



ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Nisan / April
Cilt / Volume: 11
Sayı / Issue: 2

2023



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

2023 Bahar, Cilt:11 Sayı:2
2023 Spring, Volume:11 Issue:2

Baş Editör
Editor in Chief
Prof. 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

Redaktörler
Redactors
Arş. Gör. Günçe GÜNDOĞDU
Arş. Gör. Kürşat KAYA

Indexed in,



Dergimiz Tübitak Ulakbim (TR DİZİN), Education Full Text (H. W. Wilson) (EBSCO), Education Research Complete (EBSCO), Modern Language Association (MLA), ERIHPLUS ve Directory of Open Access Journals (DOAJ) tarafından dizinlenmektedir.

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

2023 Bahar, Cilt:11 Sayı:2 / 2023 Bahar, Volume:11 Issue:2

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. Alyona OGANOVA	Moskova Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Battulga TSEND	Moğolistan Halk Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart 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. Henryk JANKOWSKI	Adam Mickiewicz Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Cem ERDEM	Adam Mickiewicz Üniversitesi
Doç. Dr. Mahbuba MAMMADOVA	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Doç. Dr. S. Kürşad DOLUNAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Tarık DURAN	Belgrad Üniversitesi, Sırbistan
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Marianna MISSIÖU	Ege Üniversitesi, Yunanistan
Dr. Ayşe KILIÇ CENGİZ	Berlin-Brandenburg Bilimler Akademisi
Dr. Aziyana BAYAR-OOL	Rusya Bilimler Akademisi

Bu Sayının Hakemleri
Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Bayram BAŞ (iki makale hakemi)
Prof. Dr. Bilginer ONAN (iki makale hakemi)
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
Prof. Dr. Erol DURAN (iki makale hakemi)
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Gökhan ARI
Prof. Dr. Gürbüz OCAK
Prof. Dr. Hasan BAĞCI (iki makale hakemi)
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM (iki makale hakemi)
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN
Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ
Prof. Dr. Özgül AKIN ŞENKAL
Prof. Dr. Seyit ATEŞ
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY
Doç. Dr. Ahmet BALCI
Doç. Dr. Arzu ÇEVİK
Doç. Dr. Bilge AYRANCI
Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI
Doç. Dr. Gökhan ILGAZ
Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK
Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Dr. Öğr. Üyesi Dila Nur YAZICI
Dr. Öğr. Üyesi Efecan KARAGÖL
Dr. Öğr. Üyesi Emine ULU ASLAN
Dr. Öğr. Üyesi Osman ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Ozan İPEK
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL
Dr. Öğr. Üyesi Sakine HAKKOYMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Talha GÖKTENTÜRK
Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han ERBAŞ
Dr. Emine AKYÜZ
Dr. Fidan GEÇİCİ
Dr. Halide ÇETİN KARA

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makalesi
Research Paper

- Ön Bilgi, Okuma Hataları ve Kelime Tanıma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi** 269-282
The Effects of Prior Knowledge, Reading Errors and Word Recognition Skills on Reading Comprehension
Halil İbrahim ÖKSÜZ, Hayati AKYOL
- Yazma Eğitimine Yönelik Lisansüstü Çalışmalarda Kullanılan Ölçme Araçları Üzerine Bir İnceleme** 283-306
A Review of Measurement Tools Used in Graduate Studies on Writing Education
Mehmet TEMİZKAN, Öznur YILDIRIM
- Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Algılarıyla Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişki: Kars İli Örneği** 307-327
The Relationship Between Secondary School 5th and 8th Grade Students' Perceptions of Self-Regulation Skills and Their Success in Turkish Lessons: The Case of Kars Province
Başak ESMER ATEŞ, Tazegül DEMİR ATALAY
- 5-6 Yaşındaki Çocukların Öz Düzenleme ile Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki** 328-345
The Relationship Between Self-Regulation and Early Literacy Skills of 5-6-Year-Old Children
Şule Yıldız KISAOĞLU, Asya ÇETİN
- Ortaokul 6. Sınıf Edat ve Bağlaç Konusunda Başarı Testi Geliştirme: Güvenirlik ve Geçerlik Analizi** 346-362
Secondary School 6th Grade Achievement Test Development for Prepositions and Conjunctions: Reliability and Validity Analysis
Fatma Burcu HANÇER, Şükran DİLİDÜZGÜN
- Temel Eğitimde Ana fikir Öğretimi Uygulamaları** 363-376
Main Idea Teaching Practices in Primary Education
Dilek KIRNIK, İlhan ERDEM
- Çevrim İçi Okuma Motivasyonu Ölçeği: Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması** 377-389
Online Reading Motivation Scale: Adaptation, Validity and Reliability Study
Emine SUR, Handan ÇELİK
- Kırsalda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri** 390-412
Opinions of Primary School Teachers Working in Rural Areas on Primary Literacy Teaching
Hamza GÖNÜLAL, Mecit ASLAN

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Okuduğunu Anlama İle İlgili Bilişsel Farkındalık Düzeyinin Gelişmesinde KWL Stratejisinin Rolü	413-436
<i>The Role of the KWL Strategy in the Development of Cognitive Awareness of Reading Comprehension</i>	
Hale YÖNEZ, Necati DEMİR	
Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Nesil Türkçe Sorularına İlişkin Görüşleri	437-453
<i>Views of Primary School Teachers on New Generation Turkish Language Questions</i>	
Aslıhan KAYA, Çavuş ŞAHİN	
İlkokul Türkçe Dersi Okuma Metinlerindeki Kelime, Harf ve Hece Sıklıklarına Karşılaştırmalı Bir Bakış	454-472
<i>A Comparative View on Frequencies of Word, Letter and Syllables in Primary School Turkish Lesson Reading Texts</i>	
Mehmet Fatih KARACA	



Ön Bilgi, Okuma Hataları ve Kelime Tanıma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*

*Halil İbrahim ÖKSÜZ***
*Hayati AKYOL****

Öz

Araştırmanın ilk amacı, ilkokul üçüncü sınıfa devam öğrencilerin ön bilgileri, okuma hataları ve kelime tanıma becerilerinin okuduğunu anlama becerisini yordama düzeyini incelemektir. Araştırmanın ikinci amacı ise öğrencilerin sahip oldukları ön bilgilerin okuma hataları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırma, tarama modellerinden korelasyonel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 75 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ön bilgilerin ölçülmesi için Cümle Doğrulama tekniği (CDT), kelime tanıma becerisinin ölçülmesi için dakikada okunan doğru kelime sayısı, anlama becerisinin ölçülmesi için ise Yanlış Analiz Envanteri'nin soru ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri çoklu regresyon path analizi ile analiz edilmiştir. Path analizi ise AMOS 24 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kelime tanıma ile ön bilgi arasındaki korelasyonun .40 olduğu görülmektedir. Benzer şekilde kelime tanıma ile okuma hatası arasındaki korelasyonun -.54, okuma hatası ile ön bilgi arasındaki korelasyonun ise -.70 olduğu görülmektedir. Öte yandan standardize edilmiş regresyon katsayıları dikkate alındığında kelime tanıma, okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı değildir ($\beta=.09$, $p>.05$). Ancak okuma hatası ($\beta=-.46$, $p<.001$) ve ön bilgi ($\beta=.40$, $p<.001$) okuduğunu anlama becerisinin anlamlı birer yordayıcısıdır. Araştırmada elde edilen bir başka önemli bulgu ise okuduğunu anlama becerisinde meydana gelen değişimin %72'lik kısmı konuyla ilgili ön bilgiler, okuma hataları ve kelime tanıma becerisi tarafından açıklanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sahip olduğu ön bilgiler sözlü okuma hatalarındaki değişimin %49'unu açıklamaktadır ve ön bilgi okuma hatalarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, ön bilgi, okuma hataları

The Effects of Prior Knowledge, Reading Errors and Word Recognition Skills on Reading Comprehension

Abstract

The present study aims to examine the predictive level of prior knowledge, reading errors, and word recognition skills of students attending the third grade of a primary school. Furthermore, a second aim of the study is to reveal the effect of the students' prior knowledge on reading errors. The research was carried out in the correlational survey method, which is one of the survey methods. The study group of the research consisted of 75 third grade students. In the research, Sentence Verification Technique (SVT) was used to measure preliminary information, number of correct words read per minute was used to measure word recognition skills, and the question scale of Running Records was used to measure comprehension skills. The data of the research were analyzed with multiple regression path analysis. Path analysis was performed using the AMOS 24 package program. According to the findings, it is seen that the correlation between word

* Bu araştırma, 20. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, oksuzhalilibrahim@hotmail.com , ORCID: orcid.org/0000-0003-4338-297X

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, hayatiakyol@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4450-2374

recognition and preliminary information is .40. Similarly, the correlation between word recognition and reading error is -.54, and the correlation between reading error and preliminary information is -.70. On the other hand, word recognition is not a significant predictor of reading comprehension when standardized regression coefficients are taken into account ($\beta=.09$, $p>.05$). However, reading error ($\beta=-.46$, $p<.001$) and preliminary information ($\beta=.40$, $p<.001$) are significant predictors of reading comprehension skill. Another important finding obtained in the research is that 72% of the change in reading comprehension skills is explained by preliminary information about the subject, reading errors, and word recognition skills. Students' prior knowledge explains 49% of the variation in oral reading errors and prior knowledge is a significant predictor of reading errors.

Keywords: Reading comprehension, prior knowledge, reading errors

Giriş

İnsan, ister zevk için isterse bilgi almak için okusun asıl amaç anlam kurmaktır (DeJournett, 2017; Demirel ve Şahinel, 2006; Lyon, 1998) ve basılı materyalden anlam kazanmadıkça okuma gerçekleşmemiş demektir (Dietrich, 1969). Dolayısıyla Akyol'un (2019, s.33) da ifade ettiği gibi, iyi bir okuyucu olmanın en önemli şartı, metni anlam kurma beklentisiyle okumaktır. Alan yazında okuduğunu anlama özelinde birçok tanım yer almaktadır. Çok sayıda tanımın yer almasının nedeni, anlama eyleminin insanın gerçekleştirdiği en karmaşık faaliyetlerden biri (Davoudi ve Moghadam, 2015; Kendeou, McMaster ve Christ, 2016; Kendeou ve O'Brien, 2018) olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu eylemin karmaşık olarak nitelendirilmesi, anlama becerisinin zihinde doğrudan gözlemlenemediğinden kaynaklanması muhtemeldir (Pearson, 2009). Ancak genel bir tanım vermek gerekirse anlama, yazılı dil ile etkileşim sırasında mevcut okuma materyalinden anlam oluşturma sürecidir (Snow, 2002). Okuduğunu anlamayla ilgili tanımlar ortalama seviyedeki okuyucular göz önünde bulundurularak yapılmıştır (Butterfuss, Kim ve Kendeou, 2020). Ancak okuduğunu anlamayı etkileyen birçok beceri vardır ve bunlar bireyden bireye farklılık göstermektedir. Uzun süreli bellek (Abdelaal ve Sase, 2014), çalışma belleği (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004), kelime tanıma becerisi (Yıldırım, Rasinski ve Kaya, 2017), ön bilgiler (McNeil, 2011), okuma motivasyonu (Yıldız ve Akyol, 2011), akıcı okuma (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Schwanenflugel ve diğerleri, 2006), akıcı okumanın alt bileşenleri olan doğru, hızlı ve prozodik okuma (Baştuğ, 2012; Baştuğ ve Akyol, 2012; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Keskin ve Baştuğ, 2013; Valencia ve diğerleri, 2010) bireysel farklılıklar okuduğunu anlamayı etkileyen durum ve becerilere örnek verilebilir.

Bireysel farklılıklara dayalı becerilerden olan ve çalışmanın bağımsız değişkenleri arasında yer alan kelime tanıma, okuma hataları ve ön bilgiyi daha yakından incelemek çalışmanın ana hatlarını belirleme noktasında önemlidir. Stanovich (1980) iyi bir okuyucunun ayırt edici özelliklerinin başında, kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde seslendirme becerisinin geldiğini ifade etmektedir. LaBerge ve Samuels (1974) ise bu durumu, ortaya attıkları otomatikleşme teorisiyle açıklamaktadırlar. Otomatikleşme teorisi, kelime tanıma becerisinde yetkin okuyucuların metni oluşturan kelimeleri zorlanmadan ve uygun bir hızda seslendirmesinden dolayı dikkatlerinin büyük bir kısmını anlamaya yönlendirdiklerini ifade etmektedir (Akt: Keskin ve Baştuğ, 2013; Samuels, 2006). Bu sebeple de birçok çalışmada kelime tanıma becerisi okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı konumundadır (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Yıldırım ve diğerleri, 2017). Öte yandan anlama erişmek isteyen okuyucunun akıcı bir şekilde okuması gerekmektedir. Alan yazında H. Akyol (2006); Harris ve Hodges (1995); Zutell ve Rasinski (1991) gibi araştırmacılar tarafından yapılan akıcı okuma tanımları incelendiğinde, vurgu yapılan ortak noktanın kelime tanımadaki otomatikleşme olduğu görülmektedir. Bu da kelimeleri uygun bir hızda ve doğru tanıma becerisinin okuduğunu anlama noktasında ne denli hayati öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci bağımsız değişkeni olan okuma hataları, kelime tanıma becerisini doğrudan etkileyen bir beceridir. Çünkü okuma hataları dikkat eksikliği, gereğinden hızlı okuma çabası ve kelime tanıma becerisindeki yetersizlikten kaynaklanmaktadır (H. Akyol, 2006; 2013, s. 233). Okuma hataları uzun zamandır araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Leu, 1982). Çünkü araştırmacılar sesli okumayla sessiz okumanın benzer süreçler olduğunu savunarak sesli okumadaki hataların tespit edilmesiyle sessiz okuma hakkında fikir sahibi olunabileceğine inanmaktadır (Weber, 1968). Araştırmacıların okuma sırasında dikkate aldıkları okuma hataları; eklemeler, ters çevirmeler, atlayıp geçmeler,

tekrarlar, duraksamalar ve yanlış okumalardır (H. Akyol, 2013). Sesli okuma hataları üzerine çalışan araştırmacılar iki farklı amaçtan yola çıkmaktadırlar. Bunlardan ilki, okuma hatalarını tespit etmek ve buna göre sağıltım çalışmaları yapmak. Diğer amaç ise iyi okuyucuların özelliklerini belirlemek maksadıyla onların yaptığı hataları tespit etmektir (Weber, 1968). Ávila, Kida, Carvalho ve Paolucci (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma bu tür çalışmalara örnek olarak gösterilebilir. Türkiye’deki alan yazın çalışmaları incelendiğinde, okuma hatalarına yönelik araştırmaların genellikle hata tespiti ve bu hataları gidermeye yönelik müdahaleleri (H. Akyol ve Kodan, 2016; Alyıldız, 2011; Avşar Tuncay, 2021; Bilge ve Sağır, 2017; Dündar ve Akyol, 2014; Ertürk ve Küçüktepe, 2019; Kuruoğlu ve Şen, 2018; Yangın ve Sidekli, 2006) içerdiği görülmektedir.

Araştırmanın son bağımsız değişkeni olan ön bilgi, birçok okuma modelini ve tanımını etkilemiştir. Bu çalışmanın da üzerine temellendirildiği Yapılandırma-Bütünleştirme modelini (Construction-Integration Model) örnek vermek gerekirse; okuduğunu anlama, sunulan bilgilerin tutarlı ve geçerli zihinsel temsillerinin oluşturulmasını içeren çok yönlü bir süreçtir (Kintsch, 2013). Zihinde temsil oluşturma ise metindeki mesajlarla okuyucunun ön bilgileri arasında bağ kurmasıyla mümkündür (Broek ve Kendeou, 2008; Kikas, Silinskas, Mădamürk ve Soodla, 2021; Oakhill, Cain ve Bryant, 2003). Kintsch (1988) tarafından geliştirilen Yapılandırma-Bütünleştirme modeli, anlamada ön bilgilerin etkisini daha yeterli bir düzeyde açıkladığı için bu çalışmada temel alınmıştır. Yapılandırma-bütünleştirme modelinde iki süreç vardır ve bu süreçlerle okuduğunu anlama açıklanmaya çalışılmıştır (Kintsch, 1988). Bu süreçlerden ilki olan yapılandırma, metinde yer alan bilgiler aracılığıyla okuyucunun belleğinde yer alan bilgileri etkinleştirme sürecidir. Bu etkinleştirme sürecinde; mevcut metin, önceki cümle, ön bilgiler ve son okunan metin olmak üzere dört kaynak öncülüğüyle yeni bir ağ oluşturulur (Butterfuss ve diğerleri, 2020; Davoudi ve Moghadam, 2015; Kintsch, 1988, 2013). İkinci süreç olan bütünleştirmede ise yapılandırma aşamasında etkinleştirilen tüm bileşenler, diğer bir ifadeyle oluşturulan tüm ağlar birbirine bağlanır (Butterfuss ve diğerleri, 2020; Davoudi ve Moghadam, 2015; Kintsch, 1988, 2013). Dolayısıyla Yapılandırma-bütünleştirme modeline göre, ön bilgi okuduğunu anlamada çok önemli bir rol oynar. Kintsch (2005) bu durumu gördüklerimiz, görmeyi umduklarımız tarafından belirlenir benzetmesiyle açıklamaktadır.

