akademik derinliğiyle semantik katmanları, bilinçaltında ve bilinç düzeyinde işaret edilen mesajları; sözlü, yazılı ya da göstergesel söylemle şekillendirilmeye çalışılan davranışları yüzeye çıkarması beklenir.

Söylem çözümlemesi bir çeşit okumadır. Bu okuma kısaca, gerçekleri birebir aktarmaktan ziyade, metinden çıkarılacak anlamı çözümleme yöntemidir (Nixon ve Power, 2007: 75). Metinlerde ortaya çıkan sorulara kesin cevaplar vermek yerine onları var eden bağlamla birlikte düşünsel bir aktivite gerçekleştirmektir (Güllüoğlu, 2012: 232-233).

### *Modernizm*

Düşünsel yapıların son derece hızlı değiştiği küreselleşen dünyada zihinleri en fazla yoran ve felsefî otoritelerin de oldukça fazla mesai harcadığı kavramlardan biri de "modernizm" olarak bilinmektedir. Birçok filozof ve sosyal bilimcinin tanımlamaya çalıştığı "modernizm" hitap ettiği ve dâhil olduğu alanlar açısından geniş bir toplumsal yelpazeye sahiptir. Cevizci (2010:1108), modernizmi "kökeni itibariyle, Latince bir sözcük olan "*modo"* (son zamanlar, şimdi) kelimesinden türetilen *modernus, hodiernus* (hodie=bugün) terimlerinden gelen; düşüncedeki açıklık, özgürlük, otoriteden bağımsızlık ve en yeni ve en son dile getirilmiş düşünceler üzerine bilgi" olarak ifade etmiştir. Bu kavram zaman ve mevcut olanla doğrudan iltisaklı olup sabit olanın yani mevcudun bir tenkidi olarak öne çıkmaktadır.

Kızılçelik (1996: 9) modern kavramını yeni, yenilenen, eski ve mazide olandan uzaklaşmış olarak tanımlamaktadır. Jeanniere (1994:16) köklü bir değişim-dönüşümün hemen ardından ortaya çıkanı ifade ettiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda modern olmak düne, geçmişe ait olmayan ve farklı metodolojilerle değerlendirilen bir dünyada yaşamayı işaret etmektedir. Terminoloji açısından "yeni" kavramını temsil eden modernizm daima mevcuda, geleneksel olana, tahkim edilene eleştiri getiren bir kavramdır.

İlk kez 11. yüzyılda kullanıldığını bildiğimiz "modernite" kavramı ortaçağ Avrupa'sındaki teolojik, toplumsal tartışmalardan hareketle sistematize olarak "moderizm" kavramına dönüşmüştür. Tarihsel süreçteki en büyük modernleşme hareketi olarak öne çıkan Reform ve Rönesans hareketleri

17. yüzyıla kadar tahkim edilen siyasi ve dinî yapıyı derinden sarsarak eskiye, geleneksel olana bakışı kökten değiştirmiştir. 18 ve 19. yüzyılda sanayileşme etkisi ile modernleşme toplumsal alana, kavramlara da doğrudan temas etmiş ve bunları dönüştürmüştür.

Modernleşme sürecinde bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmelerle güce, mutluluğa, sınırsız özgürlüğe kavuşacağını düşünen insanlık için nesne karşısında ortaya çıkan psişik semptomlar kısa bir süre sonra yabancılaşmayla, yalnızlaşmayla, tükenmişlik sendromuyla birleşerek bireysel varlık-yokluk sorunsalına dönüşmüştür (Yeter, 2015: 262). Her değişim ve dönüşüm hareketi gibi modernizm de kavramları, algıları, ölçütleri yapılandırırken bir maliyet getirmiştir. Özellikle 20. yüzyılın başında sanayileşme, kapitalizm, rekabetçi serbest piyasa modeliyle sosyolojik çözülme, değer erozyonu, yalnızlaşan ve yabancılaşan insan, ben merkezli insan bu maliyetin oluşturduğu krizler olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmada da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylı ders kitaplarında modernizmin toplumsal, bireysel, ekonomik etkilerine yönelik eleştiriler ele alınacaktır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylı 5. sınıf Türkçe ders kitabının incelendiği bu çalışmada araştırma desenlerinden nitel desen benimsenmiştir. Nitel araştırmayı, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Çalışmanın verileri "Doküman İncelemesi" yöntemi ile toplanmıştır. Analiz sürecinde ise Eleştirel Söylem Analizi yöntemi benimsenmiştir. Eleştirel söylem analizi; söylem analizinin bir alt türü olarak, güç, hâkimiyet/egemenlik, hegemonya, sınıf farkı, cinsiyet, ırk, ideoloji, ayrımcılık, çıkar, kazanç, yeniden oluşturma, dönüştürme, gelenek, sosyal yapı ya da sosyal düzen, bilişsel şemaları şekillendirme gibi temaları öne çıkaran ve araştırma alanı olarak bu konuları işleyen bir yöntemdir (Van Dijk, 2003; 352-372). Eleştirel söylem analizi, incelenen yazılı, sözlü dil pratiğinin cümle aralarını okuma, arka planını çözümleme, bir tür yapı sökümü olarak değerlendirilmektedir.

### Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırma kapsamında MEB onaylı 5. sınıf Türkçe ders kitabı incelenmiştir.

Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu kapsamda araştırmanın veri setinde yer alan ders kitapları basılı olarak temin edilmiş ve araştırmacı tarafından incelenmiştir. Modernizm ile ilişkili kapitalizm, yabancılaşma, yalnızlaşma, popüler kültür vb. kavramlara yönelik açık ve örtük eleştiriler, manipüle edilmeye çalışılan davranış ve tutumlar veri setinden alıntılarla somutlaştırılmıştır.

Van Dijk (1997:12), cümlenin sözdizimi açısından analizi gibi ''Bütün metinlerin biçiminin ayrıştırabileceğini; bir dizi kategoriye ayırabileceğini ve bunların karakteristik sıraları için kuralları formüle edilebileceğini belirtmiştir. Hikâyeler, ister kurgusal ister gerçeğe dayalı olsun, işleyiş açısından izleyici tarafından öngörülebilecek bilgi yapılarında şekillendirilirler. (Thompson, 1990). Bu bağlamda hikâyeler öngörülebilir bir organizasyon yapısına sahip olayların zamansal /nedensel zincirleri olarak görülür. Stein /Glenn Hikâye Gramerinde (Luke, 1988; Ochs, 1997) tanımlanmıştır.

Anahtar kategoriler, ortam (karakterler, mekân, zaman ve konuyla ilgili arka plan bilgisi) ve (tematik ilişkileri geliştiren ve birbirine bağlayan) bölümlerdir. Bir bölüm birkaç öğe içermektedir:

a) Karakter tarafından bir tepkiye neden olan bir başlangıç olayı,
b) Bir karakterin başlangıç olayının bir sonucu olarak nasıl hissettiğini temsil eden iç tepki,

c) Bir hedefe veya alt hedefe ulaşma girişimi,
d) Bir sonuç, girişimin bir sonucu,
e) Sonuca yanıt olarak bir tepki, duygu, düşünce;
f) Nihai sonucu ifade eden bir karar.

Bu hikâye grameri şeması, okuma metinlerinin analizi için yaygın olarak kullanılmaktadır (Luke, 1988; Ochs, 1997). Bir karakterin amacı, girişimi, sonucu ve tepkisi gibi bir hikâyenin önemli unsurlarını belirleyerek bir hikâyenin ilettiği mesaj, mahiyet keşfedilebilir. Bir hikâyenin ya da kurgusal metnin ilettiği mesajı ve yazarın ya da anlatıcının "hikaye grameri analizi" ile işaret ettiği noktayı belirleyerek kimin inançlarının ve değerlerinin onaylandığını ve hangi içeriklerin, mesajların eleştirildiği, yok sayıldığını gösterebiliriz.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## Bulgular

Araştırma kapsamında ders kitabı içerikleri incelenerek bulgu tespit edilen öğeler eleştirel söylem analizi ile ve örtük müfredat açısından tespit edilen bulgular tablolar eşliğinde sunulmuştur. Tablo 1'de toplumsal açıdan öne çıkarılan ve teşvik edilen davranış kalıpları gösterilmiştir.

Tablo 1.
*Hoşça Kalın, Güle Güle başlıklı Metnin Analizi*

| METİN | İçerik |
|---|---|
| Kafayı takacak başka şey kalmamış gibi vedalaşmalara, iyi dileklere taktım bugünlerde. Geçenlerde bir öğretmen arkadaşımla okuldan çıkarken vedalaştığımız sekreter kız "Hoşça kalın!" diye uğurlayınca bizi, arkadaşın ağzını aradım. Beni çileden çıkaran bu karıştırmalar onu da rahatsız ediyor mu diye, ediyormuş. Biz yaştakilerin huysuzluğu mu bu yoksa gençler vedalaşmaları, selamlaşmaları da mı unuttular? "Bay bay!" diyenler "Çav!" diyenler arttıkça Türkçe konuşanlara da bir şeyler oluyor. Batı hayranlığı, yabancı dillerdeki kullanım mı akıllarını karıştırdı yoksa bunları öğretmeyi unuttuk mu çocuklarımıza? Her durumda aynı şeyler söylenmez, diye uyarmadık mı? Kalana "Hoşça kal!" denir, gidene "Güle güle!"; tersi yakışık almaz, demedik mi? Amerikan filmlerinde ayrılan kişilerin birbirlerine yalnızca "Bye!" dediklerini duya duya mı böyle oldu bu işler bilmiyorum.<br>Sabaha karşı, evlerine dönerken sokaktan geçenlerin birbirine "İyi akşamlar!" dileklerini duyunca kahroluyorum. Camı açıp "Ne akşamı beyefendi? Gece bitti, sabah oluyor, sabah!" diye sesleneceğim ama durduruyorum kendimi. Aman ha, neme lazım! Ve tam şu anda, bunu yazarken dışarıdan bir ses, benimle alay eder gibi "Baba iyi akşamlar!" diye sesleniyor birine. Saate bakıyorum, gece yarısına yalnızca on dakika var. Şimdi, nasıl öğreteceğim bu adamlara ben "akşam" ne zamandır, hangi zamana "gece" denir, sabaha karşı beşte de "İyi akşamlar!" denmez, öğleden sonra üçte de denmez diye Hoşça Kalın, Güle Güle s.16 | Popüler kültür,<br>Modernizm eleştirisi,<br>Yabancılaşma eleştirisi |

Günlük rutin konuşma tercihleri üzerine odaklanan bu metinde hikâye grameri açısından başlatıcı olaylar metin söyleminde "öteki" olarak işaret edilen ve anlatıcı tarafından belirgin şekilde eleştirilen kişilerin diyaloglarıdır. Diyaloglara anlatıcının verdiği karşılıklar iç tepki konumunda olup metin söyleminde diyalogları gerçekleştiren bireyler popüler kültür üzerinden "öteki" olarak aktarılmıştır. Batı hayranlığı, yabancılaşma ile dil üzerinde başlayan değişimin toplumsal kimliğe sirayet ettiği işaret edilmiştir. Hikâye gramer açısından bu bölüm sonucu oluşturmaktadır. Metin söyleminde genellikle etken cümle yapısı kullanılarak eleştirilen yapı ve davranış kalıplarının özneleri

somutlaştırılmıştır. Bu çerçevede Batı hayranlığı, yabancılaşama gibi kavramların metinde bilinçli bir şekilde kullanıldığı; etken cümlelerle metin yazarı tarafından eleştirinin odağı haline getirildiği metin söyleminde tespit edilmiştir. Metin söyleminde kullanılan "duymak, görmek" gibi filler sık kullanılmış kitlenin eleştirilen kalıp ve şemalara maruz kaldığı işaret edilmiş; metnin son aşamasında ise dil kullanımı ve ifade becerisinde farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Başlangıç olayı, iç tepki, hedef, sonuç yapıları ile yapılandırılan bu metnin söyleminde okuyucu kitlesinin Batı hayranlığı, yabancılaşma, popüler kültür etkileri gibi kavramlara yönelik zihinsel şemaları şekillendirilmeye; dil pratikleri manipüle edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2'de kültür ve gelenekler üzerine odaklanan metinler analiz edilmiş; Anadolu üzerinden kült hale gelen davranışlar ele alınmıştır.

Tablo 2.
*Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir Başlıklı Metnin Analizi*

| **METİN** | **İçerik** |
|---|---|
| Anadolu'nun geleneksel konukseverliği üzerinde duralım isterseniz. Bu konukseverliğin kökleri tarihin derinliklerine iner. Türklerin kendi ülkelerine ve şehirlerine, köylerine, kasabalarına gelen yabancılara, gariplere, kimsesizlere, yolculara karşı insanca, dostça davranışları, kısacası konukseverlikleri çok eskidir. Bugün de Anadolu'nun birçok köy ve kasabasında, köyün ve kasabanın ortaklaşa malı olan köy odaları, "misafirhane"ler vardır. Bir konuk geldiği zaman bu odalarda ağırlanır, yedirilir, içirilir. Karşılığında hiçbir şey beklenmez. Bu odaların giderleri, sıra ile ya o köyde oturan varlıklı aileler tarafından ya da köy sandığından karşılanır. Aslolan konuğu hoşnut etmektir. Bunun için yapılması gereken ne varsa yapılır, ayrılırken gideceği yere kadar konuğun azığı düzülür<br>"Tanrı, güzelliklerini öteki ülkelere ayrı ayrı dağıtırken burada hepsini bir araya getirmiştir. Burada dünyanın en güzel insanları, en temiz giyimli halkı yaşar; en nefis yemekler pişirilir. Tanrı'nın yarattıkları içinde en şefkatli, en konuksever halk Anadolu'dadır." 650 yıl önce bunları söyleyen Seyyah İbni Batuta, bir Anadolu yolculuğunda Denizli'ye uğrar. Bundan sonrasını İbni Batuta'dan dinleyelim: Konuk sevmek, konuğa ikramda bulunmak, insan sevgisinin başında gelir. Anadolu; yemeğini konuğuna yedirmekten, konuğunu memnun etmekten zevk alır. Bir görevi yapmış olmanın rahatlığını duyar. Şekerin hemen hiç bulunmadığı yıllarda bir öğretmen, bir köye konuk olur. Akşam yemekten sonra evde bir telaştır başlar. Ev sahibi sandığının anahtarını bir türlü bulamamıştır. Evin her köşesi aranır taranır, anahtar yok. Sonunda sandığı kırmaya karar verirler. Sandık kırılır, öğretmen işin farkına o zaman varır. Ev sahibi kırdığı sandıktan küçük bir çıkın çıkarır, sandığın içerisinde üç şeker vardır. Evet, konuğuna şekerli bir kahve ikram etmek için sakladığı üç şeker. Anadolu'nun konukseverliği üzerine söylenecek çok söz, anlatılacak çok hikâye vardır (s.23) | Gelenek Övgüsü |

Kültür ve gelenekler üzerine yapılandırılan metin söyleminde, Anadolu ve üzerinde yaşayan insanlar diğer coğrafyalardan pozitif yönde ayrıştırılmış ve okur zihninde de bu yönde şemalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Yaşanmışlıklar ve tarihi tecrübeler ile metin söylemi ve verilmek istenen mesaj somutlaştırılarak okuru ikna etme yetisi güçlendirilmiştir. Hikâye grameri bağlamında İbn-î Batuta'dan alıntılar ile hedef ulaşmak istenmiş; Anadolu insanı "ev sahibi" ile somutlaştırılarak sonuca ulaşma gayesi şekillendirilmiştir. Metinde başlangıç olayı ya da içeriği olarak Türklerin tarihlerine değinilmiş ve konukseverlik, yardımseverlik gibi olumlu davranışların Anadolu coğrafyasında Türkler tarafından kalıcı hale getirildiği örtük olarak aktarılmıştır. Metnin semantik çerçevesi ve hedef kitlenin zihinsel şemaları hoşnut etmek, memnun olmak, sevmek, ikram etmek, dostça davranmak filleri ile şekillendirilmeye çalışılmıştır. Metin söyleminde örtük olarak değişen hayat şartları, modernleşme ve sanayileşme ile yozlaşan, bozulan insan ve akraba ilişkilerini işaret edilmiş; geleneksel ve tarihsel kodlara dikkat çekilerek okurun insan ilişkilerindeki tavır ve tutumları şekillendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 3'te sermaye ve ekonomi metaforik olarak betimleyen içerikler analiz edilmiş kapitalizm eleştirisi öne çıkarılmıştır.