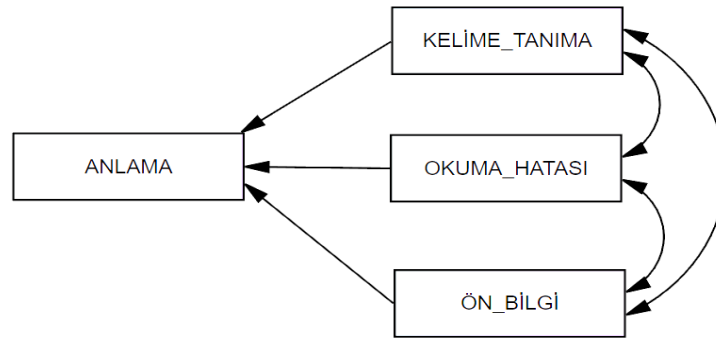
Ön bilgi, bireyin uzun süreli belleğinde yer alan bilgilerin tümü olarak tanımlanabilir (Dochy ve Alexander, 1995). Konu hakkında ön bilgiye sahip olma halinin okuyuculara sağladığı birçok avantaj vardır. Bunların başında hatırlama gelmektedir (Greve, Cooper, Tibon ve Henson, 2019; Kendeou ve Broek, 2007). Ön bilgi ve hatırlama özelindeki konular da kendi içinde filmler, hikâyeler, öge/renk, sahne/öge, madde/yer hatırlama gibi çeşitlilik göstermektedir (Greve ve diğerleri, 2019). Ön bilginin sağladığı ikinci avantaj, okuyucunun dikkatini yönlendirerek öğrenmeyi artırması (Tanaka, Kiyokawa, Yamada, Dienes ve Shigemasa, 2008) ve kolaylaştırmasıdır (Hoz, Bowman ve Kozminsky, 2001). Çünkü Anderson, Spiro ve Anderson (Akt: 1978; Abdelaal ve Sase, 2014) ön bilgilerin okuyucunun ne öğreneceğini belirlediğini ifade etmektedir. Ön bilgilerin bir diğer avantajı ise problem çözme becerileri üzerinde de etkili olmasıdır (Booth ve Koedinger, 2008). Son olarak ön bilgilerin en önemli ve en çok araştırılan avantajı da okuduğunu anlamayı kolaylaştırmasıdır (Abdelaal ve Sase, 2014; Chi, Feltovich ve Glaser, 1981; Çakıcı, 2011; Kendeou ve Broek, 2007; McNamara, Floyd, Best ve Louwerse, 2004; Recht ve Leslie, 1988). Ön bilgilerin okuduğunu anlamayı kolaylaştırmasının altında yatan neden ise mevcut metinden alınan bilginin yorumlanmasını kolaylaştırmasıdır (Butterfuss ve diğerleri, 2020). Öte yandan O’Reilly ve McNamara (2002), Chi ve diğerleri (1981) ve Kendeou ve Broek (2007) ön bilgilerin etkilerinin bilgi verici metinler söz konusu olduğunda anlama üzerinde daha etkili olduğunu iddia etmektedir.

Ön bilgiler bu avantajlarının yanında bazı dezavantaja da sahiptir. Ön bilgiler anlamayı hem kolaylaştırabilmekte hem de zorlaştırabilmektedir. Okuyucuların ön bilgilerinin yanlış olması okunan metindeki bilgilerle çelişmesine yol açacağı için anlamayı olumsuz etkilemektedir (Butterfuss ve diğerleri, 2020). Kendeou ve Broek (2007) 86 lisans öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada yanlış ön bilginin anlamı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

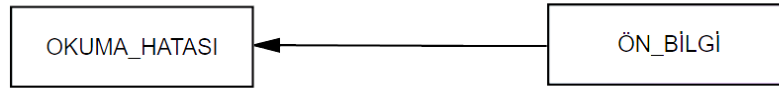
Alan yazın incelendiğinde, ön bilgilerin anlama, hatırlama, problem çözme, öğrenme, dikkat gibi değişkenler üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalara rastlanmıştır. Ancak ön bilginin, kelime tanıma ve okuma hatalarıyla birlikte okuduğunu anlamayı nasıl etkilediği sorusuna cevap verecek bir

çalışmaya rastlanamamıştır. Buradan hareketle araştırmanın ilk amacı, ön bilgiler, okuma hataları ve kelime tanıma becerisinin okuduğunu anlama becerisini yordama düzeyini incelemektir. Dolayısıyla bu amaca hizmet etmesi için şekil 1’de yer alan model geliştirilmiş ve aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır. Öte yandan alan yazın incelendiğinde ön bilgilerin okuma hataları üzerinde etkisini direkt olarak araştıran çalışmalar (Priebe, Keenan ve Miller, 2012; Taft ve Leslie, 1985) oldukça azdır. Buradan hareketle araştırmanın ikinci amacı, öğrencilerin sahip oldukları ön bilgilerin okuma hataları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şekil 2’de yer alan model geliştirilmiş ve ikinci araştırma sorusu çalışmaya eklenmiştir. Bu çerçevede çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır:

1. Ön bilgi, okuma hataları ve kelime tanıma becerisi okuduğunu anlamanın anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
2. Ön bilgi, okuma hatalarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?



Şekil 1. Paht Modeli



Şekil 2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Path Modeli

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modellerinden korelasyonel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkiler incelenerek, mevcut değişkenlerden hareketle diğer değişken yordanmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’nin Akdeniz Bölgesinde yer alan Mersin ili Yenişehir ilçesindeki bir devlet ilkokulunda eğitime devam eden 75 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü için Green’in (1991) çok değişkenli regresyon analizi uygulamaları için önerdiği $n \geq 50+8(k)$ formülü dikkate alınmıştır. Formüldeki “k” değeri bağımsız değişken sayısını temsil etmektedir. Araştırmadaki bağımsız değişkenler; kelime tanıma, okuma hataları ve ön bilgidir. Formülden elde edilen sonuca göre, mevcut çalışmanın örneklem büyüklüğünün en az 74 olması gerekmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı aynı okuldan seçilmiştir. Çünkü Finch, Bolin ve Kelley (2019) aynı okulda bulunan öğrencilerin benzer özellikleri taşımaya meyilli olduklarını ifade etmektedir. Okulda orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocukları eğitim görmektedir. Altı üçüncü sınıf şubesi bulunan okulda sınıflar ortalama 30 öğrenciden oluşmaktadır. Göçmen öğrenci sayısının oldukça fazla olduğu okulda bu öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan metin, 2010-2011 öğretim yılında ilkökul üçüncü sınıf Türkçe ders kitabından seçilen “Şah ve Pat” metnidir (Aydın ve Demirel, 2010). Araştırmada metin seçiminde oldukça hassas davranılmıştır. Çünkü öğrencilerin bir kısmının metne yönelik ön bilgisi bulunurken bir kısmının ise ön bilgi yönünden dezavantajlı olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu durumu en iyi yansıtan konunun satranç olacağına karar verilmiştir. Çünkü okullarda satranç kulüplerinin bulunması ve bu kulübe üye olan öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin diğerlerine göre daha fazla olacağı varsayılmıştır. Ön bilgilerin anlama ve hatırlama gibi beceriler üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar (Chiesi, Spilich ve Voss, 1979; Recht ve Leslie, 1988; Stahl, Hare, Sinatra ve Gregory, 1991) incelendiğinde de uluslararası literatürde özellikle beyzbolun tercih edildiği açıkça görülmektedir.

Okuduğunu Anlama

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde H. Akyol (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri’nin soru ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğe göre “Şah ve Pat” metni için üç basit anlama, üç de çıkarımsal anlama sorusu oluşturulmuştur. Basit anlama soruları cevaplanmamış ise veya yanlış cevaplanmışsa 0 puan; yarı cevaplanmışsa 1 puan ve tam cevaplanmış basit anlama sorularına ise 2 puan verilmiştir. Çıkarımsal anlama sorularında ise cevaplanmamış veya yanlış cevaplanmışsa 0 puan, yarı cevaplanmışsa 1 puan, beklenen şekilde cevaplanmış fakat eksik ise 2 puan, tam ve etkili cevaplanmışsa 3 puan verilmiştir.

Kelime Tanıma ve Okuma Hataları

Araştırmada öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin tespiti için dakikada okunan doğru kelime sayısı dikkate alınmıştır. Alan yazında bu yöntem kelime tanıma hızı olarak da yer almaktadır (Çetinkaya ve diğerleri, 2016). Öte yandan öğrencilerin sesli okuma hatalarının tespiti sırasında Akyol (2013) tarafından belirtilen; eklemeler, ters çevirmeler, atlayıp geçmeler, tekrarlar, duraksamalar, yanlış okumalar dikkate alınmıştır.

Ön Bilgi

Araştırmada öğrencilerin ön bilgileri Cümle Doğrulama Tekniği (CDT) ile tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama becerisini başarılı bir şekilde ölçen CDT (Ulusoy ve Çetinkaya, 2012) ön bilgilerin ölçülmesinde de kullanılabilmektedir (Royer, Lynch, Hambleton ve Bulgareli, 1984; Royer, Marchant, Sinatra ve Lovejoy, 1990). Eğer araştırmacı, öğrenciler metni okuduktan sonra CDT’yi uyguluyorsa, okuduğunu anlamayı; şayet öğrenciler metni okumadan önce CDT’yi uyguluyorsa, ön bilgileri ölçmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada 12 sorudan oluşan CDT ile öğrencilerin ön bilgileri tespit edilmiştir. Ardından Şah ve Pat metni okutulmuş ve Yanlış Analiz Envanteri’nin soru ölçeği ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri tespit edilmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmada ilk olarak Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’na başvurulmuştur. 18.10.2022 tarihli ve 17 sayılı toplantıda görüşülen araştırmacının, etik açıdan herhangi bir sakıncasının olmadığı belirtilerek onaylanmıştır. Etik kurul onayının ardından İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin ardından çalışmanın yapılacağı okulun yöneticileriyle görüşülerek araştırma hakkında bilgilendirilmişlerdir. Okulun yöneticileri tarafından boş bir sınıfın tahsis edilmesinin ardından CDT testi vasıtasıyla ön bilgilerin tespiti ile araştırmacının veri toplama süreci başlamıştır. Bu testin ardından öğrenciler, sınıflarından tek tek alınarak “Şah ve Pat” metnini sesli olarak okumuşlardır. Bu esnada araştırmacı öğrencilerin sesli okumaları sırasında okuma hatalarını ve kelime tanıma hızlarını tespit etmiştir. Bu işlem sırasında araştırmacı “Catiga CG-503” kronometre kullanmıştır. Son olarak araştırmaya katılan öğrencilere Yanlış Analiz Envanterinin soru ölçeği uygulanarak okuduğunu anlama becerileri ölçülmüştür. Araştırmacının veri toplama süreci toplam üç iş günü sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri çoklu regresyon path analizi ile analiz edilmiştir. Path analizi ise AMOS 24 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öte yandan araştırmanın ikinci alt problemi için basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır ve bu analiz işlemi de AMOS 24 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın normallik ve çoklu bağlantılık analizleri SPSS 24 paket programıyla gerçekleştirilmiştir (IBMCorp., 2016).

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

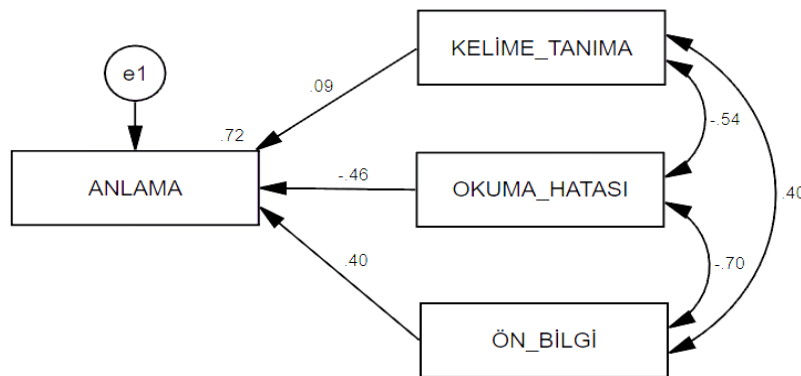
Karar tarihi= 26.10.2022

Belge sayı numarası= E-77082166-604.01.02-492806

Bulgular

Araştırmada verilerin normalliğini tespit etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında yer alması normal dağılıma işaretler (George ve Mallery, 2001). Bu doğrultuda anlama (Zskew=.075, Zkurt= - 1.150), ön bilgi (Zskew=-.102, Zkurt= -.980), okuma hatası (Zskew=.371, Zkurt= -.533) ve kelime tanıma (Zskew=-.869, Zkurt= -.252) değişkenlerine ait verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çoklu regresyon analizlerinde karşılaşılan sorunlardan biri de çoklu bağlantılılıktır. Çoklu bağlantılılık, yordayıcı/bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkinin olmasıdır (Büyüköztürk, 2017). Çoklu bağlantılılık, bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon ile tespit edilebilmektedir. Büyüköztürk’e (2017) göre, .80 ve üzerinde korelasyon gösteren bağımsız değişkenler için çoklu bağlantılılıktan söz edilebilir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında yapılan korelasyon analizine göre, ön bilgi ile okuma hataları ($r=-.70$), ön bilgi ile kelime tanıma ($r=.40$) ve okuma hataları ile kelime tanıma arasında ($r=-.54$) çoklu bağlantılılık sorununun bulunmadığı tespit edilmiştir.

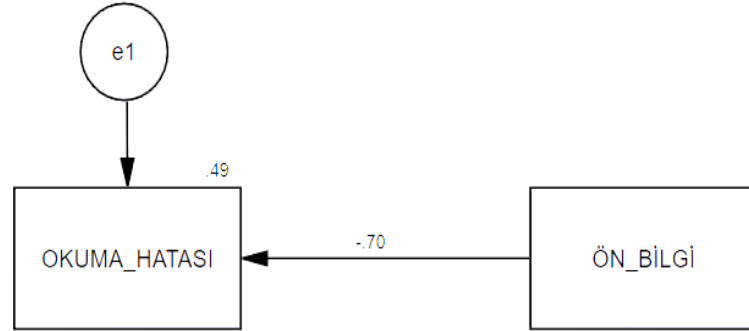
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular



Şekil 3. Standardize Edilmiş Model Sonuçları

Araştırmanın birinci alt problemi olan Path analizine ilişkin bulgular şekil 3’te sunulmuştur. Bu bulgulara göre, okuduğunu anlama becerisinde meydana gelen değişimin %72’si kelime tanıma, okuma hataları ve ön bilgi tarafından açıklanmaktadır. Öte yandan ön bilgi okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı konumundadır ($\beta=.40$, $p<.001$). Öte yandan şekil incelendiğinde, öğrencilerin sesli okuma hatalarının okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

($\beta = -.46$, $p < .001$). Son olarak şekil 3'e göre, kelime tanıma becerisi okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı değildir ($\beta = .09$, $p > .05$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Şekil 4. İkinci Alt Probleme İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmada aynı zamanda öğrencilerin sahip olduğu ön bilgilerin sözlü okuma hataları üzerindeki etkisi sorgulanmıştır. Bu doğrultuda basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular şekil 4'te sunulmuştur. Şekle göre, öğrencilerin sahip olduğu ön bilgiler sözlü okuma hatalarındaki değişimin %49'unu açıklamaktadır ve ön bilgi okuma hatalarının anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta = .70$, $p < .001$).

Tablo 1.

Bağımsız Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizi Bulguları

Değişkenler	Ön Bilgi	Okuma Hataları	Kelime Tanıma
Ön Bilgi	1	-	-
Okuma Hataları	-.70**	1	-
Kelime Tanıma	.40*	-.54**	1

* $p < .01$, ** $p < .001$

Elde edilen ve tablo 1'de sunulan korelasyon bulgularına göre, ön bilgi ile kelime tanıma becerisi arasında orta düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .40$, $p = .002$, $p < .05$). Yine tabloya göre, ön bilgi ile okuma hataları arasında güçlü, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.70$, $p = .000$, $p < .05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, kelime tanıma, okuma hataları, ön bilgi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki yordayıcı ilişkiler ve ön bilginin okuma hataları üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen analizlere göre, ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde ön bilgi ve okuma hataları, okuduğunu anlama becerisinin anlamlı birer yordayıcısıyken; kelime tanıma becerisinin, okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bahsi geçen bu üç değişken, okuduğunu anlama becerisinde meydana gelen değişimin %72'sini açıklamaktadır. Öte yandan önem arz eden bir diğer bulgu ise öğrencilerin sahip olduğu ön bilgiler okuma hatalarının anlamlı bir yordayıcısı konumundadır ve okuma hatalarında meydana gelen değişimin %49'unu açıklamaktadır.

Kelime tanıma becerisi, yeterli okuma düzeyi için gerekli olan beş beceriden biridir (National Reading Panel, 2000). Öte yandan kelime tanıma becerisi, anlama üzerinde oldukça etkilidir (Keskin ve Baştuğ, 2013; Stanovich, 1986). Çünkü otomatikleşme teorisi, kelime tanımda otomatikleşmenin sağlanmasıyla anlama için daha fazla dikkat ayrılabilceğini, böylece okuduğunu anlama becerisinin gelişeceğini ileri sürmektedir (Samuels, 2006). Mevcut araştırma bulgularına göre kelime tanımanın okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı konumunda olmaması alan yazında yer alan path

analizi çalışmalarında sıkça görülmektedir. Örneğin Çetinkaya ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada, kelime tanıma becerisinin okuduğunu anlama becerisini dolaylı olarak yordadığı elde edilen bulgular arasındadır. Araştırmada prozodik okuma aracılık tiplerinden tam aracılık ile kelime tanımanın anlama üzerindeki etkisine aracılık etmektedir. Benzer şekilde mevcut araştırmada da kelime tanıma becerisine ön bilgi veya okuma hataları aracılık ediyor olabilir. Bir başka neden olarak ise McNamara ve diğerlerinin (2004) ifade ettiği gibi öğrencilerin birinci ve ikinci sınıfta kelime tanıma ile akıcı okumaya özen gösterirken üçüncü sınıftan itibaren anlamak için okumaları gösterilebilir.

Anlamak için okuyan okuyucuların kelime tanıma otomatikleşmesi gerekmektedir. Otomatikleşme ise daha az okuma hatası yapmak demektir. Mevcut araştırmada okuma hatalarının okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu, alan yazında yer alan ve okuma hatalarının okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisini raporlayan çalışmaları desteklemektedir (Başar, Batur ve Karasu, 2014; Dowhower, 1987). Ayrıca elde edilen bu bulgunun alan yazında yer alan akıcı okuma yöntemleri esas alınarak hazırlanmış müdahale programlarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştiren ve bu gelişimin okuduğunu anlamayı da artırdığını raporlayan çalışmaların sonuçlarıyla da paralellik gösterdiği söylenebilir (M. Akyol, 2020; Keskin ve Akyol, 2014; Sidekli, 2010). Çünkü doğru okumanın tespiti, doğrudan okuma hatalarıyla bağlantılı bir süreçtir ve bir öğrencinin doğru okuma becerisinin gelişimi, sözlü okuma hatalarının azalmasından geçmektedir.

Araştırmada ulaşılan önemli bir başka bulgu da ön bilgilerin okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olmasıdır. Elde edilen bu bulgu alan yazında yer alan birçok çalışmayla paralellik göstermektedir (Cromley ve Azevedo, 2007; Dochy, 1996; McNamara ve Kintsch, 1996; Miller ve Keenan, 2009; Recht ve Leslie, 1988). Öyle ki Cromley ve Azevedo (2007) tarafından yapılan çalışmada, okuduğunu anlama üzerinde en etkili değişkenlerin kelime bilgisi ve ön bilgi olduğunu bulunmuştur. Çünkü Tanaka ve diğerleri (2008), ön bilginin öğrencilerin dikkatini yönlendirerek anlamayı olumlu etkilediğini ileri sürerken, Butterfuss ve diğerleri (2020) ise ön bilginin metinden alınan bilgilerin yorumlanmasını kolaylaştırması sebebiyle anlamayı olumlu etkilediğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, ön bilginin hatırlamayı kolaylaştırdığını raporlayan çalışmalar göz önünde bulundurulursa (Chiesi ve diğerleri, 1979; Rawson ve Overschelde, 2008; Recht ve Leslie, 1988) ön bilginin hatırlama üzerinden de anlamayı olumlu etkilediği düşünülebilir. Öte yandan tüm bu çalışmalara rağmen, öğrencilerin sahip olduğu yanlış ön bilgilerin anlamı olumsuz etkilediğini raporlayan çalışmalar da mevcuttur (Butterfuss ve diğerleri, 2020; Kendeou ve Broek, 2007; Kendeou, Muis ve Fulton, 2011).

Araştırmada elde edilen bulgulardan sonuncusu ise ön bilginin okuma hatalarının anlamlı bir yordayıcısı olması ve ön bilginin okuma hatalarında meydana gelen değişimin %49'unu tek başına açıklamasıdır. Alan yazın incelendiğinde az sayıda araştırma tarafından ön bilgilerin kelime tanıma/okuma hataları üzerindeki etkisinin sorgulandığı görülmektedir. Bu çalışmalardan ilki, Taft ve Leslie (1985) tarafından 57 üçüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmadır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, ön bilgisi yüksek olan öğrenciler daha az okuma hataları yaparak daha yüksek kelime tanıma becerisine sahip olduklarını göstermişlerdir. Benzer şekilde 60 dördüncü sınıf öğrencisiyle Priebe ve diğerleri (2012) tarafından yürütülen çalışmada da konu hakkında ön bilgisi olan zayıf okuyucular, konu hakkında ön bilgisi daha az olan zayıf okuyuculara göre metni daha akıcı bir şekilde okumakta ve daha az okuma hatası yapmaktadır. Konu hakkında son ulaşılan ve Malik (1990) tarafından 15 yetkin okuyucunun katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, konuyla ilgili ön bilgisi olan öğrencilerin daha doğru okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmada elde edilen bulgular bahsi geçen bu üç çalışmanın bulgularını da doğrular niteliktedir. Gerek yer verilen bu çalışmaların bulguları gerekse mevcut araştırmanın bulguları, ön bilgileri harekete geçirecek okuma öncesi etkinliklerin ne kadar gerekli ve bu etkinliklerin okumadan çalınan bir süre olarak değil, okuryazarlık potansiyelini artıran eylemler olduğunun fark edilmesini sağlayabilir. Alan yazın doğrultusunda gerçekleştirilen tartışmayla birlikte bazı önerilerde bulunmak faydalı olacaktır. Bu doğrultuda şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlerin ön bilgileri harekete geçirecek okuma öncesi etkinlikleri önemsemeleri, bulgular ve alan yazın ışığında verilecek ilk öneridir. Çünkü ön bilgiler okuduğunu anlamayı artırmaktadır.

- Bir diğer öneri de çocukların ön bilgilerine uygun metinlerle karşılaşmalarını sağlamaya yöneliktir. Bu konuda öğretmenlere, öğrencilerinin ön bilgilerine uygun metin ve kitaplar seçmesi önerilmektedir.
- Son olarak özellikle yerli alan yazında ön bilgilerin etkisinin araştırıldığı çalışmaya ulaşılamamıştır. Gerek okuma gerekse anlama tanımları incelendiğinde ön bilginin bu tanımlarda yerini alan önemli bir etken olduğu görülmektedir. Ancak ön bilginin etkisini sınavan araştırmalarda ise ciddi eksiklik mevcuttur. Buradan hareketle ön bilgileri konu alan çalışmalara özen gösterilmesi araştırmacılara önerilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada yer alan sınırlılıkların başında çalışmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileriyle sınırlı olması gelmektedir. Araştırmada kullanılan satranç metninin üçüncü sınıf kitabında bulunması ve üçüncü sınıftan itibaren okuyucuların anlam için okuması (McNamara ve diğerleri, 2004) gibi nedenlerden dolayı araştırmanın örneklemi üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak özellikle kelime tanımanın ön planda olduğu ilköğretim ilk iki yılında bulunan öğrencilerle yapılacak çalışmalar, ön bilginin okuma hataları üzerindeki etkisi daha net ortaya koyabilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise ön bilginin gerek okuma hataları gerekse okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koyarken bu durumun oluşmasının nedenlerine değinmemesidir. Bu nedenlere değinilmemesi araştırmanın en büyük sınırlılığı olarak sayılabilir. Araştırmadaki son sınırlılık ise araştırmacıların konuyla ilgili ön bilgisi yüksek olan öğrencilerle ön bilgisi düşük olan öğrencilerin yapmış oldukları hata türlerini araştırmaya dahil etmemesidir. Akyol'un (2006) da ifade ettiği gibi, okuma hatalarının farklı nedenleri vardır. Dolayısıyla ön bilgisi yüksek olan öğrencilerin yaptığı sesli okuma hatalarıyla düşük ön bilgiye sahip öğrencilerin yapmış olduğu okuma hatalarının farklılık göstermesi muhtemeldir.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 26.10.2022

Belge sayı numarası= E-77082166-604.01.02-492806

Yazarların Katkı Oranı

"Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde elli iken, ikinci yazarın makaleye katkı oranı da yüzde ellidir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler yoktur.

Kaynaklar

- Abdelaal, N. M., & Sase, A. S. (2014). Relationship between prior knowledge and reading comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 125-131. doi: 10.7575/aiac.alls.v.5n.6p.125
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (9 ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. doi: 10.7822/omuefd.35.2.1

- Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 04.10.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Alyıldız, A. (2011). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 04.10.2022 tarihinde erişildi.
- Ávila, C. R. B. d., Kida, A. d. S. B., Carvalho, C. A. F. d., & Paolucci, J. F. (2009). Reading errors typology of brazilian students considered good readers. *Pro Fono*, 21(4), 320-325. doi: 10.1590/s0104-56872009000400010
- Avşar Tuncay, A. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin okuma hatalarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 119-134. doi: 10.38015/sbyy.871718
- Aydın, G. ve Demirel, T. (2010). *İlköğretim Türkçe 3 ders ve öğrenci çalışma kitabı (1. kitap)*. İstanbul: Kelebek Matbaacılık.
- Başar, M. Batur, Z. ve Karasu, M. (2014). Süreye bağlı sesli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Millî Eğitim*, 43(203), 5-22.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 13.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Bilge, H. ve Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88.
- Booth, J. L., & Koedinger, K. R. (2008). *Key misconceptions in algebraic problem solving*. Paper presented at the Proceedings of the 30th Annual Cognitive Science Society, Austin.
- Van Den Broek, P., & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 335-351. doi: 10.1002/acp.1418
- Butterfuss, R., Kim, J., & Kendeou, P. (2020). Reading comprehension. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.865
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23 ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23 ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.31
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novice. *Cognitive Science*, 5, 121-152.
- Chiesi, H. L., Spilich, G. J., & Voss, J. F. (1979). Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning And Verbal Behavior*, 18, 257-273.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.311
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 809-820. doi: 10.7827/TurkishStudies.9339

- Davoudi, M., & Moghadam, H. R. H. (2015). Critical review of the models of reading comprehension with a focus on situation models. *International Journal of Linguistics*, 7(5), 172-187. doi: 10.5296/ijl.v7i5.8357
- DeJournett, R. R. (2017). *Investigating the Existence of Word Callers*. (Doctoral dissertation). University of Tennessee, Department of Theory and Practice in Teacher Education. Knoxville, https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/4686 adresinden 10.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (Yeni programa uygun geliştirilmiş 7 ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dietrich, D. M. (1969). Challenges in reading. *The Reading Teacher*, 23(3), 260-275.
- Dochy, F. J. R. C. (1996). Assessment of domain-specific and domain-transcending prior knowledge: Entry assessment and the use of profile analysis In M. Birenbaum ve F. J. R. C. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 227-264). Boston: Kluwer Academic.
- Dochy, F. J. R. C., & Alexander, P. A. (1995). Mapping prior knowledge: A framework for discussion among researchers *European Journal of Psychology of Education*, 10(3), 225-242.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ertürk, E. ve Küçüktepe, C. (2019). Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma hatalarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 393-411. doi: 10.17494/ogusbd.548521
- Finch, W. H., Bolin, J. E., & Kelley, K. (2019). *Multilevel modeling using R* (2 ed.). Boca Raton: CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503_3
- George, D., & Mallery, P. (2001). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3 ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Green, S. B. (1991). How many subjects does it take do to a regression analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 26(3), 499-510.
- Greve, A., Cooper, E., Tibon, R., & Henson, R. N. (2019). Knowledge is power: Prior knowledge aids memory for both congruent and incongruent events, but in different ways. *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(2), 325-341. doi: 10.1037/xge0000498
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary : The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Hoz, R., Bowman, D., & Kozminsky, E. (2001). The differential effects of prior knowledge on learning: A study of two consecutive courses in earth sciences. *Instructional Science*, 29, 187-211.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. doi: 10.1598/RT.58.8.1
- IBMCorp. (2016). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 24.0). IBM Corp: Armonk, NY.
- Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577.
- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Reading, Writing, and Language*, 3(1), 62-69. doi: 10.1177/2372732215624707
- Kendeou, P., Muis, K. R., & Fulton, S. (2011). Reader and text factors in reading comprehension processes. *Journal of Research in Reading*, 34(4), 365-383. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01436.x
- Kendeou, P., & O'Brien, E. J. (2018). Reading comprehension theories: A view from the top down. In M. Schober, D. N. Rapp & M. A. Britt (Eds.), *Handbook of discourse processes* (2 ed., pp. 7-21). New York, NY: Routledge.

- Keskin, H. K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.
- Kikas, E., Silinskas, G., Mädamürk, K., & Soodla, P. (2021). Effects of prior knowledge on comprehending text about learning strategies. *Frontiers in Education*, 6, 1-15. doi: 10.3389/educ.2021.766589
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. *Discourse Processes*, 39(2-3), 125-128. doi: 10.1080/0163853X.2005.9651676
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau ve R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (6 ed., pp. 807-839). New York: International Reading Association.
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Leu, D. J. (1982). Oral reading error analysis: A critical review of research and application. *Reading Research Quarterly*, 17(3), 420-437.
- Lyon, G. R. (1998). Why reading is not a natural process. *Educational Leadership*, 55(6), 14-18.
- Malik, A. A. (1990). A psycholinguistic analysis of the reading behavior of efl-proficient readers using culturally familiar and culturally nonfamiliar expository texts. *American Educational Research Journal*, 27(1), 205-223.
- McNamara, D. S., Floyd, R. G., Best, R., & Louwerse, M. (2004). *World knowledge driving young readers' comprehension difficulties*. Paper presented at the Proceedings of the 6th Annual Conference on Learning Sciences, Mahwah: Erlbaum.
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22(3), 247-288. doi: 10.1080/01638539609544975
- McNeil, L. (2011). Investigating the contributions of background knowledge and reading comprehension strategies to L2 reading comprehension: An exploratory study. *Reading and Writing*, 24, 883-902. doi: 10.1007/s11145-010-9230-6
- Miller, A. C., & Keenan, J. M. (2009). How word decoding skill impacts text memory: The centrality deficit and how domain knowledge can compensate. *Annals of Dyslexia*, 59(2), 99-113. doi: 10.1007/s11881-009-0025-x
- National Reading Panel. (2000). *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.
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2002). *What's a science student to do?* . Paper presented at the Proceedings of the Twenty-fourth Annual Meeting of the Cognitive Science Society, Mahwah: Erlbaum.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468. doi: 10.1080/01690960344000008
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy, *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). London: Routledge.
- Priebe, S. J., Keenan, J. M., & Miller, A. C. (2012). How prior knowledge affects word identification and comprehension. *Reading and Writing*, 25(1), 131-149. doi: 10.1007/s11145-010-9260-0
- Rawson, K. A., & Overschelde, J. P. V. (2008). How does knowledge promote memory? The distinctiveness theory of skilled memory. *Journal of Memory and Language*, 58(3), 646-668. doi: 10.1016/j.jml.2007.08.004
- Recht, D. R., & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 16-20.

- Royer, J. M., Lynch, D. J., Hambleton, R. K., & Bulgareli, C. (1984). Using the sentence verification technique to assess the comprehension of technical text as a function of subject matter expertise. *American Educational Research Journal*, 21(4), 839-869. doi: 10.3102/00028312021004839
- Royer, J. M., Marchant, H. G., Sinatra, G. M., & Lovejoy, D. A. (1990). The prediction of college course performance from reading comprehension performance: Evidence for general and specific prediction factors. *American Educational Research Journal*, 27(1), 158-179.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction : Research-based best practices* (pp. 7-20). New York: Guilford.
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P., & Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 496-522. doi: 10.1598/RRQ.41.4.4
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-580.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Education.
- Stahl, S. A., Hare, V. C., Sinatra, R., & Gregory, J. F. (1991). Defining the role of prior knowledge and vocabulary in reading comprehension: The retiring of number 41. *Journal of Reading Behavior*, 23(4), 487-508.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. doi: 10.1598/RRQ.21.4.1
- Taft, M. L., & Leslie, L. (1985). The effects of prior knowledge and oral reading accuracy on miscues and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 17(2), 163-179.
- Tanaka, D., Kiyokawa, S., Yamada, A., Dienes, Z., & Shigemasa, K. (2008). Role of selective attention in artificial grammar learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15(6), 1154-1159. doi: 10.3758/PBR.15.6.1154
- Ulusoy, M. ve Çetinkaya, Ç. (2012). Cümle doğrulama tekniğinin okuma ve dinlemenin ölçülmesinde kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 460-471.
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291. doi: 10.1598/RRQ.45.3.1
- Weber, R.-M. (1968). The study of oral reading errors: A survey of the literature. *Reading Research Quarterly*, 4(1), 96-119.
- Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 1-17.
- Yıldırım, K., Rasinski, T. ve Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 87-98. doi: 10.15390/EB.2017.7318
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 793-815.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.

Extended Abstract

Introduction

How do students' prior knowledge differences affect the nature and proportion of meaning? When the related literature is examined, studies on the effects of prior knowledge on variables such as comprehension, memory, problem solving, learning, and attention can be found to answer such a

question. However, there are no studies available in the literature that answer the question of how prior knowledge affects reading comprehension along with word recognition and reading errors. From this point of view, the first aim of the research is to examine the predictive level of pre-knowledge, reading errors, and word recognition skills on reading comprehension skills. Therefore, the model in Figure 1 was developed to serve this purpose. On the other hand, a review of the literature shows very few studies directly investigating the effect of prior knowledge on reading errors (Priebe, Keenan, & Miller, 2012; Taft & Leslie, 1985). From this point of view, the second aim of the research is to reveal the effect of the students' prior knowledge on reading errors. For this purpose, the model in Figure 2 was developed and the fourth research question was added to the study.

Method

Based on this question, the aim of the present study is to examine the predictive level of prior knowledge, reading errors, and word recognition skills of students attending the third grade of a primary school. The second aim of the research is to reveal the effect of the students' prior knowledge on reading errors. The research was carried out in the correlational survey method, which is one of the survey methods. In predictive correlational studies, by examining the relationships between two or more variables, the other variable is predicted based on the variables. The study group of the research consisted of 75 third grade students attending a primary school in Yenişehir district of Mersin province in Turkey in the 2022-2023 academic year. The text used to collect data in the research was selected from the third-grade primary school Turkish textbook used in the 2010-2011 academic year. In the research, Sentence Verification technique (SVT) was used to measure preliminary information, number of correct words read per minute was used to measure word recognition skills, and the question scale of Running Records was used to measure comprehension skills. The data of the research were analyzed with multiple regression path analysis. Path analysis was performed using the AMOS 24 package program.

Results and Discussion

According to the findings, it is seen that the correlation between word recognition and preliminary information is .40. Similarly, the correlation between word recognition and reading error is -.54, and the correlation between reading error and preliminary information is -.70. On the other hand, word recognition is not a significant predictor of reading comprehension when standardized regression coefficients are taken into account ($\beta=.09$, $p>.05$). However, reading error ($\beta=-.46$, $p<.001$) and preliminary information ($\beta=.40$, $p<.001$) are significant predictors of reading comprehension skill. Another important finding obtained in the research is that 72% of the change in reading comprehension skills is explained by preliminary information about the subject, reading errors, and word recognition skills. Students' prior knowledge explains 49% of the variation in oral reading errors and prior knowledge is a significant predictor of reading errors. Based on the current findings, it can be interpreted that having preliminary information about a subject will increase reading comprehension. In addition, there is a positive correlation between preliminary information and word recognition skills, and a negative correlation between preliminary information and reading errors. From this point of view, it can be commented that students who have more preliminary information about a subject know the words better while making fewer reading errors. It is the first suggestion to be given in the light of the findings and the literature that teachers care about pre-reading activities that will activate prior knowledge because prior knowledge increases reading comprehension. Another suggestion is to ensure that children encounter texts appropriate to their prior knowledge. Finally, when the definitions of reading and comprehension are examined, it is seen that prior knowledge is an important factor that takes its place in these definitions. However, there are serious shortcomings in studies that test the effect of prior knowledge. From this point of view, it is recommended that researchers pay attention to studies on prior knowledge.