Tablo 3.
*Çocuk ve Baloncu Başlıklı Metnin Analizi*

| METİN | İçerik |
|---|---|
| Çocuk ve Baloncu<br>Bir süredir mahalleye bir baloncu geliyordu. Hemen hemen her gün ve aşağı yukarı aynı saatlerde, elinde kocaman bir balon kümesiyle köşeden görünür "Balonlar! Renk renk balonlar!" diye bağırarak ağır adımlarla sokağı boydan boya geçer ve öteki köşeden dönüp görünmez olurdu. Küçük çocuk, onun gelişini her gün heyecanla bekliyordu. Baloncu önde, küçük çocuk arkada mahalleyi baştan sona birlikte geçiyorlardı. Yine bir gün baloncu dinlenmek için durduğunda küçük çocuk bütün cesaretini toplayarak yanına gitti. Önce balonları yakından bir süre izledikten sonra "Baloncu amca!" dedi. "Biliyor musun, benim hiç balonum olmadı." Adam, çocuğu şöyle bir süzdükten sonra "Paran var mı?" diye sordu. "Bayramda vardı." diye atıldı çocuk. "Önümüzdeki bayram yine olacak." "Öyleyse bayramda gel. Acelem yok, ben beklerim." Çocuk sessizce adamın yanından ve renk renk balonlardan uzaklaştı. Gözlerinden yaşlar boşanıyordu ve sanki yürümeye gücü kalmamıştı. Henüz on adım atmamıştı ki geri dönüp balonlara bakmak istediğinde gözlerine inanamadı. Balonlar her nasılsa adamın elinden kurtulmuş ve yolun kenarındaki büyük ağacın dallarına takılıp kalmıştı. Çocuk, gördüğü manzara karşısında donup kalmıştı ağaçtaki balonlara bakarken baloncu ona seslendi: "Küçük, balonları ağaçtan kurtarırsan birini sana veririm."<br>Çocuk teklifi kabul eder<br>Nihayet balonlara ulaşmıştı. Bir süre onları izledi. Sonra dikkatlice balonları ağacın dikenlerinden koruyarak dallara dolanmış ipleri çözüp baloncuya uzattı. Sadece bir balon, diğerlerinden ayrılıp biraz daha yukarı çıkmış ve dalların arasında sıkışıp kalmıştı. Çocuk onu da kurtarmaya çalışsa biliyordu ki ağacın dikenleri balonu patlatacaktı. İster istemez ağaçtan aşağı indi, ayakkabılarını giyip adamın kendisine vereceği balonu heyecanla beklemeye başladı. Ama baloncu hiç oralı değildi. İpleri eline sıkıca doladıktan sonra yavaş yavaş sokağın sonuna doğru yürümeye başladı. Çocuk şaşırdı. "Hani balonlardan birini bana verecektiniz?" diye sordu. Adam, "Seninki ağaçta kaldı evlat, istersen çık al." Çocuğun ayakta duracak gücü kalmamıştı. Kaldırım kenarına çöktü. Bir dönüp köşede kaybolmak üzere olan baloncuya ve balonlarına, bir de ağacın tepesindeki kıpkırmızı balona baktı ve "Olsun!" diye mırıldandı. "Olsun! Ağacın üzerinde kalsa da bir balonum var ya artık." (s.34) | Kapitalizm eleştirisi.<br><br>İş ve hayatla ilgili ihtiras eleştirisi.<br><br>Hedeflere sıkıntısız, engelsiz ulaşmak mümkün değil<br><br>Azimli Olma mesajı |

İçinde bulunduğumuz zamanın sermaye ve ekonomik sistemi metaforik olarak betimleyen metin bünyesinde bariz kapitalizm eleştirisi dikkat çekmekte olup söylem ve derin yapıda birçok katman bulunmaktadır. Hikâye grameri açısından başlangıç olayı olarak seçilen baloncunun sokağa gelmesi ile süreç başlar. Çocuğun balonlara olan ilgisi iç tepki olarak betimlenmiş; balona ulaşma isteği hedef, alt hedef olarak sunulmuştur. Baloncu çocuğun balon talebine ancak para ile karşılık vereceğini ifade etmekte; parası olması durumunda istediği şeye ulaşabileceğini söylemektedir. Bu bağlamda metin söyleminde baloncu, güncel ekonomik sistemi, vahşi kapitalizmdeki sermayedar ve yöneticileri işaret etmektedir. Metnin devamında baloncunun elinden balonlar kurtulur ve ağaca takılır; baloncu ağaca takılan balonları kurtarması karşılığında çocuğa bir balon vermeyi vadeder ve çocuk teklifi kabul eder; bir balon hariç tüm balonları kurtarır ve baloncuya teslim eder. Sermayedar işçi ilişkisi açısından çocuk, eleştirilen ekonomik modelde işçi olarak işaret edilmiş; vahşi kapitalizm çerçevesinde sermayedarı, patronu kurtaran işçinin emeği ve emeğin sömürüsü olmuştur. Balonları kurtaran çocuk alacağı balonu beklerken baloncu vadettiği balonun, yani çocuğun emeğinin karşılığı olan balonun, kurtarılamayan, ağaçta kalan balon olduğunu ifade ederek vahşi kapitalizmin sömürü düzenini somutlaştırmıştır. Ağaçta kalan balonun alınmaya çalışıldığında dikenlerin ve ağacın ekişi ile patlayacağı yani hak edilenin vahşi kapitalizm sisteminde elde edilemeyeceği işaret edilmiştir. Ayrıca materyalde yer alan görselde ağaçta kalan ve patlayacağı belirtilen balonun renginin kırmızıdır. Kırmızı rengin

siyaset bilimi açısından sosyalizmle müsemma olduğu düşünüldüğünde subliminal bir gönderme de dikkat çekmektedir. Hikâye gramerinde sonuç, nihai sonuç açısından çocuk balona ulaşamamış; ancak çabasını devam ettireceği metin söyleminden anlaşılmaktadır. Metin söyleminde hedef kitleye işaret edilen bir diğer şema ise bireyin amaçlarına, hedeflerine, ideal olana ulaşmasının sıkıntı yaşamadan, maddî ve manevî bedel ödemeden mümkün olmamasıdır.

Genel değerlendirme çerçevesinde metin söyleminde modernizm etkisiyle oluşan sermaye sistemi, emek sömürüsüne odaklı vahşi kapitalizm, eleştirilmiş; hedef kitleye amaçlara, ideallere bedel ödemeden ulaşmanın mümkün olmadığı işaret edilmiş; hedef kitlenin davranışları ve zihinsel şemaları metin söyleminin çözümlenen semantik katmanları ile manipüle edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4'te çevre kirliliği ve çevre hassasiyeti ile ilişkili içerikler analiz edilmiştir.

Tablo 4.
*Bu Nehir Bizim Başlıklı Metnin Analizi*

| **METİN** | **İçerik** |
|---|---|
| Bu Nehir Bizim<br>Hayatlarında bu kadar önemli olan bir şey için niçin bu kadar duyarsız davranıyorlardı? Savaşmayı bırakmalı mıydı? Yenilgiyi kabullenme düşüncesi bile kötüydü. Gözlerinin önüne fabrikadaki adamın gülüşü geliyordu. O mu kazanacaktı? "Hayır, ırmağımızın ölmesine izin vermeyeceğim. Bildiğim bütün yolları deneyeceğim." dedi kendi kendine. Büyüklerin kendi yanında olmayışı zoruna gidiyordu. Sadece kendisinin değil, herkesin nehriydi ama onlar önem vermiyorlardı.<br>Furkan biraz dinlendikten sonra kalkıp apartmana girdi. Kapıları tek tek çaldı. Açanlara durumu anlatıp onlardan imza istedi. Bazıları kapıyı açmadı, bazıları tam olarak dinlemeden kapıyı kapattı. Furkan ağlamak istiyordu. Yirmi daireden sadece bir tane imza alabilmişti. "Yirmide bir, vay be!" dedi. Daha çok yolu vardı, böyle giderse başaramayacaklardı. Arkadaşları da diğer mahallelerde dolaşıyordu. Her arkadaşına bir mahalle düşmüştü. Bıkmadan devam etmeliydi. Karamsarlığa kapıldığında fabrika sahibinin gülüşü geliyordu aklına. Ve yeniden başlıyordu. Apartmanlara girerek evlerin kapısını tek tek çalmaya devam etti<br>Okuldan geldiğimizi, fabrikanın sahibiyle görüşmek istediğimizi söyledik. Bizi bir odaya götürdüler, orada görüştüğümüz adama gördüklerimizi anlattık. Niye arıtmadan atık suları nehre döktüklerini sorduk. Arıtmanın pahalı olduğunu, büyüklerin işlerine burnumuzu sokmamamızı söyledi. Şikâyet edeceğimizi belirttik, kahkaha atarak 'İstediğiniz yere edin.' dedi." diye anlattı. Sinan Bey "Ben de o nehirde yüzerek büyüdüm. Hâlâ da geldiğimde ara sıra yüzerim. Yarın seninle buluşalım. Beni atık suların nehre döküldüğü yere götür. Ben bu arada babamla da konuşur durum hakkında bilgi alırım. Ondan sonra ne yapacağımızı konuşuruz." dedi. Furkan teşekkür etti, ertesi gün parkta buluşmak üzere sözleştiler. Furkan'ın tüm yorgunluğu geçmişti, sanki biraz önce yorgunluktan bitap düşen o değildi. Koşarak parka doğru gitti. Bu güzel haberi arkadaşlarına vermeliydi. Onların yüzlerinin alacağı hâli merak ediyordu.<br>Ertesi gün Ömer de Furkan'la birlikte parka geldi. Biraz bekledikten sonra Sinan Bey geldi, yanında bir kişi daha vardı. Furkan, Ömer'i de tanıttı. Birlikte atık suyun boşaltıldığı yere gittiler. Adam dökülen sudan ve nehrin birkaç yerinden ayrı ayrı su aldı. Sinan Bey "Bunların hepsini inceletip babamla öyle konuşmayı düşünüyorum. Birkaç güne kadar sonuçlar çıkar. Sonuçlar iyi çıkmazsa ben de imza atarım. Ayrıca tetkik sonuçlarının fotokopilerini de size veririm. Topladığınız imzaları kaymakamlığa götürürken de basına haber veririm. Basın da yanınızda olursa başarma şansınız artar. Yaşadığımız çevrenin ne kadar önemli olduğunu biliyorum. Ayrıca beni bu konuda haberdar ettiğiniz için teşekkür ederim." dedi. Nehirden örnekleri aldıktan sonra Furkan'la Ömer'i parka geri götürdü. "Bu hâlinizi her zaman koruyun, hiçbir zaman değişmeyin.**"** dedi ve gitti. (s.70) | Kentleşme, sanayileşme, yabancılaşma eleştirisi. |

Çevre kirliliği üzerine odaklanan metinde metin söyleminin odak noktasında baskın şekilde sanayileşme ve kentleşme yer almaktadır. Hikâye grameri açısından başlangıç olayı olarak kirliliğe sebep olan fabrikayı şikâyet için toplanan imzalar yer almaktadır. İç tepki olarak ise imza toplayan Furkan'ın bu durumu kabullenmemesi ve mücadeleye devam etmesi yer almaktadır. Metin söyleminde imza toplama girişimine katılımın düşük olması, kentleşme ve modernleşme etkisiyle insanların duyarsızlığı eleştirilmiştir.

Hedef olarak ise fabrika patronu ile görüşme ve talepleri iletme girişimi yer almaktadır. Ancak patron yerine onun oğlu ile görüşülebilmiş durum izah edilmiş, çevre kirliliği patronun oğluna gösterilerek alt hedef gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada davranışları takdir edilen ve onaylanan çocuklar üzerinden hedef kitleye metin söylemi ile toplumsal ya da bireysel problemlerde iletişimin önemi işaret edilmiş; çocukların problemleri iletişim ile çözmeleri örtük olarak teşvik edilmiştir. Sonuç olarak nehirden alınan suyun tetkik raporu ve yetkili yerlere toplanan imzalarla verilmiş; gerekenlerin yapılacağı ifade edilmiştir. Sonuca tepki olarak ise çocuklar yaptıkları davranışın memnuniyeti ve mutluluğunu yaşamaktadır.

Metin söyleminde kentleşme, sanayileşme etkileri eleştirilirken hedef kitlenin problemler, sıkıntılar karşısında azimle mücadele etmeleri teşvik edilmiştir.

Tablo 5'te resmi otoritenin toplumsal düzeni ve huzuru düzenleyici etkisi analiz edilmiştir.

Tablo 5.
*Çocuk Bahçesindeki Bekçi Başlıklı Metnin Analizi*

| **METİN** | **İçerik** |
|---|---|
| Çocuk Bahçesindeki Bekçi<br>Bizim sokağın alt başına küçük bir çocuk parkı yapıldı. Beyaz badanalı ihata duvarını, yine beyaza boyanmış demir parmaklıklarla çevrelediler. Parkın köşesinde, üzeri kırmızı kiremitlerle örtülü şirin bir bekçi kulübesi vardı. Orta yaşlı, çatık kaşlı bir amca, bazen bu kulübenin önüne dikilip bas bas bağırır: "Kapıyı görmedin mi oğlum, ne diye duvardan atlıyorsun?" "Çimenleri çiğneme, kenardan yürü!"<br>"Yavrum siz hiç mektep medrese görmediniz mi, salıncağa ayakkabıyla basılır mı, in oradan!" Ne yalan söyleyeyim, ilk günlerde bu adama çok kızıyordum. Ne diye bağırıyordu? Bu park bizler oynasın diye yapılmamış mıydı? İkide bir düdük öttürecek ne var yani? Parkı alıp götürmüyoruz ya…<br>ı. Tahterevallideki çocuklara iyice sinirlenmiştim: - İnin artık, diye bağırdım. Herkes sizi mi bekleyecek? Biz de bineceğiz. Sanki bu sözleri söylediğime pişman oldum. Ayakkabıları çamurlu olan çocuk, pazularını şişirip önümüze dikilmez mi? Kocaman gövdesini görünce ödüm patladı. Boncuk boncuk terlemeye başladım. Hele yakamı tutup... beni itmeye başlaması yok mu, kanımı dondurdu. Küçük kardeşim heyecana kapılmış ağlıyordu. Bu iri yapılı ve benden en azı altı yaş büyük olan çocuğun elinden kurtulmak imkânsızdı. Aklıma gelen ilk çareye başvurmak zorunda kaldım<br>"Bekçi amca!" diye bağırdım. Bu imdat çığlığı her şeye yetti. Ne kadar rahatladığımı artık siz bir düşünün… Gerçi bekçi amca benim çığlığımı duymamıştı ama onun adını söylemek o çocukları kaçırmaya yetmişti. Daha birkaç gün öncesine kadar kendisine öfkeyle baktığım bekçi amcayı artık sevmeye başlamıştım. Meğer onun bağırıp çağırmaları boşuna değilmiş. Her düdük çaldığında bizi korkutmak için değil, bir kötülüğe engel olmak için çalıştığını artık daha iyi anlıyorum. (s.137) | Resmi kurum, kuruluş ve görevlilere yönelik önyargılı tutum ve davranışları etkilemeye yönelik içerikler. |

Resmi otoritenin toplumsal düzeni ve huzuru düzenleyici etkisinin öne çıkarıldığı metin söyleminde metaforik anlatım tarzı tercih edilmiştir. Hikâye grameri açısından bekçinin parkta düzeni sağalamaya yönelik uyarı ve uygulamaları başlangıç olayı olarak seçilmiştir. Çocuk bu uyarı ve düzenlemeye yönelik çabaları başta anlamlandırmakta güçlük çekip eleştirirken hikâye gramer açısından bu durum iç tepki olarak öne çıkmaktadır. Hedef olarak parkta oynamaya giden çocuk, parkta yaş itibarı ile orda olmaması gereken çocuklarla mücadeleye girer. Parktaki oyun araçlarına zarar verip

kuralları ihlal eden bireyler tarafından dövülmek üzereyken çocuk bekçi tarafından kurtarılır. Dayak yemekten kurtarılan çocuğun bu duruma yönelik memnuniyeti ise hikâye grameri açısından sonuca tepki olarak öne çıkmaktadır.

Metin söyleminde örtük olarak resmi otoriteler bekçi ile sembolize edilirken parkta oynayan çocuk vatandaşı, genç nesli temsil etmektedir. Bu çerçevede hedef kitleden modernizm, emperyalizm etkisiyle resmi otoriteleri ve uygulamalarını önyargılarla sorgulaması eleştirilmiş; toplumsal düzen ve huzuru bozma maksatlı girişimlerden uzak durmaları teşvik edilmiş; bu otoritelere yönelik zihinlerde olumlu şemalar inşa edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 6'da modern hayatın insan yaşantısına dâhil ettiği iş, kariyer, başarılı olma gibi durumlar analiz edilmiştir.