Yazma Eğitime Yönelik Lisansüstü Çalışmalarda Kullanılan Ölçme Araçları Üzerine Bir İnceleme

*Mehmet TEMİZKAN**

*Öznur YILDIRIM***

Öz

Bu araştırmanın amacı yazma eğitimiyle ilgili lisansüstü çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarını çeşitli yönlerden incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri setini yazma eğitime yönelik hazırlanan doktora çalışmaları oluşturmaktadır. Veri setine erişmek amacıyla www.yok.gov.tr adresinden yapılan taramalar sonucunda yazma eğitime yönelik toplam 92 doktora çalışması tespit edilmiştir. Bu çalışmalar Türkçe ile gerçekleştirilmiş olma, ölçme aracı kullanmış olma ve yabancılara Türkçe öğretimine yönelik olmama şeklindeki ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda ulaşılan 55 doktora çalışması araştırmanın veri seti olarak belirlenmiştir. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla “Ölçme Araçlarını Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu formda doktora çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarının isimleri, türleri, amaçları ve geliştirilme şekilleri olmak üzere toplam dört madde bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre doktora çalışmalarında toplam 96 ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarının türlere göre sıklıkları ise ölçek (f=33), puanlama anahtarı (f=21), form (f=21), test (f=12) ve diğer ölçme araçları (f=9) olarak belirlenmiştir. Bu ölçme araçlarından ölçekler 55 defa, puanlama anahtarları (rubric) 31 defa, formlar 53 defa, testler 21 defa, “diğer” kategorisindeki ölçme araçları 33 defa tekrar edilerek kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma eğitimi, ölçme araçları, ölçek, puanlama anahtarı

A Review of Measurement Tools Used in Graduate Studies on Writing Education

Abstract

The aim of this research was to examine the measurement tools used in graduate studies on writing education from various aspects. The research was carried out by document analysis, one of the qualitative research methods. The data set consisted of doctoral dissertations prepared for writing education. A total of 92 doctoral dissertations on writing education were found as a result of the scans conducted on www.yok.gov.tr to collect the data. These studies were evaluated in compliance with the requirements of being carried out in Turkish, utilizing a measurement tool, and not being intended to teach Turkish to foreigners. This evaluation resulted in 55 doctoral dissertations, which were chosen as the research's data set. “Measurement Tools Evaluation Form” was employed for data collection. Names, types, purposes, and development processes of the measurement tools used in doctoral dissertations are the four items that constitute this form in total. According to the results obtained in the research, a total of 96 measurement tools were used in doctoral studies. Frequency of measurement tools by types was as follows: scale (f=33), grading key (f=21), form (f=21), test (f=12), and other measurement tools (f=9). Scales were used 55 times,

* Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Hatay, mtemizkan@mku.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-7437-6754

** Öğr. Gör., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Tömer, Hatay, oznuryildirim72@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-5692-5270

rubrics were used 31 times, forms were used 53 times, tests were reused 21 times, and the measurement tools in the "other" category were used 33 times.

Keywords: Writing education, measurement tools, scale, rubric

Giriş

İletişim süreci zihinde tasarlanan ve paylaşmaya hazır hâle getirilen iletilerin bir kaynak tarafından hedef kitleye ulaştırılması ile başlamaktadır. İletilerin hedef kitleyle paylaşılmasının beden dili, resim, müzik gibi değişik yolları olmakla birlikte bu süreçte en yaygın olarak kullanılan kod dildir. Dilin paylaşmaya, diğer bir ifadeyle anlatmaya dayalı boyutu konuşma ve yazmadan oluşur. Bu iki dil becerisi paylaşmak istenenlerin bir araya getirilmesi, planlanması, aralarındaki bağlantıların kurulması gibi zihinsel aşamalar bakımından benzer işlemleri içermektedir. Buna karşın zihinde soyut bir hâlde bulunan sözlerin hedef kitleye ulaştırılması sırasında konuşma becerisi dilin sözlü ifade boyutunu kullanırken, yazma becerisi yazılı ve basılı işaretler sistemini kullanır.

Yazma aralarında küçük farklılıklar olmasına rağmen ortak noktaların vurgulanması temeline dayanarak tanımlanmaktadır. Örneğin “duygu ve düşünceleri anlatabilmek için uygun olan sembol ve işaretleri psikomotor olarak üretmek” (Akyol, 2015, s. 52); “duyulan, düşünülen, tasarlanan ve yaşananları yazı ile anlatmak” (Sever, 2004, s. 21); “işlem olarak zihinde yapılandırılan bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belli kuralla uygun yazıya aktarma işi” (Güneş, 2013, s. 156) olarak farklı bakış açıları ile açıklanabilmektedir. Bu tanımlarda üzerinde durulan noktalar otomatikleşme, paylaşma, planlama ve yapılandırma şeklindedir. Buna göre yazma anlatılmak istenenlerin öncelikle zihinde tasarlanmasıyla başlamaktadır. Bu tasarlama işlemi sonucunda paylaşmak üzere hazır hâle getirilen sözler oluşur. Son aşamada ise bu sözler otomatik olarak hedef kitle ile paylaşılır. Aktaş ve Gündüz (2001, s. 57) bu noktaların çoğuna vurgu yaparak yazılı anlatımı, “her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığı sağlamaya imkân veren bir araç” olarak tanımlamaktadır. Böylece otomatik olarak yapılan üretime estetik boyut ve kalıcılığı sağlama işlevi eklenmektedir.

Yazma her şeyden önce insanlar arasındaki iletişimi sağlaması yönüyle önemli bir dil becerisidir. Bunun yanında kişiye düzenli düşünme, düşündükleri arasında sıralama, sınıflama, bağlantı kurma, seçme gibi zihinsel işlemler açısından katkıda bulunur. Yazma hem bireysel hem toplumsal anlamda kalıcılığın sağlanmasında önemli rolü olan bir etkinliktir. Yazma yoluyla insanlar birbirlerine deneyimlerini, birikimlerini aktarırlar. Bu durum toplumsal düzeye taşındığında kültürün oluşumu ve nesiller arasında aktarımı işlevlerini yerine getirdiği görülür.

Birey ve toplum hayatı açısından önemi ve yerine getirdiği işlevleriyle ön plana çıkan yazma ile ilgili ülkemizdeki akademik çalışmaların yaklaşık otuz yıllık bir geçmişi vardır. 1980’li yılların sonlarından ve 1990’lı yılların başlarından itibaren başlayan yazma becerisi ve yazılı anlatımla ilgili lisansüstü çalışmalar nicel olarak yoğun sayılmaz. Bu yıllardan 2000’li yıllara kadar olan çalışmalar Sever (1993) yazılı anlatım ve tam öğrenme kuramı, Özbay (1995) ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, Erdiken (1989, 1996) işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri konularına yoğunlaşmıştır.

Yazılı anlatım becerisi üzerine gerçekleştirilen lisansüstü çalışmalarda Şimşek (2000) bilgisayar destekli yazılı anlatım, Deniz (2000) köy ve kent öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin karşılaştırılması, Temur (2001), Kelağası (2009) yazılı anlatım becerisi ile okul başarısı arasındaki ilişki, Tekşan (2001) yazılı anlatımda ön hazırlığın etkisi, Temizkan (2003) Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım uygulamaları, Uça (2003), Bahar (2006), Avcı (2006), Alkan (2007) yazılı anlatım yanlışları, Şahin (2004) yazılı anlatım becerisi ve etkin öğrenme, Koçak (2005), Kırbaz (2006), Çelikipazu (2006), Töremen (2008), Gedik (2008) ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, Anılan (2006) yazılı anlatım ve kelime ağı, Akbayır (2006) yazılı anlatım ve anlatım biçimleri, Esan (2006), Karabulut (2006), Türkan (2006) edebî söz dizimi ve yazılı anlatım, Nalcı (2006) deyimler ve yazılı anlatım, Karateke (2006) yaratıcı drama ve yazılı anlatım, Tüysüz (2007), Hancı (2007), Çabaz (2007) kelime hazinesi ve yazılı anlatım, Büyükkiz (2007), İlaslan (2007) anlatım bozukluğu ve yazılı anlatım, Pekaz (2007) geribildirim ve yazılı anlatım, Üstün (2007) karikatür ve yazılı anlatım, Bağcı (2007) yazılı anlatım ve tutum konularının işlendiği görülmektedir.

2010'dan günümüze kadar gelen sürece bakıldığında yazma becerisi ile ilgili lisansüstü çalışmaların içerik açısından çeşitlendiği görülmektedir. Bu süreçteki çalışmalarda Coşkun (2010), Haykır (2012) okuma ve yazılı anlatım ilişkisi, Hamzadayı (2010) bütünleştirilmiş öğrenme ve yazılı anlatım, Duran (2010), Ak (2011), Erdoğan (2012) yaratıcı yazma, Zorbaz (2010) yazma kaygısı ve tutukluğu, Alihanoglu (2011) çoklu zekâ ve yazılı anlatım, Uygun (2012) öz düzenleme ve yazılı anlatım, Can (2012), Irmak (2019) bağdaşıklık ve tutarlılık, Sever (2013), Tavşanlı (2019), Kardaş (2013) iş birlikli öğrenme ve yazılı anlatım, Türker (2014) web tabanlı yazılı anlatım, Topuzkanamış (2014) yazma stratejileri, Erbilin (2014) yazmada planlama, Dumanlı (2014) öz yeterlik ve yazma, Kaldırım (2014), Altuner (2017) 6+1 analitik yazma, Canitezzer (2014), Erbilin (2021) yazma motivasyonu, Dölek (2016) akran etkileşimi ve yazılı anlatım, Özdemir (2017) ters yapılandırılmış öğretim yöntemi ve yazılı anlatım konularına yer verilmiştir. Bu örneklerden hareketle yazma becerisiyle ilgili lisansüstü çalışmaların sayılarının ve konu çeşitliliğinin yıllar geçtikçe arttığını söylemek mümkündür. Bu durum Türkçe eğitimi alanının geneli için de geçerlidir. Özçakmak (2017) Türkçe eğitimi alanında 2006-2010 yılları arasında Türkçe eğitimi yapılan lisansüstü çalışma sayısının 862; 2011-2015 yıllarında bu çalışmaların sayısının 1154 olduğunu tespit etmiştir. Buna göre 2011-2015 yıllarında yapılan tez sayısının yaklaşık 1,5 kat arttığı ifade edilebilir. Ayrıca Şahin, Kana ve Varışoglu (2013) 2006 yılından bu yana tezlerin sayısında önemli bir artış olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum Türkçe eğitimi alanında yetişen öğretim üyelerinin sayıca artmasıyla da bağlantılıdır.

Yazılı anlatım becerisine yönelik olarak gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların hem sayı hem de konu çeşitliliği açısından zenginleşmesi, bu çalışmalar üzerine çeşitli yönlerden değerlendirmelerin yapılmasını gerekli ve önemli kılmaktadır. Bu konuyla ilgili çalışmalara bakıldığında sayıları fazla olmamakla birlikte yazılı anlatım becerisine yönelik araştırmaları çeşitli yönlerden değerlendiren ürünlerin olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin Elbir ve Yıldız (2012) yazma becerisine yönelik tezleri dış yapı ve içerik açısından değerlendirmiştir. Buna göre yazılı anlatım becerisiyle ilgili çalışmalara sayı olarak bakıldığında yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan tezler en fazla 2006 ve 2007 yıllarında hazırlanmıştır. Ayrıca çalışmalarda deneysel yöntemin sıklıkla kullanıldığı, verilerin analiz edilmesi amacıyla en çok içerik analizine başvurulduğu belirlenmiştir. Tok ve Potur (2015) tezler ve makalelerden oluşan veri setini hedef kitle, yöntem ve yazma eğilimleri açısından incelemiştir. Bu araştırmada yazılı anlatım becerisine yönelik çalışmalarda en çok tarama modelinin tercih edildiği, nicel yaklaşımların nitel araştırmalara oranla daha çok kullanıldığı, "yazma yöntemleri" ve "farklı türlerde metin yazmaya" yönelik çalışmaların sıklıkla gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Uyar (2016) lisansüstü tezleri hedef kitle, diğer dil becerileri ile ilişkiler ve yöntem değişkenlerine göre değerlendirmiş ve böylece son çeyrek asırda yazılı anlatım becerisini geliştirmeye odaklanan araştırmaları sentezlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada yazma becerisine yönelik araştırmaların dört temel noktaya odaklandığı belirtilmiştir. Bunlar yazılacak metinlerin içeriğini zenginleştirmek için yapılacak ön çalışmalar, öğretimsel uygulamalar, ölçme ve değerlendirme çalışmaları, teknoloji kullanımıdır. Karagöz ve Şeref (2020) de makaleleri eğilimlerine göre analiz etmiştir. Bu çalışmada Thomson Reuters Web Of Science (WoS) veri tabanında dizinlenen yazma becerisiyle ilgili makaleler incelenerek mevcut eğilimler hakkında tespitler yapılmıştır. Temizkan ve Erdevir (2020) yazılı anlatım becerisine yönelik tezlerde kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenleri değerlendirmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre değişkenlerin problem durumu, problem cümlesi, amaç, alt amaçlar, araştırmanın önemi başlıklarında yer verildiği belirlenmiştir.

Alanda yapılan çalışmalardan hareketle yazılı anlatım becerisine yönelik çalışmalar üzerine çeşitli yönlerden gerçekleştirilen değerlendirme araştırmalarının sayı ve boyut olarak çeşitlenmeye başladığı görülmektedir. Bu araştırmalar genellikle yazılı anlatım çalışmalarının türü, yapıldığı üniversite, yıl dağılımı gibi boyutlar üzerinde durmaktadır. Ayrıca bu değerlendirme araştırmalarında yazılı anlatım becerisine yönelik çalışmaların konu dağılımları, kullanılan yöntemler, seçilen örneklem bilgileri gibi başlıkların da değerlendirildiği görülmektedir. Bu araştırmada yazma becerisiyle ilgili olarak gerçekleştirilen doktora tezlerinde kullanılan ölçme araçları konu edilmektedir. Bu bağlamda araştırmacının amacı Türkiye'de yazma becerisine yönelik olarak gerçekleştirilen doktora tezlerinde kullanılan ölçme araçlarını isim, tür, amaç ve geliştirilme şekli boyutları açısından incelemektir. Bu konu, yazılı anlatımla ilgili önceki değerlendirme araştırmalarında ele alınmayan bir boyutu içermesi

bakımından önemlidir. Ayrıca söz konusu doktora tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının isimleri, türleri, amaçları ve geliştirilme şekilleri gibi yönlerden ortaya konulmasının alanla ilgili gerçekleştirilecek araştırmalara yol gösterici olması beklenmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur:

Araştırmanın problem cümlesi “Yazma eğitime yönelik olarak gerçekleştirilen doktora çalışmalarında kullanılan ölçme araçları nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki soruların cevapları aranmaktadır:

1. Doktora çalışmalarında hangi ölçme araçları kullanılmaktadır?
2. Doktora çalışmalarında hangi türlerde ölçme araçları kullanılmaktadır?
3. Doktora çalışmalarında yer alan ölçme araçları hangi amaçlarla kullanılmaktadır?
4. Doktora çalışmalarında yer alan ölçme araçları nasıl geliştirilmiştir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri seti, veri toplama aracı, verilerin analizi başlıklarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Yazma eğitime yönelik lisansüstü çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının incelenmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma “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 tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 29). Nitel araştırmalarda yaygın olarak üç veri toplama yöntemi vardır: Görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi. Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denir. Doküman incelemesinde araştırma konusuyla ilgili raporlar, kitaplar, arşiv dosyaları, video ve ses kayıtları, fotoğraflar gibi belgeler özgünlüğü kontrol edilerek sistematik bir şekilde analiz edilir.

Veri Seti

Bu araştırmanın veri setini yazma eğitime yönelik olarak gerçekleştirilen doktora çalışmaları oluşturmaktadır. Veri setine erişmek amacıyla www.yok.gov.tr adresinden “yazılı anlatım, yazma eğitimi, yazma becerisi” anahtar kelimeleri yoluyla taramalar yapılmıştır. Anahtar kelimelerden yazılı anlatımla ilgili 47, yazma eğitimiyle ilgili 10, yazma becerisiyle ilgili 35 olmak üzere erişime açık olan toplam 92 doktora çalışması tespit edilmiş ve bu çalışmalar aşağıdaki ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

1. Çalışmanın Türkçe ile gerçekleştirilmiş olması (Herhangi bir yabancı dille gerçekleştirilen çalışmalar değerlendirme dışında tutulmuştur.).
2. Çalışmanın ana dili konuşucuları ile ilgili olması (Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalar veri setinin dışında tutulmuştur.).
3. Çalışmada ölçme aracı kullanılmış olması.

Yukarıdaki ölçütlere göre yapılan değerlendirme sonucunda geriye kalan çalışmalar tarama yapılan anahtar kelimeler doğrultusunda ortak olup olmama durumuna göre incelenmiştir. Ortak çalışmalardan birisi seçilerek veri setine ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın veri setini 55 doktora tezi oluşturmaktadır. Veri setini oluşturan çalışmalar 10.12.2021 ile 13.12.2021 tarihleri arasında yükseköğretim kurulu tez merkezinden edinilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Ölçme Araçlarını Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu form araştırmanın amacına uygun olarak birkaç sorudan oluşmaktadır.

Tablo 1.

Ölçme Araçlarını Değerlendirme Formu

Çalışmanın Sıra Numarası ve Adı					
Birinci Ölçme Aracının Adı					
Birinci Ölçme Aracının Amacı					
Birinci Ölçme Aracının Geliştirilme Şekli	Araştırmacı Tarafından ()		Hazır Olarak Kullanılan ()		
Birinci Ölçme Aracının Türü	Ölçek ()	Puanlama Anh. ()	Test ()	Form ()	Diğer ()
İkinci Ölçme Aracının Adı					
İkinci Ölçme Aracının Amacı					
İkinci Ölçme Aracının Geliştirilme Şekli	Araştırmacı Tarafından ()		Hazır Olarak Kullanılan ()		
İkinci Ölçme Aracının Türü	Ölçek ()	Puanlama Anh. ()	Test ()	Form ()	Diğer ()
Üçüncü Ölçme Aracının Adı					
Üçüncü Ölçme Aracının Amacı					
Üçüncü Ölçme Aracının Geliştirilme Şekli	Araştırmacı Tarafından ()		Hazır Olarak Kullanılan ()		
Üçüncü Ölçme Aracının Türü	Ölçek ()	Puanlama Anh. ()	Test ()	Form ()	Diğer ()
Dördüncü Ölçme Aracının Adı					
Dördüncü Ölçme Aracının Amacı					
Dördüncü Ölçme Aracının Geliştirilme Şekli	Araştırmacı Tarafından ()		Hazır Olarak Kullanılan ()		
Dördüncü Ölçme Aracının Türü	Ölçek ()	Puanlama Anh. ()	Test ()	Form ()	Diğer ()

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi Ölçme Araçlarını Değerlendirme Formu a. Ölçme aracının adı, b. Ölçme aracının amacı, c. Ölçme aracının geliştirilme şekli, d. Ölçme aracının türü olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar aynı zamanda araştırmanın alt problemleri ile bağlantılıdır. İlgili çalışmada kaç ölçme aracı kullanılmışsa formda o kadar satıra yer verilmektedir.

Verilerin Analizi

Yazma eğitime yönelik lisansüstü çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada verilerin analizi amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi en genel tanımıyla nicel veya nitel verilerin belli kodlar, temalar, sınıflandırmalar çerçevesinde sistematik olarak kodlanmasıdır (Fraenkel vd., 2007, Büyüköztürk vd., 2008). Bu tanımla benzer olarak Tavşancıl ve Aslan (2001, s. 22) içerik analizini “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve dil bilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma” şeklinde tanımlamaktadır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

İçerik analizi uygulama şekillerine göre bazı türlere ayrılmaktadır. Bu türlerden birisi de betimsel analizdir. Yıldırım ve Şimşek (2011)’e göre betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalar altına yerleştirilir. Önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması amacıyla betimsel analiz kullanılır. Ayrıca betimsel analiz yöntemi, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir. Böylece o konu ya da alandaki genel eğilimler belirlenerek elde edilen sonuçlar hedeflenen konulara yönelik olarak gelecekte planlanan çalışmalara yön gösterir (Ültay vd., 2021). Betimsel içerik analizi ile bir temanın frekans ve yüzdelerine dayanarak genel örüntüsü verilmekte, detaylı bir yorumlama yapılmamaktadır (Dinçer, 2018). Bu açıklamalardan hareketle betimsel analizde önceden belirlenen ölçütlerin bulunduğunu, incelenen dokümanın bu ölçütlere göre değerlendirildiğini ve sayısal ifadelerle dönüştürüldüğünü söylemek mümkündür. Bu çalışmada yazma becerisine yönelik olarak gerçekleştirilen doktora tezlerinde kullanılan ölçme araçları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme önceden belirlenmiş ölçütlere göre yapılmıştır. Bu tezlerde kullanılan ölçme araçları öncelikle isimleri, sonra da türleri, amaçları ve geliştirilme şekilleri ölçütleri doğrultusunda değerlendirildiği için araştırmanın verileri betimsel analiz kullanılarak 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülmediği; deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla insan ya da hayvan kullanılmadığı; klinik çalışma olmadığı; kişisel verileri içermediğinden etik kurul onayı alınmamıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulguların sunumunda ölçme araçları öncelikle genel olarak sonra her bir ölçme aracı ait olduğu türe göre değerlendirilmiştir.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Ölçme Araçlarının Sayısal Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Doktora çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarının sayısal dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 2.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Ölçme Araçlarının Sayısal Dağılımı

Veri Toplama Aracının Türü	Ölçme Aracının Sıklığı	Ölçme Aracının Kullanım Sıklığı
Ölçekler	33	55
Puanlama Anahtarı (Rubric)	21	31
Formlar	21	53
Testler	12	21
Diğer Ölçme Araçları	9	33
Toplam	96	193

Tabloda yazma eğitime yönelik doktora çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarının sıklıkları ile kullanım sıklıkları yer almaktadır. Buna göre doktora çalışmalarında toplam 96 ölçme aracı 193 defa tekrar edilerek kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından 33 ölçek 55 defa, 21 puanlama anahtarı (rubric) 31 defa, 21 form 53 defa, 12 test 21 defa kullanılmaktadır. “Diğer” kategorisindeki 9 ölçme aracı 33 defa kullanılmıştır.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Ölçeklerin Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Doktora çalışmalarında kullanılan ölçeklerin dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 3.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Ölçeklerin Dağılımları

Ölçek	f	Ölçek	f
Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği	3	Yazma Tutukluğu Ölçeği	1
Kompozisyon Puanlama Ölçeği	1	Yazma Kaygısı Ölçeği	3
Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği	5	Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği	1
Kompozisyon Çalışması Değerlendirme Ölçeği	1	Hikâye (Öykü) Elementleri Değerlendirme Ölçeği	4
Yazma Tutum Ölçeği	1	Kendini Değerlendirme Ölçeği	1
Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği	3	Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği	2
Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeği	1	Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği	2
Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Tutum Ölçeği	1	Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Ölçeği	1

Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği	1	Paragrafta Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Değerlendirme Ölçeği	1
Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği	1	Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği	1
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	1	Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Ölçeği	1
Yazma Öz-Yeterlik Ölçeği	1	Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği	1
Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği	1	Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeği	1
Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği	2	Öğrenci Katılımının Dört Boyutu Ölçeği	1
Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği	1	Öğrenci Özerkliği Ölçeği	1
Yazma Motivasyonu Ölçeği	5	Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği	1
6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği	3		

Tabloda doktora çalışmalarında kullanılan ölçeklerin dağılımları yer almaktadır. Buna göre en sık kullanılan ölçekler “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği (f=5), Yazma Motivasyonu Ölçeği (f=5), Hikâye (Öykü) Elementleri Değerlendirme Ölçeği (f=4) şeklindedir. Bunlardan Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği, Yazma Tutukluğu Ölçeği, Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği 3’er defa kullanılmıştır. Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği, Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği ve Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeğinin ise 2’şer defa kullanıldığı görülmektedir. Tabloda yer alan diğer ölçeklerin her biri çalışmalarda 1’er defa kullanılmaktadır.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Ölçeklerin Amaçlarına Yönelik Bulgular

Doktora çalışmalarında kullanılan ölçeklerin amaçlarına yönelik bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Ölçeklerin Amaçları

Veri Toplama Aracının Amacı	Ölçeğin Adı
Yazma becerisi düzeyini belirlemek	Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği Kompozisyon Puanlama Ölçeği Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği Kompozisyon Çalışması Değerlendirme Ölçeği 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği
Yazmaya yönelik tutumları belirlemek	Yazma Tutum Ölçeği Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeği Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Tutum Ölçeği Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği
Yazmaya yönelik öz yeterlik düzeyini belirlemek	Yazma Öz-Yeterlik Ölçeği Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği
Öyküleyici anlatım becerisi düzeyini belirlemek	Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği Hikâye (Öykü) Elementleri Değerlendirme Ölçeği
Yazma motivasyonu düzeyini belirlemek	Yazma Motivasyonu Ölçeği
Yazma kaygısı düzeyini belirlemek	Yazma Kaygısı Ölçeği
Yazma tutukluğu düzeyini belirlemek	Yazma Tutukluğu Ölçeği
Metinlerin bağdaşıklık düzeyini belirlemek	Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği
Paragraf yazma becerisini belirlemek	Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Ölçeği Paragrafta Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Değerlendirme Ölçeği
Yazmaya yönelik öz düzenleme becerisini belirlemek	Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği
Kendi metnini değerlendirme düzeyini belirlemek	Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği Kendini Değerlendirme Ölçeği

Öğretmenlerin yazma etkinliklerine ilişkin algılarını belirlemek	Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Ölçeği
Öğrencilerin başarı-amaç yönelimi düzeylerini belirlemek	Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği
Öğretmenlerin yazma becerisini değerlendirirken yaşadıkları güçlükleri belirlemek	Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeği
Öğrencilerin derse katılım düzeylerini belirlemek	Öğrenci Katılımının Dört Boyutu Ölçeği
Öğrenci özerkliği durumlarını belirlemek	Öğrenci Özerkliği Ölçeği
Öğrencilerin üst bilişsel yazma farkındalıklarını belirlemek	Üst bilişsel yazma farkındalığı ölçeği

Tabloda doktora çalışmalarında kullanılan ölçeklerin amaçları ve geliştirilme şekilleri yer almaktadır. Buna göre yazma becerisi düzeyini belirlemek amacıyla yazılı anlatım değerlendirme ölçeği, kompozisyon puanlama ölçeği, kompozisyon değerlendirme ölçeği, kompozisyon çalışması değerlendirme ölçeği ve 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği kullanılmaktadır. Yazmaya yönelik tutumları ölçmek amacıyla yazma tutum ölçeği, yazmaya yönelik tutum ölçeği, yazmaya ilişkin tutum ölçeği, Türkçe yazılı anlatım becerisi tutum ölçeği, serbest yazmaya karşı tutum ölçeği kullanılmaktadır. Yazmaya yönelik öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yazma öz yeterlik ölçeği, yazma becerisi öz yeterlik ölçeği, yazılı anlatım öz yeterlik ölçeği ve yazma öz yeterlikleri ölçeği kullanılmaktadır. Öyküleyici anlatım becerisi düzeyini belirlemek amacıyla öyküleyici anlatım tutarlılık değerlendirme ölçeği ve hikâye (öykü) elementleri değerlendirme ölçeği kullanılmaktadır.

Bunların dışında yazma motivasyonu düzeyini belirlemek amacıyla yazma motivasyonu ölçeği, yazma kaygısı düzeyini belirlemek amacıyla yazma kaygısı ölçeği, yazma tutukluğu düzeyini belirlemek amacıyla yazma tutukluğu ölçeği, metinlerin bağdaşıklık düzeyini belirlemek amacıyla bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ölçeği, paragraf yazma becerisini belirlemek amacıyla paragraf tutarlılığı değerlendirme ölçeği ve paragrafta düşünceyi geliştirme teknikleri değerlendirme ölçeği, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisini belirlemek amacıyla yazmaya yönelik öz düzenleme ölçeği ve öz düzenlemeye dayalı yazma ölçeği, kendi metnini değerlendirme düzeyini belirlemek amacıyla kendini değerlendirme ölçeği, öğretmenlerin yazma etkinliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yazılı anlatım etkinlikleri algısı ölçeği, öğrencilerin başarı-amaç yönelimi düzeylerini belirlemek amacıyla başarı amaç yönelimi ölçeği, öğretmenlerin yazma becerisini değerlendirirken yaşadıkları güçlükleri belirlemek amacıyla ölçme-değerlendirme yeterlikleri ölçeği, öğrencilerin derse katılım düzeylerini belirlemek amacıyla öğrenci katılımının dört boyutu ölçeği, öğrenci özerkliği durumlarını belirlemek amacıyla öğrenci özerkliği ölçeği, öğrencilerin üst bilişsel yazma farkındalıklarını belirlemek amacıyla üst bilişsel yazma farkındalığı ölçeği kullanılmaktadır.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Ölçeklerin Geliştirilme Şekline Yönelik Bulgular

Doktora çalışmalarında kullanılan ölçeklerin geliştirilme şekline yönelik bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 5.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Ölçeklerin Geliştirilme Şekilleri

Ölçeğin Adı	Geliştirilme Şekli	
	Araştırmacı Tarafından Geliştirilen	Hazır Olarak Kullanılan
Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği	Anılan (2005), Bağcı (2007)	Sever (2000)
Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği		Sever (1993, 2000, 2004, 2011), Kavcar (2004), Konedra ve Özder, (2007)
Kompozisyon Çalışması Değerlendirme Ölçeği	Tekşan (2001)	
6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği		NWREL (1980) Özkara (2007) tarafından uyarlanarak.

Yazma Eğitime Yönelik Lisansüstü Çalışmalarda Kullanılan Ölçme Araçları Üzerine Bir İnceleme

Yazma Tutum Ölçeği	Erdoğan (2012)	
Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği	Uygun (2012)	Uygun (2012), Can ve Topçuoğlu Ünal (2017)
Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeği		Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio (2000)
Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Tutum Ölçeği	Güneyli (2007)	
Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği		Bağcı Ayrancı ve Temizyürek (2017)
Yazma Öz-Yeterlik Ölçeği		Pajares, Hartley ve Valiante (2001)
Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği		Demir (2011) tarafından uyarlanarak
Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği		Ünlü, Önder ve Müldür (2016)
Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği	Şengül (2011)	Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır (2013)
Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği	Coşkun (2005)	
Hikâye (Öykü) Elementleri Değerlendirme Ölçeği		Harris ve Graham (1996)
Yazma Motivasyonu Ölçeği	Canıtezer (2014), Öztürk (2013), Yaman, Demirtaş ve Süğümlü (2015), Erbilin (2021)	Codling ve Gambrell (1997)
Yazma Kaygısı Ölçeği	Yaman (2010), Karakaya ve Ülper (2011)	Daly ve Miller (1975)
Yazma Tutukluğu Ölçeği		Rose (1981)
Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği		Coşkun (2005)
Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Ölçeği	Can (2012)	
Paragrafta Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Değerlendirme Ölçeği	Can (2012)	
Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği	Uygun (2012), Uygun (2012)	
Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği	Müldür (2017)	
Kendini Değerlendirme Ölçeği		NWREL (1980) Özkara (2007) tarafından uyarlanarak
Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Ölçeği	Şimşek (2015)	
Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği		Ames ve Archer (1984) Demir (2011) tarafından uyarlanarak
Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeği	Şengül (2011)	
Öğrenci Katılımının Dört Boyutu Ölçeği		Reeve ve Tseng (2011) Eren (2013) tarafından uyarlanarak
Öğrenci Özerkliği Ölçeği		Yaman ve Süğümlü (2016)
Üst Bilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği		Kansızoğlu (2018)

Tabloda doktora çalışmalarında kullanılan ölçeklerin geliştirilme şekilleri bulunmaktadır. Ölçeklerin geliştirilme şekilleri a) araştırmacı tarafından geliştirilen, b) hazır olarak kullanılan (uyarlama ölçekler bu gruba dâhil edilmiştir) olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir. Buna göre doktora çalışmalarında araştırmacılarının geliştirerek kullandıkları ölçeklerle hazır olarak kullanılan ölçekler arasında dengeli bir dağılım vardır. Bunlar arasından kompozisyon değerlendirme ölçeklerinin, yazmaya ilişkin tutum ölçeklerinin, yazmaya yönelik öz yeterlik ölçeklerinin hazır olarak kullanıldığı;

motivasyon ölçekleriyle öz düzenleme ölçeklerinin araştırmacılar tarafından geliştirildiği görülmektedir.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarlarının Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Doktora çalışmalarında kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 6.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarlarının Dağılımları

Dereceli Puanlama Anahtarı	f
Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı	2
Yazma Becerisini Değerlendirme İçin Dereceli Puanlama Anahtarı	1
Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriği	1
Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı	1
Yaratıcı Yazma Rubric	1
Bilgilendirici Türdeki Metinleri Değerlendirmeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı	1
Bilgilendirici Metin Dereceli Puanlama Anahtarı	1
Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı	1
Bilgilendirici Metin Puanlama Anahtarı	1
Öyküleyici Metin Dereceli Puanlama Anahtarı	1
Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı	1
Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	1
Hikâye Unsurları Dereceli Puanlama Anahtarı	1
Dijital Hikâye Puanlama Anahtarı	1
Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	1
Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı	1
İkna edici metin için değerlendirme rubriği	1
Sentez Metin Yazma Analitik Değerlendirme Rubriği	1
Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazımında Gerçekleştirilen Değişiklikleri	1
Belirlemeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı	1
Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı	1

Tabloda doktora çalışmalarında kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının dağılımlarına ilişkin veriler yer almaktadır. Buna göre “yazılı anlatımı değerlendirme için derecelendirilmiş puanlama anahtarı” 2 defa kullanılmıştır. Tabloda yer alan diğer dereceli puanlama anahtarlarının her biri çalışmalarda 1 defa kullanılmıştır.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarlarının Amaçlarına Göre Dağılımları

Doktora çalışmalarında kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının amaçlarına göre dağılımları aşağıda verilmektedir.

Tablo 7.