Tablo 6.
*Özgürlük Başlıklı Metnin Analizi*

| METİN | İçerik |
|---|---|
| Aç olduğu için av aramaya çıkan kurt, uzakta bir köy görür. Kurdun hâli perişandır. Günlerce aç gezmiş, bir deri bir kemik kalmıştır. Köyde avcılar ve çoban köpekleri, kurtlar için çok tehlikelidir. Kurtlar sürü hâlinde köylere, koyunlara ve kümes hayvanlarına saldırdıkları için köylü her daim hazır bekler. Kurt da başına gelecek tehlikeyi bile bile köye yaklaşır. Köye daha adım atar atmaz kendinden iri, bakımlı, besili bir köpeğe rastlar. Göz göze gelirler. Kurt, köpeği iyice inceler: "Söylesene dostum." der: "Ben böyle günlerdir aç gezerken nasıl oluyor da sen bu kadar tombul, besili kalabiliyorsun?" Köpek keyifli keyifli: "İnsanlar beni besliyorlar." der. "Hepsi bu kadar mı?" diye şaşkınlığını belirtir kurt. "İşin çok zor olmalı öyleyse?" "Hayır, hayır!" der köpek. "Yaptığım tek şey, geceleri bahçeyi beklemek." "Bunun için mi sana yemek veriyorlar? Bu kadar bakıyorlar?" der kurt. "Eğer hepsi buysa ben de sana yardımcı olurum, birlikte bahçeyi koruruz. Dışarıda yiyecek bulmak çok zor, sen bunun ne demek olduğunu bilmiyorsun herhâlde!" "Gidelim bakalım, sahibim seni de besler herhâlde, bahçede birlikte yaşarız belki." Kurt bu duruma çok sevinir. Köpeğin yaşantısına imrenir. Birlikte köpeğin bekçilik yaptığı yere giderler. Yalnız bir ara kurt, köpeğin boynundaki ize dikkat eder. Köpeğin boynundaki tüyler dökülmüştür. "Boynuna ne oldu köpek kardeş yoksa kavga mı ettin?" "Boynuma takılan zincir tüylerimi döktü. Buranın sahibi, zincire bağlayarak bütün gün bu bahçede bağlı tutar beni." Cevap pek de kurda göre değildir: "O hâlde hoşça kal zavallı dostum." der kurt ve hızla oradan uzaklaşır. "Kusura bakma arkadaş, fikrimi değiştirdim. Ben aç kalabilirim ama özgür olmayı, aç kalmaya tercih ederim!" diye köpeğe seslenerek veda eder. Özgürlük (s.150) | Kapitalizm eleştirisi<br><br>İş ve hayatla ilgili ihtiras eleştirisi.<br><br>Konformizm eleştirisi |

Metin modern hayatın insan yaşantısına dahil ettiği iş, kariyer, başarılı olma gibi ihtirasları metaforik bir anlatımla eleştirmektedir. Hikâye grameri bağlamında başlangıç olayı kurdun aç kalması nedeniyle köpekle kurmuş olduğu diyaloga dayanmaktadır. Köpeğin içinde bulunduğu rahat ve konforlu hayata yönelik şaşırma ise hikâye gramerinde iç tepkiyi temsil etmektedir. Kurdun köpekle benzer şartlarda yaşama isteği hedef konumundayken boğazına zincir takılması, özgürlüğünün elinden alınacağını öğrenmesi ile hedeften vazgeçmiştir. Vazgeçme eylemi sonuç olarak öne çıkmaktadır. Kurdun konfor ve beslenme uğruna özgürlüğünden vazgeçmeyeceğini ifade etmesi de sonuca verilen tepki düşünce olarak öne çıkmaktadır.

Metaforik anlatımın hâkim olduğu metinde köpeğin sahibi; kapitalist ekonomi düzeni, sahip, patron olarak sembolize edilmiş; köpeğin boynundaki zincir ve oluşturduğu yara da modern hayatın yabancılaştırıcı etkisi, yıpratması olarak sembolleştirilmiştir. Bu bağlamda modern hayat ve kapitalizmin dizayn ettiği hayat koşulları metin söylemiyle doğrudan eleştirilmiştir. Aç kalmanın rahat yaşamaya, köle olmaya tercih edileceğini işaret eder metin söyleminde hedef kitleye konfor, çalışma hayatı, kariyer ihtirası ya da maddî imkânlar gibi faktörlerle bireyin özgürlüğünden, kişilik özelliklerinden vazgeçmemesi gerektiği işaret edilmiş; okurun bu yöndeki davranışları ve zihinsel şemaları manipüle edilmeye çalışılmıştır. Metin içeriğinde genellikle etken cümleler kullanılmış; aç

kalmak, fikir değiştirmek, özgür kalmak gibi fillerle metnin etkisi artırılmaya çalışılmış; okuyucunun da tekrarlarla bu filleri benimsemesi hedeflenmiştir.

Tablo 7'de modernizm etkisiyle değişen iş hayatı, sosyal hayat, değerlerin erozyona uğrama süreci analiz edilmiştir.

Tablo 7.
*İyiliğin Değerini Bilen Kim? Başlıklı Metnin Analizi*

| METİN | İçerik |
|---|---|
| *İyiliğin Değerini Bilen Kim?*<br>Avcıların kovaladığı kurt köylüden kendini saklaması için yardım istemiş; kurdu bulamayan avcılar gitmiş ve kurt tehlikeden sıyrılarak köyüyle konuşmaya başlamış. Köylüye avcılardan kurtulduktan sonra gideceğini söyleyen kurt karar değiştirmiş-- Gideceğimi de nerden çıkardın, diye söylenmiş. Seni yemeden bir yere gitmem. Köylü, kurdun bu sözlerine çok şaşırmış. --- Ben seni ölümden kurtardım. Karşılığında sen bana bunu mu yapacaktın? Sen hiç iyilik nedir bilmez misin? Kurt: --- Bu dünyada iyiliğin değerinin kalmadığını daha öğrenemedin mi, diyerek köylü ile alay etmiş. Bunun üstüne köylü: --- Bunu başkalarına da soralım. Sen söylediğinde haklıysan, gerçekten iyiliğin değeri yoksa beni afiyetle yiyebilirsin, demiş. Kurt, köylünün önerisini kabul etmiş; kurt ile köylü birlikte yola koyulmuşlar. Git git karşılarına yaşlı bir at çıkmış. Hemen sormuşlar. At:Ben tam on yıl çalıştım. Sahibimin her türlü işini yaptım. Sırtıma bindi, yüklerini taşıdım. Görüyorsunuz ya, şimdi de beni yaşlandım diye sokağa attı. Kurdun dediği çok doğru. Bu dünyada iyiliğin değerini bilen yok. Bir süre sonra bir köpekle karşılaşmışlar. O da: --- Ömrüm boyunca sahibimin bir dediğini iki etmedim. Evini bekledim, hayvanlarına göz kulak oldum. Şimdi yaşlanınca sokağa atıldım. İyiliğin değeri bilinmiyor, kurt haklı, diyerek uzaklaşmış. Bu sırada bir tilki çıkagelmiş. Ona sormuşlar. Tilki karşılık vermeden bir şey sormak istemiş: --- Bu koskoca hayvan, bu küçük çuvala nasıl sığdı, önce onu söyleyin bana. --- Sığdı işte, demiş köylü. Tilki: --- İnanmam, diye direnmiş. Kurt hiç o çuvala sığar mı? Bu soruşturmadan canı sıkılan kurt, tilkinin bir an önce cevabını almak için çuvalın içine girmiş. Köylü, tilkinin kurnazlığını anlayınca vakit kaybetmeden çuvalın ağzını bağlamış. Tilki: --- İyiliğin değeri bilinecek, bilmeyenler cezasını çekecek, diyerek çuvalı sırtladığı gibi ormanın içinde gözden kaybolmuş. İyiliğin değerini bilen kim (s.192) | Ben merkezli insan eleştirisi<br>Aşırı rekabetçi piyasa eleştirisi |

Metin içeriğinde metaforik bir anlatım tercih edilmiş; modernizm etkisiyle değişen iş hayatı, sosyal hayat, değerlerin erozyona uğraması üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda insanların yalnızlaşması, sadece kendi menfaatlerini düşünmesi, toplumun değerler bakımından çözünerek kitle birlikteliğini sağlayan anlam değer dünyasının zayıflaması eleştirilmiştir. Köpek ve atın uzun süreli emeklerine karşılık yapılanlar rekabetçi, sadece kendi menfaatini düşünmek durumunda bırakan kapitalist düzene metaforik manada örtük bir eleştiri olarak kabul edilebilir. Metin söyleminde hedef kitlenin toplumsal değerleri yaşatması; sadece kendi menfaatine odaklanmadan iyilik yapması teşvik edilmiştir.

Hikâye grameri açısından başlangıç olayı avcılar tarafından kovalanan kurdun köylüden yardım istemesidir. Başlangıç olayına tepki olarak avcılardan kurtulan kurt köylüyü yemeye karar verir. İyiliğe bu şekilde mukabele edilmesini sorgulayan köylünün tavrı da başlangıç olayına tepkidir. İyiliğin değerinin kalıp kalmadığını sorgulama neticesinde iyiliğin değerini bilen orman sakinlerine rastlanması ise sonuç konumundadır.

## Tartışma ve Sonuç

Eğitim akademik gayeler bünyesinde barındırdığı gibi sosyokültürel girdi ve çıktıları da barındırmaktadır. Eğitim sürecinde müfredata ilişkin akademik içerikler ders kitapları bünyesinde belirli bir hiyerarşi ile hedef kitleye aktarıldığı bilinmektedir. Eğitim ve toplum yapısal olarak birbirini değiştirip dönüştüren aktif bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla eğitim içinde bulunduğu toplumun anlam değer

dünyasını, sosyokültürel önceliklerini de içermekte; ders materyallerine de bu öncelikleri günün şartlarına göre aktarmaktadır.

20. yüzyıl içinde toplumsal, siyasal ve finansal anlamda çok fazla dönüşüm gerçekleşmiş ve bu dönüşümden eğitim de etkilenmiştir. Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) bu çerçevede okuryazar profili, okuma türlerinin değiştiğini işaret etmiş; Baş, Turhan ve Karaca (2017) materyal içeriklerinin günün şartlarına göre zihinsel etkileri olduğunu ifade etmiş; Kana (2014) okuma metinleri ve stratejiler üzerinde durmuş; Gün (2012), okuma metinleri ve okumanın sürdürülebilirliği ile ilgili problemleri ifade etmiştir. Yapılan araştırmalarda da aslında günün şartlarına göre "yeni" ya da "yenilenen" içerikler üzerinde durulmuştur.

İlk kez 11. yüzyılda kullanıldığını bildiğimiz; yeniye odaklanan "modernite" kavramı ortaçağ Avrupa'sındaki teolojik, toplumsal tartışmalardan hareketle sistematize olarak "modernizm" kavramına dönüşmüştür. Tarihsel süreçteki en büyük modernleşme hareketi olarak öne çıkan Reform ve Rönesans hareketleri 17. yüzyıla kadar tahkim edilen siyasi ve dinî yapıyı derinden sarsarak eskiye, geleneksel olana bakışı kökten değiştirmiştir. 18 ve 19. yüzyılda sanayileşme etkisi ile modernleşme toplumsal alana, kavramlara da doğrudan temas etmiş ve bunları dönüştürmüştür. Her değişim ve dönüşüm hareketi gibi modernizm de kavramları, algıları, ölçütleri yapılandırırken bir maliyet getirmiştir. Özellikle 20. yüzyılın başında sanayileşme, kapitalizm, rekabetçi serbest piyasa modeliyle sosyolojik çözülme, değer erozyonu, yalnızlaşan ve yabancılaşan insan, ben merkezli insan bu maliyetin oluşturduğu krizler olarak değerlendirilmektedir. İfade edilen maliyetlerle her toplum yüzleşmiş, kendi bütünlüğünü, değerlerini, anlam değer dünyasını korumaya çalışmış ve bu süreçte örgün, yaygın eğitim kurumlarından faydalanmıştır.

Genel değerlendirme ekeninde 19. yüzyılın ortalarında Tanzimat ve Islahat fermanı ile eğitim alanında da büyük ivme kazanan modernleşme hareketi günümüze kadar radikal değişim ve dönüşümleri tetiklemiştir. Toplumsal ve kültürel olarak Batının gerisinde kalındığına yönelik inanışlar sürekli işlenmiştir. Bu bağlamda Türkiye modernleşme sürecinde "kendi kabahati olmaksızın" (Çayır, 2010) ders kitaplarında Batı'nın gerisinde kalmış bir ülkedir.

Tarihsel süreç içinde daha çok teknik boyutuyla gündem vitrinindeki yerini alan modernizmin suyun yüzeyindeki buz dağı gibi bir de arka planı bulunmaktadır. Arka plan olarak ifade edilen bu sürecin en önemli etkileri toplumsal ve kültürel dizgeler etrafında vuku bulmaktadır. Şimşek (2021) son yıllarda MEB tarafından öğretim programlarının bu dizgeler bağlamında kuramsal olarak dönüşümden geçtiğini, yeni nesillere bu dönüşümü gözeten değerlerin aktarıldığını belirtmektedir.

Salt modernizm ve etkilerinin ilerlemeci anlayışla tamamen olumlu değerlendirmek bilimsel anlamda mümkün değildir. Özellikle yabancılaşma, popüler kültür, rekabetçi piyasanın oluşturduğu ben merkezli insan, kapitalizm kitleler üzerinde önemli çözülmelere sebep olurken toplumsal değerleri de erozyona uğratmaktadır. Bu yıkıcı etkileri önlemek ve azaltmak için kullanılan en önemli enstrümanlardan eğitim ve eğitim materyalleridir. Bu araştırmada da MEB tarafından onaylı Türkçe ders kitaplarında modernizm kavramı ve alt kavramlarına yönelik tenkitler eleştirel söylem analizi ve hikâye grameriyle incelenmiştir.

Popüler kültür ve rutin konuşma tercihleri üzerine odaklanan "Hoşça Kalın, Güle Güle" isimli metnin söyleminde Batı hayranlığı, yabancılaşma ile dil üzerinde başlayan değişimin toplumsal kimliğe sirayet ettiği işaret edilmiştir. Metin söyleminde genellikle etken cümle yapısı kullanılarak eleştirilen yapı ve davranış kalıplarının özneleri somutlaştırılmıştır. Bu çerçevede Batı hayranlığı, yabancılaşama gibi kavramların metinde bilinçli bir şekilde kullanıldığı; etken cümlelerle metin yazarı tarafından eleştirinin odağı haline getirildiği metin söyleminde tespit edilmiştir. Metnin söyleminde okuyucu kitlesinin Batı hayranlığı, yabancılaşma, popüler kültür etkileri gibi kavramlara yönelik zihinsel şemaları şekillendirilmeye; dil pratikleri manipüle edilmeye çalışılmıştır.

Kültür ve gelenekler üzerine yapılandırılan "Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir" başlıklı metin söyleminde, Anadolu ve üzerinde yaşayan insanlar diğer coğrafyalardan pozitif yönde ayrıştırılmış ve okur zihninde de bu yönde şemalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Metnin semantik çerçevesinde hoşnut etmek, memnun olmak, sevmek, ikram etmek, dostça davranmak filleri ile konukseverlik aynı bağlamlarda kullanılarak hedef kitlenin zihninde bu kavrama yönelik olumlu şemalar inşa edilmeye çalışılmıştır.

İçinde bulunduğumuz zamanın sermaye ve ekonomik sistemini metaforik olarak betimleyen "Çocuk ve Baloncu" isimli metin bünyesinde bariz kapitalizm eleştirisi dikkat çekmekte olup söylem ve derin yapıda birçok katman bulunmaktadır. Metin söyleminde baloncu, güncel ekonomik sistemi, vahşi kapitalizmdeki sermayedar ve yöneticileri işaret etmektedir. Ayrıca materyalde yer alan görselde ağaçta kalan ve patlayacağı belirtilen balonun renginin kırmızıdır. Kırmızı rengin siyaset bilimi açısından sosyalizmle müsemma olduğu düşünüldüğünde subliminal bir gönderme de dikkat çekmektedir. Metin söyleminde hedef kitleye işaret edilen bir diğer şema ise bireyin amaçlarına, hedeflerine, ideal olana ulaşmasının bedel ödemeden, sıkıntı yaşamadan, maddî ve manevî bedel ödemeden mümkün olmamasıdır. Metin söyleminde modernizm etkisiyle oluşan sermaye sistemi, emek sömürüsüne odaklı vahşi kapitalizm, eleştirilmiş; hedef kitleye amaçlara, ideallere bedel ödemeden ulaşmanın mümkün olmadığı işaret edilmiş; hedef kitlenin davranışları ve zihinsel şemaları metin söyleminin çözümlenen semantik katmanları ile manipüle edilmeye çalışılmıştır.