Dereceli Puanlama Anahtarlarının Amaçlarına Göre Dağılımları

Veri Toplama Aracının Amacı	Dereceli Puanlama Anahtarları
Genel yazma becerisini değerlendirmek	Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriği Yazma Becerisini Değerlendirme İçin Dereceli Puanlama Anahtarı
İkna edici metin yazma düzeyini belirlemek	İkna edici metin için değerlendirme rubriği
Yaratıcı Yazma Düzeyini Belirlemek	Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı Yaratıcı Yazma Rubrik
Bilgilendirici Metin Yazma Becerisini Değerlendirmek	Bilgilendirici Türdeki Metinleri Değerlendirmeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı Bilgilendirici Metin Dereceli Puanlama Anahtarı Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı

Öyküleyici metin yazma becerisini değerlendirmek	Bilgilendirici Metin Puanlama Anahtarı Öyküleyici Metin Dereceli Puanlama Anahtarı Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Hikâye Unsurları Dereceli Puanlama Anahtarı
Dijital öykü yazma becerisini değerlendirmek	Dijital Hikâye Puanlama Anahtarı
Tartışmacı metin yazma düzeyini belirlemek	Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı
Sentez metin yazma düzeyini belirlemek	Sentez Metin Yazma Analitik Değerlendirme Rubriği
Bilgilendirici metinlerin yeniden yazılması sürecinde yapılan değişiklikleri değerlendirmek	Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazımında Gerçekleştirilen Değişiklikleri Belirlemeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı
Yazma sürecinin planlama aşamasını değerlendirmek	Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı

Tabloda dereceli puanlama anahtarlarının amaçlarına göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre genel yazma becerisini değerlendirmek amacıyla yazılı anlatımı değerlendirme için derecelendirilmiş puanlama anahtarı, yazılı anlatım değerlendirme rubriği, yazma becerisini değerlendirme için dereceli puanlama anahtarı; yaratıcı yazma düzeyini belirlemek amacıyla yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı, yaratıcı yazma rubrik kullanılmıştır. Bilgilendirici metin yazma becerisini değerlendirmek amacıyla bilgilendirici türdeki metinleri değerlendirmeye ilişkin dereceli puanlama anahtarı, bilgilendirici metin dereceli puanlama anahtarı, bilgilendirici metin yazma dereceli puanlama anahtarı, bilgilendirici metin puanlama anahtarı kullanılmıştır. Öyküleyici metin yazma becerisini değerlendirmek amacıyla öyküleyici metin dereceli puanlama anahtarı, öyküleyici metin puanlama anahtarı, öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı, hikâye unsurları dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Ayrıca dijital öykü yazma becerisini değerlendirmek amacıyla dijital hikâye puanlama anahtarı; tartışmacı metin yazma düzeyini belirlemek amacıyla tartışmacı metin yazma analitik dereceli puanlama anahtarı, tartışmacı anlatımda tutarlılığı dereceli puanlama anahtarı; ikna edici yazma becerisini değerlendirmek amacıyla ikna edici metin için değerlendirme rubriği; sentez metin yazma düzeyini belirlemek amacıyla sentez metin yazma analitik değerlendirme rubriği; bilgilendirici metinlerin yeniden yazılması sürecinde yapılan değişiklikleri değerlendirmek amacıyla bilgilendirici türdeki metinlerin yeniden yazımında gerçekleştirilen değişiklikleri belirlemeye ilişkin dereceli puanlama anahtarı; yazma sürecinin planlama aşamasını değerlendirmek amacıyla yazılı anlatımda planlama becerisi çözümleyici puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarlarının Geliştirilme Şekillerine Göre Dağılımları

Doktora çalışmalarında kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilme şekillerine göre dağılımları aşağıda verilmektedir.

Tablo 8.

Dereceli Puanlama Anahtarlarının Geliştirilme Şekillerine Göre Dağılımları

Dereceli Puanlama Anahtarları	Geliştirilme Şekli	
	Araştırmacı Tarafından Geliştirilen	Hazır Olarak Kullanılan
Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı	Uygun (2012) Erdoğan (2012)	
Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriği	Geçici (2019)	
Yazma Becerisini Değerlendirme İçin Dereceli Puanlama Anahtarı	Çevik (2016)	
İkna Edici Metin İçin Değerlendirme Rubriği	Konuk (2017)	
Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı		Öztürk (2007)

Yaratıcı Yazma Rubrik	Öztürk (2007)	
Bilgilendirici Türdeki Metinleri Değerlendirmeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı	Atasoy (2019)	
Bilgilendirici Metin Dereceli Puanlama Anahtarı	Özdemir (2017)	
Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı	Tunagör (2020)	
Bilgilendirici Metin Puanlama Anahtarı	Deniz (2017)	
Öyküleyici Metin Dereceli Puanlama Anahtarı	Özdemir (2017)	
Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı	Başkan (2018)	
Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	Öztürk (2014)	
Hikâye Unsurları Dereceli Puanlama Anahtarı	Can (2016)	
Dijital Hikâye Puanlama Anahtarı	Yamaç (2015)	
Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	Gökçe (2016)	
Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı		Çağlayan Dilber (2014)
Sentez Metin Yazma Analitik Değerlendirme Rubriği	Geçici (2019)	
Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazımında Gerçekleştirilen Değişiklikleri Belirlemeye İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı	Atasoy (2019)	
Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı	Erbilen (2014)	

Tabloda dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilme şekillerine göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre doktora çalışmalarındaki dereceli puanlama anahtarları genellikle araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bunlar arasında iki çalışmada hazır ölçek kullanıldığı görülmektedir.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Testlerin Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Doktora çalışmalarında kullanılan testlerin dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

Tablo 9.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Testlerin Dağılımları

Testler	f
Türkçe Yazılı Anlatım Beceri Testi	2
Dil Bilgisi Başarı Testi	2
Kelime Bilgisi Başarı Testi	2
Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi	2
Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi	2
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	2
Yazma Başarı Testi	1
Çoktan Seçmeli Yazılı Anlatım Becerisi Testi	1
Eleştirel Yazma Başarı Testi	1
Okuma ve Yazma Becerileri Testi	1
Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Becerisi Testi	1
Eleştirel Okuma Başarı Testi	1

Tabloda doktora çalışmalarında kullanılan testlerin dağılımlarına ilişkin veriler bulunmaktadır. Buna göre Türkçe yazılı anlatım beceri testi, dil bilgisi başarı testi, kelime bilgisi başarı testi, yazılı anlatım alan bilgisi testi, Türkçe okuduğunu anlama becerisi testi, okuduğunu anlama başarı testi çalışmalarda 2’şer defa kullanılmıştır. Tabloda yer alan diğer testlerin çalışmalarda 1’er defa kullanıldığı görülmektedir.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Testlerin Amaçlarına Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Doktora çalışmalarında kullanılan testlerin amaçlarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

Tablo 10.

Testlerin Amaçlarına Göre Dağılımları

Veri Toplama Aracının Amacı	Testler
Yazma becerisi düzeyini belirlemek	Türkçe Yazılı Anlatım Beceri Testi
Yazma bilgisi düzeyini belirlemek	Çoktan Seçmeli Yazılı Anlatım Becerisi Testi
	Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi
	Yazma Başarı Testi
Okuma-yazma ilişkisini belirlemek	Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi
	Okuduğunu Anlama Başarı Testi
	Okuma ve Yazma Becerileri Testi
	Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Becerisi Testi
	Eleştirel Okuma Başarı Testi
Dil bilgisi-yazma ilişkisini belirlemek	Dil Bilgisi Başarı Testi
Kelime hazinesi-yazma ilişkisini belirlemek	Kelime Bilgisi Başarı testi
Eleştirel yazma düzeyini belirlemek	Eleştirel Yazma Başarı Testi

Tabloda doktora çalışmalarında kullanılan testlerin amaçlarına göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre yazma becerisi düzeyini belirlemek amacıyla Türkçe yazılı anlatım beceri testi ve çoktan seçmeli yazılı anlatım becerisi testi; yazma bilgisi düzeyini belirlemek amacıyla yazılı anlatım alan bilgisi testi ve yazma başarı testi kullanılmıştır. Okuma yazma ilişkisini belirlemek amacıyla Türkçe okuduğunu anlama becerisi testi, okuduğunu anlama başarı testi, okuma ve yazma becerileri testi ve çoktan seçmeli okuduğunu anlama becerisi testi kullanılmıştır. Dil bilgisi yazma ilişkisini belirlemek amacıyla dil bilgisi başarı testi; kelime hazinesi yazma ilişkisini belirlemek amacıyla kelime bilgisi başarı testi; eleştirel yazma düzeyini belirlemek amacıyla eleştirel yazma başarı testi kullanılmıştır.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Testlerin Geliştirilme Şekillerine Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Doktora çalışmalarında kullanılan testlerin geliştirilme şekillerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

Tablo 11.

Testlerin Geliştirilme Şekillerine Göre Dağılımları

Testler	Geliştirilme Şekli	
	Araştırmacı Tarafından Geliştirilen	Hazır Olarak Kullanılan
Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi	Sever (1993)	Sever (2004)
Yazma Başarı Testi	Karabay (2012)	
Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi	Bağcı (2007)	
Çoktan Seçmeli Yazılı Anlatım Becerisi Testi		Sever (2004)
Eleştirel Yazma Başarı Testi	Karabay (2012)	
Okuma ve Yazma Becerileri Testi	Özcan (2019)	
Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi	Sever (1993)	Sever (2004)
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Karabay (2012)	Haykır (2012)
Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Becerisi Testi		Sever (2004)
Eleştirel Okuma Başarı Testi	Karabay (2012)	
Dil Bilgisi Başarı Testi	Başkan (2018)	
Kelime Bilgisi Başarı Testi	Başkan (2018)	

Tabloda doktora çalışmalarında kullanılan testlerin geliştirilme şekillerine göre dağılımları yer almaktadır. Tabloya göre bu testler genellikle araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bunun yanında testlerin 5'inin hazır olarak kullanıldığı görülmektedir.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Formların Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Doktora çalışmalarında kullanılan formların dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

Tablo 12.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Formların Dağılımları

Form	f	Form	f
Kişisel Bilgi Formu	15	Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazılma İşlevlerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form	1
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	10	Yazma Süreci Formu	1
Öğretmen Görüşme Formu	5	Yazmada Zihinsel Tasarım Sürecinde Kendisini Değerlendirme Formu	1
Öğrenci Görüşme Formu	4	Yazmada Zihinsel Tasarım Süreci Uzman Değerlendirme Formu	1
Gözlem formu	3	Yazmada Zihinsel Tasarım Süreci Öğretmen Değerlendirme Formu	1
Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu	1	Paragraf Düzeyinde Yazılan Metinleri Değerlendirme Formu	1
Yapılandırılmış Görüşme Formu	1	Derste İşlenecek Konuya Uygun Yazılan Metinleri Değerlendirme Formu	1
Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu	1	Kelimelerin Anlam İnceliklerini Sezdimlik Amacıyla Yazılan Metinleri Değerlendirme Formu	1
İkna Edici Metin İçin Öz Değerlendirme Formu	1	Dil Bilgisi Konusunu Sezdimlik Amacıyla Yazılan Metinleri Değerlendirme Formu	1
Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazımının Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form	1	Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu	1
Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazılan Dil Birimlerine Göre Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form	1		

Tabloda doktora çalışmalarında kullanılan formlara ilişkin sayısal dağılım yer almaktadır. Buna göre en fazla kullanılan formlar kişisel bilgi formu (f=15) ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur(f=10). Çalışmalarda ayrıca öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu ve gözlem formu da zaman zaman kullanılmaktadır. Tabloda yer alan diğer formların çalışmalarda 1'er defa kullanıldığı görülmektedir.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Formların Amaçlarına Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Doktora çalışmalarında kullanılan formların amaçlarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

Tablo 13.

Formların Amaçlarına Göre Dağılımları

Veri Toplama Aracının Amacı	Formlar
Katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemek	Kişisel bilgi formu
Araştırma sürecinde nicel verileri desteklemek	Gözlem formu
Araştırmaya ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek	Öğrenci görüşme formu
Araştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek	Öğretmen görüşme formu
Yazma beceri düzeyini belirlemek	Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu
Araştırmaya ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Öykü türünde yazılan metinleri değerlendirmek	Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu
Bilgilendirici türde yazılan metinleri değerlendirmek	Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu

Yazılan metnin yazar tarafından değerlendirilmesini sağlamak	İkna edici metin için öz değerlendirme formu
Paragraf düzeyinde metin yazma becerilerini değerlendirmek	Belirlenen Bir Konuda Paragraf Düzeyinde Yazılan Metinleri Değerlendirme Formu
Derste işlenecek konuya ilişkin yazılan metinleri değerlendirmek	Derse Hazırlık Amacıyla Derste İşlenecek Konuya Uygun Yazılan Metinleri Değerlendirme Formu
Kelimelerin anlam inceliklerini ve dil bilgisi konularını sezdirmek amacıyla yazılan metinleri değerlendirmek	Kelimelerin Anlam İnceliklerini Sezdirmek Amacıyla Yazılan Metinleri Değerlendirme Formu
	Dil Bilgisi Konusunu Sezdirmek Amacıyla Yazılan Metinleri Değerlendirme Formu
	Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazımının Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form
Bilgilendirici metinleri yeniden yazma becerilerini değerlendirmek	Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazılan Dil Birimlerine Göre Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form
	Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazılma İşlevlerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form
Yazma sürecinin aşamalarını takip etmek	Yazma Süreci Formu
	Yazmada Zihinsel Tasarım Sürecinde Kendisini Değerlendirme Formu
Yazma sürecinde zihinsel tasarım aşamalarını değerlendirmek	Yazmada Zihinsel Tasarım Süreci Uzman Değerlendirme Formu
	Yazmada Zihinsel Tasarım Süreci Öğretmen Değerlendirme Formu

Tabloda doktora çalışmalarında kullanılan formların amaçlarına göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre Katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu; araştırmanın nicel verilerini belirlemek amacıyla gözlem formu; araştırmaya ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla öğrenci görüşme formu; öğretmen görüşme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmaktadır. Diğer yandan öykü türünde yazılan metinleri değerlendirmek amacıyla öyküleyici metin yazma becerisi değerlendirme formu, bilgilendirici metinleri değerlendirmek amacıyla bilgilendirici metin yazma değerlendirme formu, ikna edici metni yazarı tarafından değerlendirmek amacıyla ikna edici metin için öz değerlendirme formu, paragraf düzeyinde metin yazma becerisini değerlendirmek amacıyla belirlenen bir konuda paragraf düzeyinde yazılan metinleri değerlendirme formu kullanılmıştır. Bunun dışında derste işlenecek konuya ilişkin yazılan metinleri değerlendirmek amacıyla Derse Hazırlık Amacıyla Derste İşlenecek Konuya Uygun Yazılan Metinleri Değerlendirme Formu, Kelimelerin anlam inceliklerini ve dil bilgisi konularını sezdirmek amacıyla yazılan metinleri değerlendirmek amacıyla Kelimelerin Anlam İnceliklerini Sezdirmek Amacıyla Yazılan Metinleri Değerlendirme Formu ve Dil Bilgisi Konusunu Sezdirmek Amacıyla Yazılan Metinleri Değerlendirme Formu kullanılmaktadır. Bilgilendirici metinden yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazımının Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form, Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazılan Dil Birimlerine Göre Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form ve Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazılma İşlevlerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form kullanılmıştır. Son olarak yazma sürecinin aşamalarını takip etmek amacıyla yazma süreci formu, yazma sürecinde zihinsel tasarım aşamalarını değerlendirmek amacıyla Yazmada Zihinsel Tasarım Sürecinde Kendisini Değerlendirme Formu, Yazmada Zihinsel Tasarım Süreci Uzman Değerlendirme Formu ve Yazmada Zihinsel Tasarım Süreci Öğretmen Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan Formların Geliştirilme Şekillerine Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Doktora çalışmalarında kullanılan formların geliştirilme şekillerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

Tablo 14.

Formların Geliştirilme Şekillerine Göre Dağılımları

Veri Toplama Aracı	Geliştirilme Şekli	
	Araştırmacı Tarafından Geliştirilen	Hazır Olarak Kullanılan
Kişisel bilgi formu	Özcan (2019), Özdemir (2014), Gökçe (2016), Bağcı Ayrancı (2013), Topuzkanamış (2014), Sever (2019), Kardaş (2013), Şengül (2011), Eğilmez (2010), Süğümlü (2016), Özüdoğru (2017), Demirel (2021), Karabay, (2012)	Bacanlı (2004)
Gözlem formu	Akbaba (2020), Barutçu (2017), Tunagör (2020)	
Öğrenci görüşme formu	Coşkun (2010), Uygun (2012), Erdoğan (2012), Gökçe (2016)	
Öğretmen görüşme formu	Coşkun (2010), Uygun (2012), Aktaş (2019), Erdoğan (2012), (Gökçe 2016)	
Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu		MEB (2006)
Yapılandırılmış Görüşme Formu	Coşkun (2014)	
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Tavşanlı (2019), Barutçu (2017), Topuzkanamış (2014), Sever (2019), Türker (2014), Geçici (2019), Özüdoğru (2017), Demirel (2021), Müldür (2017), Tunagör (2020)	
Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu	Akbaba (2020)	
Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu	Müldür (2017)	
İkna edici metin için öz değerlendirme formu	Konuk, (2017)	
Belirlenen Bir Konuda Paragraf Düzeyinde Yazılan Metinleri Değerlendirme Formu	Coşkun (2014)	
Derse Hazırlık Amacıyla Derste İşlenecek Konuya Uygun Yazılan Metinleri Değerlendirme Formu	Coşkun (2014)	
Kelimelerin Anlam İnceliklerini Sezdirmek Amacıyla Yazılan Metinleri Değerlendirme Formu	Coşkun (2014)	
Dil Bilgisi Konusunu Sezdirmek Amacıyla Yazılan Metinleri Değerlendirme Formu	Atasoy (2019)	
Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazımının Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form	Atasoy (2019)	
Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazılan Dil Birimlerine Göre Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form	Atasoy (2019)	
Bilgilendirici Türdeki Metinlerin Yeniden Yazılma İşlevlerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Genel Form	Atasoy (2019)	
Yazma Süreci Formu	Çevik (2016)	
Yazmada Zihinsel Tasarım Sürecinde Kendisini Değerlendirme Formu	Çevik (2016)	
Yazmada Zihinsel Tasarım Süreci Uzman Değerlendirme Formu	Çevik (2016)	
Yazmada Zihinsel Tasarım Süreci Öğretmen Değerlendirme Formu	Çevik (2016)	

Tabloda doktora çalışmalarında kullanılan formların geliştirilme şekillerine göre dağılımları yer almaktadır. Tabloya göre çalışmalarda kullanılan formlar genellikle araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Hazır olarak kullanılan formların sayısı 2 olarak tespit edilmiştir.

Doktora Çalışmalarında Kullanılan “Diğer” Başlığı Altındaki Ölçme Araçlarının Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Doktora çalışmalarında kullanılan “diğer” ölçme araçlarının dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

Tablo 15.