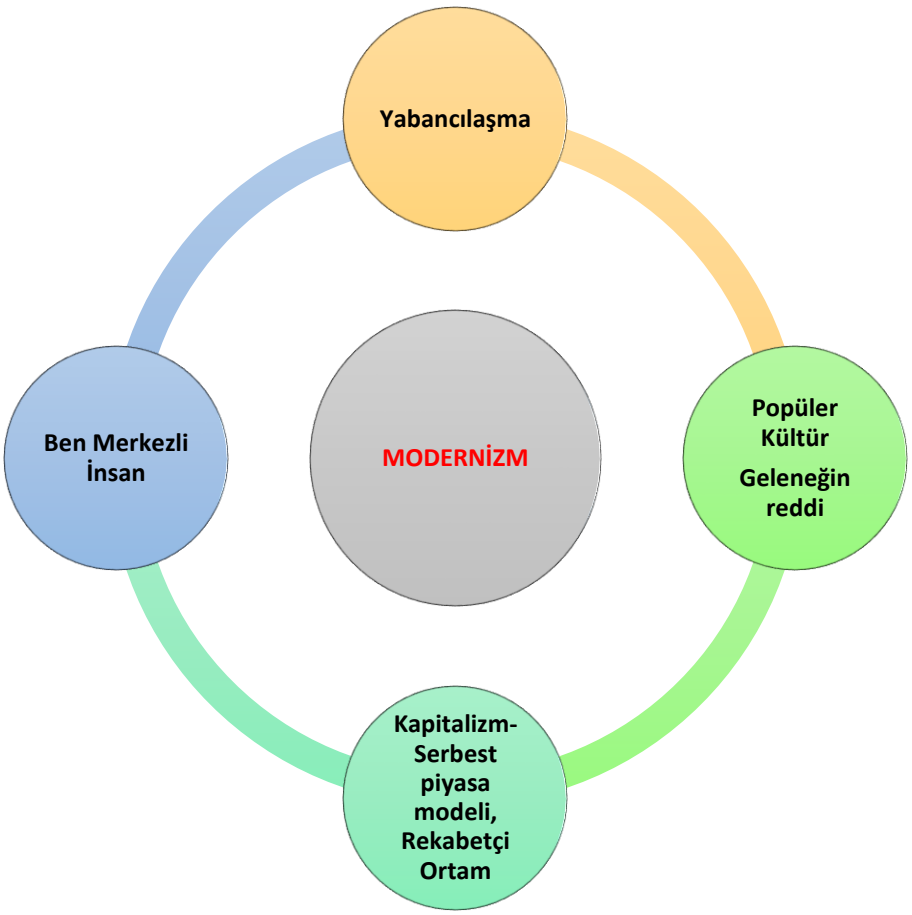
Çevre kirliliği üzerine odaklanan "Bu Nehir Bizim" adlı metnin söyleminde odak noktasında baskın şekilde sanayileşmenin ve kentleşmenin etkileridir. Metin söyleminde imza toplama girişimine katılımın düşük olması, kentleşme ve modernleşme etkisiyle insanların duyarsızlığı eleştirilmiştir. Bu aşamada davranışları takdir edilen ve onaylanan çocuklar üzerinden hedef kitleye metin söylemi ile toplumsal ya da bireysel problemlerde iletişimin önemi işaret edilmiş; çocukların problemleri iletişim ile çözmeleri örtük olarak teşvik edilmiş; demokratik tutumları benimsemeleri amaçlanmıştır.

Resmi otoritenin toplumsal düzeni ve huzuru düzenleyici etkisinin öne çıkarıldığı "Çocuk Bahçesindeki Bekçi" başlıklı metinde de metaforik anlatım tarzı tercih edilmiştir. Metin söyleminde örtük olarak resmi otoriteler bekçi ile sembolize edilirken parkta oynayan çocuk vatandaşı, genç nesli temsil etmektedir. Bu çerçevede hedef kitleden modernizm, emperyalizm etkisiyle resmi otoriteleri ve uygulamalarını önyargılarla sorgulaması eleştirilmiş; toplumsal düzen ve huzuru bozma maksatlı girişimlerden uzak durmaları teşvik edilmiş; bu otoritelere yönelik zihinlerde olumlu şemalar inşa edilmeye çalışılmıştır.

Metin modern hayatın insan yaşantısına dâhil ettiği iş, kariyer, başarılı olma gibi ihtiraslar "Özgürlük" başlıklı metinde eleştirmektedir. Metaforik anlatımın hâkim olduğu metinde köpeğin sahibi kapitalist ekonomi düzeni, sahip, patron olarak sembolize edilmiş; köpeğin boynundaki zincir ve oluşturduğu yara da modern hayatın koşturmacası, yıpratması olarak sembolleştirilmiştir. Bu bağlamda modern hayat ve kapitalizmin dizayn ettiği hayat koşulları metin söylemiyle doğrudan eleştirilmiştir. Aç kalmanın rahat yaşamaya, köle olmaya tercih edileceğini işaret eder metin söyleminde hedef kitleye konfor, çalışma hayatı, kariyer ihtirası ya da maddî imkânlar gibi faktörlerle özgürlükten, kişilik özelliklerinden vazgeçilmemesi işaret edilmiş; okurun bu yöndeki davranışları ve zihinsel şemaları manipüle edilmeye çalışılmıştır.

"İyiliğin değerini Bilen Kim?" başlıklı metin içeriğinde metaforik bir anlatım tercih edilmiş; modernizm etkisiyle değişen iş hayatı, sosyal hayat, değerlerin erozyona uğraması üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda insanların yalnızlaşması, sadece kendi menfaatlerini düşünmesi, toplumun değerler bakımından çözünerek kitle birlikteliğini sağlayan anlam değer dünyasının zayıflaması eleştirilmiştir.

Althusser (2001: 40-62) modern toplumun baskın İdeolojik Devlet Aygıtı olarak okulun artan bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Devlet, en önemli ideolojik araçlarından biri olan eğitim ile varlığını topluma kabul ettirmeye çalışmakta, dolayısıyla okullar aracılığı ile toplumu kendi ideolojik ilkeleri doğrultusunda eğitmekte (Çetin, 2001) yine eğitim yoluyla kendi ideolojik formlarının kodlarını, sembollerini ve dilini bilinçli bir şekilde yaymaktadır. Eğitimde, ders programlarında, ders materyallerinde toplumun değerleri kültürü, genel politik tavrı şekillendirilmektedir (Çetin, 2001; Olgun, 2017; Althusser, 2001;Şimşek, 2021)




Şekil 1. *Modernizmin Etki Alanı*

Analiz edilen ders kitabının söyleminde öğrencilerin modernizm etkisi ile yabancılaşma, kültürel çözülme, ben merkezli yaşama, kontrolü kaybederek maddi ve manevî ihtiraslar etrafında hareket etme, şartların oluşturduğu aşırı rekabetçi kimliğe bürünme gibi davranış ve tutumlardan uzak durmaları için zihinsel şemaları şekillendirilmeye çalışılmış; davranışları da bu yönde manipüle edilmeye çalışılmıştır.

Eleştirel mesajlarla birlikte hedef kitleye bir düşünce, fikir veya çalışmadan maddi gerekçelerle vazgeçilmemesi, ilkeli olunması, azimli olunması, zorlularla mücadele edilmesi de ders kitabının söyleminde öne çıkmaktadır. Bu bağlamda içeriklerin materyaller bünyesinde artırılması öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bakış açılarını değiştirmelerine, dersi ilgiyle takip etmelerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca değişen ve dönüşen aktüel şartların materyallerde gözetilme düzeyi ve buna yönelik içeriklerin niceliklerinin, niteliklerinin artırılması eğitimdeki orta ve uzun vadeli hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Yazarların Katkı Oranı**

Çalışma tek yazarlı olup bütün araştırma sorumlu yazara aittir.

**Çıkar Çatışması**

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

**Kaynaklar**


Althusser, L. (2001). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (Y. Alp & M. Özışık, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Anderson-Yockel, J. ve Haynes, W.O. (1994). Joint book-reading strategies in working-class African American and white mothertoddler dyads. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *37*(3), 583-593.

Arkonaç, S. A. (2012). *Söylem çalışmaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Baş, B., Turhan, O. ve Karaca, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik stratejisi geliştirmeye yönelik bir durum tespiti: 5. Sınıf Türkçe çalışma ve öğretmen kılavuz kitabı örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(4), 717-746.

Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Bulut, M. ve Orhan, S. (2012). Türkçe-edebiyat ders kitaplarının dil ve kültür aktarımındaki rolü ve önemi üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *5*(8), 297-311.

Carrell, D. ve Korwitz, J. (1994). Using concordancing techniques to study gender stereotyping in elt textbooks. In J. Sunderland (ed.) *Exploring Gender: Questions and implications for English language education (pp. 73-83).* Prentice Hall International.

Cevizci, A. 2010. *Felsefe sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları.

Çayır, K. (2010). Yeni bir "biz" anlayışı geliştirme yolunda eğitim, ders kitapları ve okullar, eğitim, çatışma ve toplumsal barış. Çayır, K. (Ed.), *Türkiye*"*den ve Dünyadan Örnekler*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Çelik, H. ve Ekşi, H. (2008). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 99-117.

Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *25*(2), 201-211.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman

Fairclough, N. (1995) Critical discourse analysis: the critical study of language, Londra: Longman, 1995. Gunther Kress, Critical Discourse Analysis, *Annual Review of Applied Linguistics*, Volume: 11, (March 1990)

Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies*, *7*(4), 1961-1977.

Günay, V. D. (2018). *Söylem çözümlemesi*. İstanbul: Papatya.

Jeanniere, A. (1994). *Modernite Nedir, Modernite Versus Postmodernite*. (M. Küçük, Çev.) Ankara: Vadi Yayınları.

Kana, F. (2014), Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 100-120.

Kızılçelik, S. (1996). *Postmodernizm dedikleri*. İzmir: Saray Kitabevleri.

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi*. Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283-298.

Luke, A. (1988). *Literacy, textbooks and ideology: Postwar literacy instruction and the mythology of Dick and Jane*. Cambridge, UK: Polity Press.

Nixon, A. ve Power, C. (2007). Towards a framework for establishing rigour in a discourse analysis of midwifery professionalisation. *Nursing Inquiry*, *14*(1), 71-79.

Nordquist, R. (2020). *Understanding the use of language through discourse analysis: Observing how various means of discourse create context*. Erişim adresi: https://www.thoughtco.com/discourse-analysis-or-da-1690462

Ochs, E. (1997). Narrative. In T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process*, (vol. 1, pp. 185/207). London, UK: Sage

Olgun, H. B. (2017). Jürgen Habermas, Hannah Arendt ve Richard Sennett'in kamusal alan yaklaşımları. *Sosyolojik Düşün*, *2*(1), 45-54.

Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz (Çev.), Ankara: Siyasal Kitapevi

Renner, C. (1997). Women are busy, tall, and beautiful: looking at sexism in efl materials. *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Orlando, March 11-15.

Selander, S. (1991). Pedagogic text analysis. In M .L. Julkunen, S. Selander & M. Åhlberg (Eds.), *Research on texts at school*. Joensuu: University of Joensuu Press

Solak, Ö. (2011). Küçük ağa romanının eleştirel söylem analizi. *TDAV Akademik Bakış Dergisi*, 26, 1-14.

Sözen, E. (1999). *Söylem*. İstanbul: Paradigma Yayınları

Sözen, E. (2014). *Söylem*. Ankara: Birleşik Yayınları.

Şimşek, R. (2021). Socio-political evaluation of the distribution of root values in Turkish language textbooks. *International Journal of Eurasian Education and Culture* , *6*(12), 566-612.

Şimşek, R. ve Erdem, İ. (2020). Subliminal bir güç göstergesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları. Söylem Filoloji Dergisi, *5*(1) , 252-277.

Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication*. Cambridge, UK: Polity Press

Van Dijk, T. A. (2003). Söylem ve ideoloji çokalanlı bir yaklaşım. B. Çoban & Z. Özarslan (Der.), *Söylem ve İdeoloji mitoloji, din, ideoloji* (ss. 13-113) İstanbul: Su.

Van Dijk, T. A. (2011). Discourse, knowledge, power and politics: towards critical epistemic discourse analysis. C. Hart (Ed.), *Critical discourse studies in context and cognition* (pp. 27-64). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Yağcıoğlu, S. (2002). Eleştirel söylem çözümlemesi: Disiplinlerarası bir yaklaşım. S. Yağcıoğlu (Yay. Haz.), *1990 sonrası laik-antilaik çatışmasında farklı söylemler: Disiplinlerarası bir yaklaşım* (ss. 3-34). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Yeter, G. B. (2015). *Türk postmodern anlatılarında modernizm eleştirisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

Textbooks are the primary tools and equipment required for education in terms of their duties. Playing a role in education, the textbooks are educational materials that are prepared according to the cognitive and affective skills of the students and present the content and information to the students. Knowledge is conveyed through textbooks thanks to their ability to fulfil these functions. While creating this educational material, the literary texts constituting its content are important in conveying cultural values in terms of genre, theme, source, poet and author preference (Bulut & Orhan, 2012: 302). Communication, culture and teaching function of the textbooks used in terms of mother tongue or foreign language education come to the fore. The basic concepts of the language are included in the learning and communication process through texts and activities. In this context, the competence of the texts used in the textbook and its content directly affects the quality of learning and teaching, it carries the traces of the society and culture.

As Selander (1991: 35-39) points out, textbooks reach a large audience and directly affect the worldview of a generation. Textbook analysis provides insight into changes in society and values in society on a large scale. Textbooks reflect the attitudes, values and beliefs of their authors and cultures, social and cultural biases such as gender bias, sexism, and stereotyping (Carrell & Korwitz, 1994; Renner, 1997). At the same time, textbooks reproduce and transform these concepts and have an impact on teachers and students. All these stages are carried out with formal education programs and implicit-integrated programs embedded in official education programs.

Critical Discourse Analysis (ESA) acts with an interdisciplinary trajectory in research within the framework of these principles. Society and language relationship, the relationship between text, discourse and society, and the relationship between power and discourse stands out as the main research areas of ESA. Because Critical Discourse Analysis is based on systematic and detailed

examination of the data set obtained during the research process (Baş & Akturan, 2008: 24). Trying to reveal the meanings of the narratives "without placing them in place, time and context" may lead to false conclusions.

In the globalizing world where intellectual structures change extremely rapidly, the concept that exhausts individuals the most and spends a lot of time in their philosophical authorities is known as "modernism". "Modernism", which many philosophers and social scientists try to define, has a wide social range in terms of the areas it addresses to and includes. Cevizci (2010: 1108) describes modernism as “originating from the terms modernus, hodiernus (hodie = today) derived from the Latin word modo (recently, now); openness in thought, freedom, independence from authority, and knowledge on the most recent and most recently voiced thoughts”. This concept is directly related to time and present and stands out as a criticism of the fixed, that is, the present.

**Method**

Qualitative method was adopted in this study, in which the 5th grade Turkish textbook approved by the Ministry of National Education was examined. It is possible to define qualitative research as “research in which qualitative data collection techniques such as observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner in the natural environment” (Yıldırım & Şimşek, 2008: 39). The data of the study were collected using the "document review" method. Document analysis makes it possible to analyze documents produced in a specific period about a research problem or documents produced by more than one source and at different intervals on the subject (Yıldırım et al. 2002). In the analysis of the data, the critical discourse analysis method was adopted. Discourse analysis is an attempt to deconstruct the text by going beyond syntactic and semantic boundaries and to understand the intention of it (Solak, 2011: 3). Discourse analysis "is a research method used in a wide range of social and cultural studies that deals with the products of meaning through texts" (Çelik et al. 2008: 99).

**Result and Discussion**

In the discourse of the analyzed textbook, it was found out that students' mental schemas were tried to be shaped in order to avoid behaviors and attitudes such as alienation, cultural dissolution, self-centred life, losing control and acting around material and spiritual ambitions, and assuming an overly competitive identity created by the conditions, and that their behavior has also been attempted to be manipulated in this direction.

Along with the critical messages, not giving up an idea or work to the target audience on financial grounds, being principled, being determined, and struggling with difficulties also come to the fore in the discourse of the textbook. In this context, increasing the contents within the materials will contribute to the students to change their point of view towards the Turkish lesson and to follow the lesson with interest. In addition, the level of observance of the changing and transforming current conditions in the materials and increasing the quantity and quality of the contents related to this will contribute to the realization of the medium and long-term goals in education.