“Diğer” Başlığı Altındaki Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Araçları	f
Öğrencilerin Yazdıkları Yazılı Anlatım Kâğıtları	14
Araştırmacı Günlüğü	6
Öğrenci Günlüğü	5
Öğretmen Günlüğü	2
Kontrol Listesi	2
Yazı Yazma Düşünce Anketi	1
Öğrencilerin Yazma Performanslarını Açığa Çıkaran Açık Uçlu Uyarılar	1
Öğrenci Yansılar	1
Araştırmacı Alan Notları	1

Tabloda “diğer” başlığı altında tespit edilen ölçme araçlarına ilişkin veriler yer almaktadır. Buna göre “diğer” başlığı altında en sık olarak kullanılan ölçme araçları öğrencilerin yazdıkları yazılı anlatım kâğıtları (f=14) olmuştur. Araştırmacı günlüğü (f=6) ve öğrenci günlüğü (f=5), öğretmen günlüğü (f=2) ve kontrol listesi (f=2) kullanılan ölçme araçlarıdır. Tabloda yer alan diğer ölçme araçları ise 1’er defa kullanılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar yer almaktadır. İlk sonuç doktora çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarının sayısal dağılımlarına ilişkindir. Buna göre doktora çalışmalarında toplam 96 ölçme aracı kullanılmıştır. Bunların 33’ü ölçek, 21’i puanlama anahtarı (rubric), 21’i form, 12’si test türündedir. “Diğer” kategorisindeki ölçme araçlarının sayısı ise 9 olarak belirlenmiştir.

Doktora tezlerinde kullanılan ölçeklerin dağılımına bakıldığında en fazla kompozisyon değerlendirme ölçeği ile yazma motivasyonu ölçeğinin kullanıldığı, onları sırasıyla hikâye elementleri değerlendirme ölçeği, yazılı anlatım değerlendirme ölçeği, yazma kaygısı ölçeği, yazmaya yönelik tutum ölçeği ve 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği takip etmektedir. Doktora çalışmalarında en fazla kullanılan ölçeklerden hareketle bu çalışmalarda içerik olarak öğrencilerin yazma becerisi düzeylerinin, öyküleyici metin yazma becerilerinin, yazmaya ilişkin motivasyon, kaygı ve tutum düzeylerinin tespit edilmeye çalışıldığı söylenebilir. Elbir ve Yıldız (2012) yazma eğitimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaları inceledikleri araştırmada bezer bir sonuca ulaşmışlardır. Buna göre yazmayla ilgili lisansüstü çalışmalarda en fazla yazma becerisi daha sonra yazma teknikleri ve yazmaya karşı tutum konu edilmektedir. Amaçları açısından dağılımlarına bakıldığında ölçeklerin genellikle yazma becerisini, yazmaya yönelik tutumları, yazmaya yönelik öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ölçeklerin amaçlarına göre dağılımları, doktora çalışmalarının içerik açısından yoğunlaştıkları konulara ilişkin yorumu destekler niteliktedir. Tok ve Potur (2015) yazma eğitimine yönelik çalışmaların eğilimleriyle ilgili gerçekleştirdikleri araştırmada genel yazma becerisinin belirlenmesine, yazma kaygısına, yazma tutumlarına ve yazma motivasyonuna yönelik çalışmalar tespit etmişlerdir. Doktora çalışmalarında ölçeklere ilişkin ulaşılan başka bir sonuç da bu ölçeklerin geliştirilme şekline ilişkindir. Doktora çalışmalarında kullanılan ölçme araçları, *a. araştırmacı tarafından geliştirilerek kullanılan ölçme araçları* ve *b. daha önce başkası tarafından geliştirilip doktora tezinde*

hazır olarak kullanılan ölçme araçları olarak iki başlıkta değerlendirilmiştir. Buna göre doktora çalışmalarında kullanılan ölçeklerin geliştirilme şekli açısından birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Doktora çalışmalarında kullanılan ölçme aracı türlerinden birisi de dereceli puanlama anahtarıdır. Bunlar arasında “yazılı anlatımı değerlendirme için derecelendirilmiş puanlama anahtarı”nın 2 defa kullanıldığı, geriye kalan 19 dereceli puanlama anahtarının 1’er defa kullanıldığı görülmektedir. Doktora çalışmaları incelendiğinde öyküleyici metin yazma becerisini değerlendirmek için 4, bilgilendirici metin yazma becerisini değerlendirmek için 4, genel yazma becerisini değerlendirmek için 3, yaratıcı yazma becerisini değerlendirmek için 2, tartışmacı metin yazma becerisini değerlendirmek için 2 dereceli puanlama anahtarı kullanıldığı görülmektedir. Bu durum dereceli puanlama anahtarlarının kullanıldığı doktora çalışmalarında içerik olarak genellikle metin türlerinin konu edildiğini göstermektedir. Tok ve Potur (2015) bu sonuçla benzer şekilde yazma çalışmalarını inceledikleri araştırmada üzerinde durulan konuların yazma yöntemleri ve farklı türlerde metin yazmaya yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Karagöz ve Şeref (2020) yazmayla ilgili makaleleri inceledikleri araştırmada yama becerisi ile ilgili temel konular arasında yazma öğretimi ve yaratıcı yazma kavramlarının bulunduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar bu sonucun yazma becerisi alanyazınında sıklıkla üzerinde durulan konular hakkında bilgi vermesi bakımından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada dereceli puanlama anahtarları ile ilgili olarak ulaşılan başka bir sonuç bunların genellikle araştırmacılar tarafından geliştirildiğidir. Dereceli puanlama anahtarlarının araştırmacılar tarafından geliştirilmesi her çalışmada yazma becerisi ile ilgili olarak ele alınan kavram veya kavramların diğer çalışmalardan farklı boyutlarda incelendiğini göstermektedir. Bununla birlikte öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri ile yaratıcı yazma becerileri konularında toplanan çalışmalarda da her araştırmacının kendisinin geliştirdiği dereceli puanlama anahtarının kullanıldığı görülmektedir. Doktora çalışmalarında bu durumla ilgili herhangi bir açıklama yapılamamış olsa da bu durum araştırmacıların benzer konulara ilişkin daha önceden geliştirip kullandıkları dereceli puanlama anahtarlarında bazı eksiklikler gördükleri ihtimalini güçlendirmektedir. Doktora çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarından birisi de testlerdir. Bu testlerin dağılımlarına bakıldığında çalışmalarda Türkçe yazılı anlatım beceri testi, dil bilgisi başarı testi, kelime bilgisi başarı testi, yazılı anlatım alan bilgisi testi, Türkçe okuduğunu anlama becerisi testi ve okuduğunu anlama başarı testinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu testler doktora çalışmalarında yazma becerisi düzeyini, yazma bilgisi düzeyini, okuma yazma ilişkisini, dil bilgisi yazma ilişkisini, kelime hazinesi yazma ilişkisini, eleştirel yazma düzeyini belirlemek amaçlarıyla kullanılmıştır. Bu sonuçlar doktora çalışmalarında testlerin önemli oranda kullanıldığını göstermektedir. Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) da Türkçe eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaları inceledikleri araştırmalarında kullanılan ölçme araçlarını değerlendirmişlerdir. Bu araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan başarı testlerinin sayısı 52; tutum, algı, yetenek ve kişilik testlerinin sayısı 38; alternatif testlerin sayısı ise 19 olarak belirlenmiştir. Testlere ilişkin bu sayılar araştırmacının sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmada incelenen ölçme araçlarından formlara ilişkin dağılıma bakıldığında doktora çalışmalarında en fazla kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu ve gözlem formu kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu formlar katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemek, araştırmacının nicel verilerini toplamak, araştırmaya ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) da Türkçe eğitimiyle ilgili lisansüstü çalışmaları değerlendirdikleri araştırmalarında 15 gözlem formu ile 29 görüşme formu kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bunlardan özellikle görüşme formlarının kullanılması son dönemlerde yazma becerisiyle ilgili deneysel ve karma yöntemlere göre gerçekleştirilen araştırmaların sayısının artmasıyla ilgili olabilir. Bu türden çalışmalarda araştırmacı ulaştığı nicel verileri nitel verilerle destekleme ihtiyacı duymakta ve bunun sonucu olarak görüşme formlarını sıklıkla kullanmaktadır. Ayrıca yazma becerisine yönelik nitel çalışmaların sayısının artması da bunu desteklemektedir. Uyar (2016) bu duruma değinerek son çeyrek asırda yapılan araştırmaların bir bölümünde çeşitli öğretimsel programların etkililiğinin sınındığını, bunun temel gayesinin de yazılı anlatımın niteliğini artırmak olduğunu belirtmiştir. Elbir ve Yıldız (2012) lisansüstü çalışmaların yöntem açısından incelendiğinde karma ve müdahaleli (deneysel) araştırmaların sayısında artış olduğunu belirleyerek bu yorumu desteklemektedir. Doktora çalışmalarında kullanılan formlarla ilgili ulaşılan başka bir sonuç da tamamına yakınının araştırmacılar tarafından geliştirildikleridir. Bunun temel nedeni

her araştırmacının çalışma konusuyla ilgili olarak katılımcılardan toplamayı amaçladığı kişisel bilgilerin farklılıklar içermesi ve özellikle görüşme formlarındaki soruların çalışmanın konusuyla birlikte şekillenmesi gerekliliğidir.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülmediği; deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla insan ya da hayvan kullanılmadığı; klinik çalışma olmadığı; kişisel verileri içermediğinden etik kurul onayı alınmamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada yazarların katkı oranı 1. yazar % 50, 2. yazar % 50 şeklinde gerçekleşmiştir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada taraflar arasında çıkar teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akbayır, S. (2006). *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alihanoglu, N. B. Ç. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Altuner, G. Ş. (2017). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anılan, H. (2006). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi (Muğla ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahar, M. (2006). *Teorik gramer bilgisi ile yazılı anlatım bozukluğu arasındaki ilişki (ilköğretim II. kademe Uşak örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Büyükkız, K. K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Canitezer, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çabaz, Y. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Kırklareli/Merkez örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çelikkpazu Ekinci, E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Dölek, O. (2016). *Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Dumanlı, M. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Elbir, B. ve Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-11.
- Erbilen, M. (2014). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Erbilen, M. (2021). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Erdiken, B. (1989). *Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İçem'de ortaokul sınıflarına devam eden 13-14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdiken, B. (1996). *Anadolu Üniversitesi İÇEM Lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde iş birliği gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Esan, U. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılarındaki söz dizimi ile edebi söz diziminin (Tarık Buğra) karşılaştırılması (Bolvadin örneği/yazılı anlatım)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2007). *How to design and evaluate research In education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Gedik, M. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme (Erzurum örnekleme)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hancı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Uşak/Banaz örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Haykır, H. A. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Irmak, E. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında bağdaşıklık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- İlaslan, B. (2007). *Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bu bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Karabulut, H. (2006). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazılarındaki söz dizimi ile edebî söz diziminin (Reşat Nuri Güntekin) karşılaştırılması (Uşak örneği/yazılı anlatım)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2020). Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme: Web of Science veri tabanında eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 67-86.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramının ilköğretim II. kademedeki 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kardaş, M. N. (2013). *İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kelağası, İ. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koçak, A. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Nalcı, H. (2006). *Uşak il merkezindeki 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda deyimleri kullanma becerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özdemir, O. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ters yapılandırılmış öğretim yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pekaz, K. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imlâ hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirim teknikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi* (Yayımlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, C. (2004). *İlköğretim II. kademe yazılı anlatım becerisinin etkin öğrenme yöntemleriyle geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, E. Y., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Şimşek, Ö. (2000). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi ve bilgisayar destekli yazılı anlatım* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. (2011). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatım geliştirmede ön hazırlığın etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Temizkan, M. ve Erdevir, M. (2020). Yazılı anlatımla ilgili yüksek lisans tezlerinde kullanılan değişkenler üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1218-1244.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ve yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Töremen, Ö. (2008). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Türkan, S. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılarındaki söz dizimi ile edebî söz diziminin (Mustafa Necati Sepetçioğlu) karşılaştırılması (Uşak Örneği/Yazılı Anlatım)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Türker, F. M. (2014). *Web tabanlı uzaktan Türkçe öğretimi uygulamalarının yazılı anlatım dersinde başarı ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tüysüz, H. (2007). *Gediz (Merkez) ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin aktif kelime servetlerinin tespiti (yazılı anlatım) (Gediz ilçe örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Uça, M. (2003). *İstanbul'da seçilen ilköğretim okullarının altıncı sınıf Türkçe derslerinde tespit edilen yazılı anlatım bozuklukları ve öneriler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2273-2294.

- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ültay, E. ve Ültay, N. (2021). Context-based physics studies: A thematic review of the literature. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(3), 197-219.
- Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim üçüncü sınıfta Türk dili ve edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Writing is defined based on emphasizing some common points, although there are minor differences among them. The emphasis in the definitions of writing is on automation, sharing, planning, and structuring. Accordingly, writing begins with the design of what is meant to be expressed in mind. As a result of this design process, words ready to be shared are created. In the last stage, these words are automatically shared with the target audience.

Writing is an important language skill in many ways, first of which, is enhancing communication between people. In addition, it contributes to mental processes such as regular thinking, ordering, classifying, making connections, and choosing. It is an activity that has an important role in ensuring both individual and social permanence. Through writing, people convey their experiences and knowledge to each other. When considered on the social level, it is seen that it fulfills functions of the formation of culture and its transmission between generations.

Academic studies in our country about writing, which stands out with its importance and functions in terms of individual and social life, have a history of about thirty years. Postgraduate studies on writing skills and written expression, which started in the late 1980s and early 1990s, have not been quantitatively intensive. Looking at the process from 2010 to the present, postgraduate studies on writing skills have diversified in terms of content.

The enrichment of postgraduate studies on written expression skills in terms of both number and subject diversity makes it necessary and important to evaluate these studies from various aspects. These studies generally focus on dimensions such as type of written expression studies, university where they are conducted, and distribution of years. In addition, in these evaluation studies, it is seen that the topics such as the distribution of subjects of the studies on written expression skills, methods used, information regarding selected sample are also evaluated. In this research, measurement tools employed in doctoral dissertations on writing skills were discussed. In this context, the aim of the research was to examine the measurement tools used in doctoral dissertations on writing skills in Türkiye in terms of name, type, purpose, and way of development. This is important in that it includes a dimension that has not been addressed in previous evaluation studies on written expression.

Method

Document analysis, one of the qualitative research methods, was performed in this research. It was aimed to examine the measurement tools used in doctoral studies on writing education. Providing data by analyzing written documents that contain information about facts and events related to the subject examined within the scope of the research is called document analysis.

The data set of this research consisted of doctoral studies on writing education. To access the data set, searches were made using the keywords "written expression, writing education, writing skill" on www.yok.gov.tr. Based on the searches, a total of 92 doctoral studies, 47 of which were related to written expression, 10 were related to writing education, and 35 were related to writing skills, were identified and these studies were evaluated in accordance with the following criteria: The study

1. must be carried out in Turkish.
2. must be related to native speakers.
3. must include a measurement tool.

As a result of the evaluation made according to the criteria above, the remaining studies were examined according to whether they were common in the direction of the searched keywords or not. The data set was reached by choosing one of the collaborative studies. In this context, the data set of the research included 55 doctoral dissertations.

"Measurement Tools Evaluation Form" developed by the researcher was used for data collection. Measurement Tools Evaluation Form a. The name of the measurement tool, b. The purpose of the measurement tool, c. The way the measurement tool was developed, d. It consists of 4 dimensions, including the type of measurement tool.

Content analysis was performed to analyze the data in this study to examine the measurement tools used in postgraduate studies on writing education. The basic process in content analysis is to gather similar data within the framework of certain concepts and themes and to interpret them in a way that the reader can understand.

Results and Discussion

It is about the numerical distribution of the measurement tools used in doctoral studies. Accordingly, a total of 96 measurement tools were used in doctoral studies. 33 of them were scale, 21 of them were rubric, 21 of them were form and 12 of them were test type. The number of measurement tools in the "other" category was found as 9.

When the distribution of the scales used in doctoral dissertations was examined, it was seen that the composition evaluation scale and the writing motivation scale were used the most, followed by the story elements evaluation scale, the written expression evaluation scale, the writing anxiety scale, the attitude towards writing scale and the 6+1 analytical writing and evaluation scale. Based on the most used scales in doctoral studies, it can be said that in these studies, the students' level of writing skills, narrative text writing skills, motivation, anxiety and attitude levels towards writing were tried to be determined.

One of the types of measurement tool used in doctoral studies was rubric. It was seen that the "graded rubric for evaluating written expression" was used twice, and the remaining 19 rubrics were used once each. When doctoral studies were examined, it was seen that 4 rubrics were used to evaluate narrative text writing skills, 4 to evaluate informative text writing skills, 3 to evaluate general writing skills, 2 to evaluate creative writing skills, and 2 to evaluate argumentative text writing skills. This revealed that in doctoral studies in which rubrics were used, text types were generally the subject of content.

One of the measurement tools used in doctoral studies was tests. Considering the distribution of these tests, it was determined that Turkish written expression skill test, grammar achievement test, vocabulary achievement test, written expression content knowledge test, Turkish reading comprehension skill test and reading comprehension achievement test were used in the studies. These tests were used in doctoral studies to determine the level of writing skill, the level of writing knowledge, the literacy relationship, the grammar-writing relationship, the vocabulary-writing relationship, and the critical writing level. These results showed that tests were used significantly in doctoral studies.

When the distribution of the forms was examined, it was determined that personal information form, semi-structured interview form, teacher interview form, student interview form, and observation form were used in doctoral studies the most. These forms were used to determine the personal characteristics of the participants, to collect the quantitative data of the research, and to determine the opinions of the students and teachers about the research. The forms used in doctoral studies were generally developed by the researchers. The main reason for this is that the personal information that each researcher aims to collect from the participants regarding the study subject contains differences and especially the questions in the interview forms must be shaped together with the subject of the study.



Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Algılarıyla Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişki: Kars İli Örneği*

*Başak ESMER ATEŞ***
*Tazegül DEMİR ATALAY****

Öz

Öğrencilerin öz düzenleme becerilerine yönelik algılarıyla Türkçe ders başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada öğrencilerin öz düzenlemeye yönelik algılarının Türkçe dersi başarılarıyla nasıl bir ilişkide bulunduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Kars ilindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören 303 beş ve 290 sekizinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 593 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada basit-tesadüfi örneklem tekniği kullanılmıştır. Araştırmada Aslan ve Gelişli (2015) tarafından hazırlanan "Algılanan öz düzenleme ölçeği" ile öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik araştırmacıların kendisi tarafından alanyazın taranarak oluşturulan ölçek kullanılmıştır. Türkçe ders başarısını tespit etmek için okul müdürlüklerinden öğrencilerin dönem sonu not ortalamaları resmî evrak şeklinde alınmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistik ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre hem beş hem sekizinci sınıf öğrencilerin öz düzenleme becerilerine yönelik algılarıyla Türkçe dersi başarıları arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, öğrenme becerileri, öz-düzenleme, Türkçe dersi

The Relationship Between Secondary School 5th and 8th Grade Students' Perceptions of Self-Regulation Skills and Their Success in Turkish Lessons: The Case of Kars Province Abstract

In this study, it is aimed to determine how students' self-regulation perceptions are related to their success in Turkish lessons. The sample of the study consists of 593 fifth and eighth grade students studying at public secondary schools in Kars. Simple-random sampling technique was used in the study. In the study, the "Perceived self-regulation scale" prepared by Aslan and Gelişli (2015) and the scale created by the researchers themselves by scanning the literature to determine the socio-demographic characteristics of the students were used. In order to determine the success of the Turkish course, grade point averages were taken from the school directorates in the form of official documents. The data were analyzed with the SPSS program. Descriptive statistics and relational survey method were used. According to the results of the research, a significant positive relationship emerged between the perceptions of both the fifth and eighth grade students about self-regulation skills and their success in Turkish lessons.

Keywords: Student, learning skills, self-regulation, Turkish lesson

* Bu makale Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY danışmanlığında tamamlanmış, makale ile aynı isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Bilim Uzmanı, Kafkas Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Kars, bsksmrates@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-0773-4715

*** Prof. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Kars, tazeguldemir@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2901-9226

Giriş

Çağın gereği olarak bireyin merkeze alındığı toplumlar oluşmaktadır. Özellikle eğitim öğretim ortamlarında birey ve bireysel farklılıklar oldukça önemsenmektedir. Eğitim-öğretimdeki Yöntemler yapılandırmacı yaklaşımla birlikte yerini daha yenilikçi değişen ve dönüşen yöntemlere bırakmaktadır. Bunun sebepleri teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilginin daha çabuk yayılması ve yapılan çalışmalardan daha kolay haberdar olunması şeklinde düşünülebilir. Bireyler farklılaştıkça öğrenme ve öğretme yol, yöntem ve yaklaşımlar da farklılaşmaktadır. Kendini tanıyan, var olan özelliklerinin farkında olan, hangi bilgilere ihtiyacı olduğunu analiz ederek bu bilgilere en kolay nasıl ulaşabileceğini bilen bireylerin oluşması önemsenmektedir. Bireyin farkındalığını arttırmayı ve kendini tanımasını önemseyen kavramlardan biri öz düzenlemedir (Eryılmaz ve Mammadov, 2017).

Öz düzenlemeli öğrenme planlı ve programlı bir süreçtir. Birey bu kavram içerisinde hedeflerinin daha farkındadır. Bu farkındalıkla öğrenme sürecini planlar, öğrenmelerini gerçekleştirir. Bu öğrenme sırasında ortaya çıkacak aksaklıkları ve eksiklikleri fark ederek kendine dönütler verir. Bu şekilde bilgiyi edinmenin yollarına ulaşmış olur. Öğretmen ve aile, bireye bu süreçte rehberlik eder. Özbay'a (2008) göre bireyin öz düzenleme becerisine sahip olması bireyin kendi öğrenmelerinin farkında olmasında, öğrenmelerini kontrol etmesinde ve öğrenmelerini düzenlemesinde etkin rol oynamaktadır. Öz düzenlemeli öğrenmede birey kendine uygun yöntemleri kullanır ve kendine dönüt verir. Öğrenme üzerinde bir kontrolü mevcuttur, süreçleri kendi kontrolünde gerçekleştirir. Eğitim öğretim her yaşta bireyler açısından bu kadar önemsenmekte iken öz düzenleme ve yenilikçi diğer kavramların eğitimde öğrenmeyi derinleştirip kalıcı hâle getirmeleri bireyler açısından önemlidir. Öz düzenlemeli öğrenmenin okul ortamlarında öğretmenler tarafından rehberlik edilerek kullanılması kendini tanıyan, bilgiye ulaşan ve bilgiyi yorumlayan bireyler ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Eğitimde öz düzenlemeli öğrenmenin birçok disiplinde önemsendiği ve öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Türkçe dersleri de bu disiplinler arasındadır ve oldukça önemsenmektedir. Türkiye'de ana dili öğretimi oldukça önemlidir. Ana dili öğretimi okullarda Türkçe derslerinde dört temel beceri esas alınarak yapılmaktadır. Türkçe derslerinde öğrenciler yaşamın vazgeçilmez unsurları olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kazanmaktadırlar. Bu beceriler insanı diğer canlılardan ayıran önemli becerilerdir. Bireyler düşünür ve kendini ifade etmek amacıyla bilgilerini paylaşır. Böylece hem sosyal bir varlığa dönüşür hem de bilgiyi yayarak çoğaltırlar. Türkçe dersi ve eğitim programları, toplumun gereksinimlerine cevap verecek davranışları; dilimizi doğru ve etkili kullanma, yaratıcı düşünebilme, iletişim kurarak problemleri çözme, ihtiyaç duyulan bilgiyi araştırma, teknolojiyi bilgi edinmek amacıyla kullanma ve girişimci olma olarak belirtir ve bunları bireylere kazandırmayı amaçlar (MEB, 2006). Yeni eğitim sistemi bir öğrencinin Türkçe dersinde sadece okuma yazmayı ve dilbilgisini öğrenmekle yetinmemesi gerektiğini söylemektedir (Eroğlu ve Okur, 2022).

Yukarıdaki ifadelerden de yola çıkarak Türkçe öğretirken aynı zamanda öğrencilerden yaşanan zamanın koşullarına uygun olarak kendini yenilemesi, edindiği bilgileri günlük yaşamda kullanabilmek amacıyla yapılandırması ve yaşam boyu öğrenme davranışını hayatının bir parçası hâline getirmesi davranışlarını kazanmaları beklenir.

Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme

Öz düzenlemenin alanyazında geçen birçok tanımına ulaşılabilir. Öz düzenleme en genel tanımıyla bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarını denetim altında tutmasıdır (Baumeister ve Vohs, 2004; Zimmerman, 2000). Zimmerman (2000) öz düzenlemeyi *"Çocuk kendi öğrenme sürecinde davranışsal, güdüsel ve üstbilişsel olarak ne kadar aktif katılım gösteriyorsa o düzeyde öz düzenleyicidir."* diye açıklamıştır. Rothbart ve Bates'e (1998) göre ise öz düzenleme; uyum sağlama, uyum sağlanmayacak davranışların engellenip düzenlenmesi, duygu ve davranışların kontrolü ve isteklerin ertelenebilmesini kapsamaktadır.

Tanımlardan yola çıkarak öz düzenleme, bireylerin davranışlarından haberdar olması, öğrenme süreçlerinde hedefe yönelik aktif katılım göstermesi ve süreçte ortaya çıkacak olumsuz davranışları düzenleyip yeniden yapılandırmasıdır, denilebilir. Öz düzenlemenin uygulandığı öğrenme biçimi ise öz düzenlemeye dayalı öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme

Pintrich (2000) tarafından ise bireylerin kendi davranışlarını, hedeflerini, motivasyonlarını, düzenleyip yönlendirebildikleri bireylerin bu davranışları gösterirken aktif oldukları bir yapılandırma süreci olarak tanımlanmıştır. Risemberg ve Zimmerman (1992) ise bireylerin kendilerine hedefler belirledikleri ve bu hedefler doğrultusunda çeşitli yol, yöntem ve strateji geliştirdikleri bir süreç ve denetleme mekanizması olarak tanımlamışlardır. Sosyal bilişsel kuramın kurucusu olan Albert Bandura tarafından ilk kez bahsedilen öz düzenleme kapasitesi, bireyin davranışları ile ilgili kendi yeteneklerinin ve yapabileceklerinin üzerine kafa yorması olarak belirtilmiştir. Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin eğitim öğretim ortamlarında öğrenenlerin başarıları ve öğrenmeye yönelik davranışları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu araştırılmaktadır (Monique, 1995). Yapılan araştırmalar öz düzenleme becerisinin eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmasına ve öneminin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Öğrenmenin toplumdaki bireyleri gözlemleyerek gerçekleştiği dikkate alınacak olursa bireylerin öğrenme ihtiyacı hissettikleri zamanlarda kendi öğrenmelerini gerçekleştirme ve düzenleme ihtiyacı, öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır (Üredi ve Üredi, 2005). Bu beceriye sahip bireyler, öğrenme süreçlerini üst bilişsel olarak düzenleyebilme, planlayabilme ve değerlendirebilme konusunda kendilerini yeterli görmekte ve öğrenmeleri için en uygun planı ve ortamı yaratabilmektedirler (Özmenteş, 2008). Öz düzenlemeli öğrenmenin öncelikle kişinin kendi kapasitesinin farkında olması, kendine uygun öğrenme ortamları oluşturarak kendini iyi bir şekilde tanıyarak amaçlarını belirlemesi ve öğrenmelerini çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak gerçekleştirmesi olduğunu söylemek mümkündür. Demir'in (2014) ifadesine göre öğrenmenin temelinde bireyin kendisi için amaç oluşturmaları ve bu amaca ulaşmak için yeterli güç, istek, enerji ve güvene sahip olması gerekmektedir. Bireyin sahip olduğu bu özellikler arttıkça öğrenme artacaktır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme ve becerilerine yönelik kendilerine ilişkin algıları tespit edilmeli ve bu doğrultuda öğrenci algılarına göre öğrenme amaç ve ortamları yaratılmalıdır. Nitekim öğrenci becerisinden emin olduğunda öğrenmeye karşı daha istekli olacak ve zorlukla karşılaştığında direnç ve sabır gösterebilecektir. Öz düzenlemeye dayalı öğrenmede hem uygulayıcı olan öğretmenin hem de öğrencilerin sahip olması gereken bazı özellikler aşağıda verilmiştir.

Öz Düzenleme Becerisine Sahip Öğrenci Özellikleri

Öz düzenleyici öğrenmede öğrenciler, kendi öğrenmelerine yönelik başarabileceği ve başaramayacağı öğrenmeler konusunda bilişsel farkındalıklarını kullanırlar. Başarılı olmak amacıyla öğrenme süreçlerini kendilerine uygun hale getirecek stratejileri öğrenmeye çalışırlar. Bu tarz bireyler kendi kişisel gelişimlerine önem verip, araştırdıkları konuyu derinlemesine öğrenmek için çaba gösterirler. Yaptıkları hataları bir deneyim olarak görürler ve bunlardan ders çıkarırlar (Perry ve Vande Kamp, 2000).

Öz düzenlemeye sahip öğrencilerin özellikleri Montalvo ve Torres (2004) tarafından ilgili alanyazın incelenerek aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Öz düzenleyici öğrenmeye sahip öğrenciler, bilgiyi dönüştürüp organize etmek amacıyla kullanılan tekrarlama, ayırtılama ve örgütlenme gibi stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacağını bilirler.
- Kendi hedeflerine ulaşmak için bilişsel süreçlerini planlamayı, denetlemeyi ve yönetmeyi bilirler.
- Akademik öz yeterlilik, öğrenme hedeflerine uyum sağlama, hedeflerine ilişkin olumlu bakış açıları oluşturma gibi inançlara sahiptir.
- Çalışma sürecini planlarlar ve kontrol ederler, çalışma sırasında bir zorlukla karşılaştıklarında arkadaşlarından ve öğretmenlerinden yardım isteyebilirler.
- Uygun koşullar sağlandığında öğrenme ortamının düzenlenmesi konusunda çaba gösterirler.
- Çalışmalarını yaparken konsantrasyon, gayret ve motivasyonlarını devam ettirebilmek amacıyla dikkat dağıtıcı içsel ve dışsal uyaranlardan uzak kalıp bu konuda stratejiler geliştirebilirler.

Purdie ve diğerlerine (1996) göre ise öz düzenleme becerisine sahip olan öğrenciler öğrenirken amaçlara yönelik hareket eden, azim gösteren ve stratejik davranan öğrencilerdir.

Hedeflerini belirledikten sonra bu hedeflere göre süreci ve kendi gelişimlerini değerlendirme ve bu yaptığı değerlendirmeye göre de bundan sonraki hedeflerini ve bu hedefe yönelik davranışlarını gözden geçirip yeniden düzenleme yeteneğine sahiptir. Bu tip öğrenciler genelde içsel motivasyonla hareket ederler. Tecrübelerinden yeni yollar üretirler. Öğrenmelerini gerçekleştirmek için en etkili yolu seçip bu doğrultuda hedeflerine ulaşmaya çalışırlar.

Öz düzenleme becerisini etkili bir şekilde kullanan öğrenciler kendilerine aşağıdaki soruları sorarlar:

- Öğreneceğim şey nedir?
- Öğreneceğim şeyi niçin öğreniyorum?
- Öğrenirken kimden yardım alabilirim?
- En etkili şekilde nerede öğrenebilirim?
- Öğrendiklerim ne işime yarar?
- Neleri öğrenemedim?
- Öğrenmelerimin önündeki engeller neler?

Bu soruları kendine soran öğrenciler öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alır ve öğrenmeleriyle ilgili düşünüp plan yaparlar. Öz düzenleme becerisi yüksek olan bu öğrenciler günlük hayatında yaptığı işlerde daha kontrollü, planlı ve sorumluluk sahibi olurlar.

Öz Düzenleme Becerisi Düşük Olan Öğrenci Özellikleri

Öz düzenleme becerisi düşük olan öğrencilerin özellikleri Aydın ve Atalay (2015) tarafından ilgili alanyazın incelenerek aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Belirgin olmayan uzak amaçlara yönelme.
- Öğrenmeden çok performansa yönelim.
- Öz yeterlilik ve ilgi düzeyinde düşük performans sergilenmesi.
- Yapılan planlara odaklanma sorunu yaşama.
- Amaçlara yönelmemek için bahaneler bulma, kendine engeller çıkarma.
- Süreçteki performanstan ziyade sonuçlara odaklanma.
- Öz değerlendirme yapmaktan kaçınma.
- Başarısızlıkları yetenekle ilişkilendirme.
- Uyumsuz ve olumsuz tepkiler verme.

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı gibi öz düzenleme becerisi düşük olan öğrencilerin amaca, performansa ve plana odaklanması zordur. Bu öğrenciler hedeflerini gerçekleştirmeye giden yolda kendine engeller çıkarır ve işini zorlaştırırlar. Bu durumda öğrencileri eksikliklerinin gerçek nedenlerini kavrayamamalarına ya da hedeften uzaklaşmalarına neden olur.

Öz Düzenleyici Öğrenme Modelini Uygulayabilecek Öğretmen Özellikleri

Öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmek, öğretim sürecinin yürütücüsü olan öğretmenlerin sahip olduğu özellikler ile ilişkilidir. Dolayısıyla sınıfta öğretmenin iyi bir rehber olması çok önemlidir. Öğretmenler çeşitli öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlayıp farklı stratejiler oluşturduğunda öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmuş olurlar. Zimmerman ve diğerleri (2006), bir öğretmenin öz düzenleyici öğrenme modelini sınıfta uygulayabilmesi için aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır:

- Farklı öz düzenleme tekniklerinin uygulanması konusunda model olabilmelidir.
- Öz düzenleme stratejilerinin etkili olduğunu fark ettirmeli ve bunu açıklayabilmelidir.
- Öğrencilerin süreç içerisindeki değişim ve gelişimlerini belirleyebilmelidir.
- Öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerisine ilişkin soracağı sorulara karşı her

daim hazır olmalıdır.

- Öz düzenleyici öğrenme yöntemlerini uygulayacağı programa dâhil edebilmelidir.
- Öz düzenlemeye ilişkin tecrübelerinden yola çıkarak süreci yeniden

düzenleyebilmelidir.

Öz düzenleme becerisinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenin önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Öğretmen öz düzenlemenin öğrencilere kazandırılması için öncelikle öğrencileri

Ortaokul 5 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Algılarıyla Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişki: Kars İli Örneği

iyi gözlemlemeli, öğrenme ortamındaki eksiklikleri doğru bir şekilde belirlemelidir. Öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak planlı bir öğrenme süreci oluşturan öğretmen öz düzenleme becerisinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Öz düzenleme becerisi doğuştan itibaren şekillenmekle birlikte eğitim-öğretim süreci içerisinde bazı uygulamalar aracılığıyla tamamen olmasa da geliştirilebilir. Geçmiş yıllardan günümüze kadar araştırmacılar, eğitim ortamlarında öğrencilerin öz düzenleme becerisini hangi uygulamaların olumlu anlamda etkilediğini araştırmışlardır (Boekaerts ve Corno, 2005). Schraw ve diğerleri (1995) öz düzenlemeli öğrenmeyi arttıran alanları Fen bilgisi konusunda incelemiştir. Sonuç olarak bu maddelere ulaşmışlardır:

İş birlikli Öğrenme: Gruplar bireysel öğrenmelerden daha önemli bir bilgi edinme ortamı oluşturur. Öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri de ortadan kaldırdığı için doğrudan öğrencilerin motivasyonlarının artmasını sağlar. Grup etkinliklerinde bilimsel konularla çalışma yapıldığında üstbilgi becerileri ve yansıtma özellikleri de gelişir. Ayrıca grupta çalışmaların yapıldığı ortamlarda görevlerin nasıl gerçekleşeceği konusunda modeller oluşur.

Sorgulayarak Öğrenme: Bu öğrenmede öğrenciler aktiftir bu nedenle daha fazla üstbilgi stratejilerini kullanırlar. Ayrıca öğrencileri; araştırma, gözlem ve tahmin yapmaya yönlendirdiği için öğrencilerin bilişsel öğrenme stratejilerine daha çok başvurmasını sağlar.

Eleştirel Düşünmeyi Desteklemek Amacıyla Strateji Öğretme ve Problem Çözme: Araştırmacılar bilginin kalıcı olması ve dikkatin yoğunlaşmasında stratejilerin kullanılmasının öneminden bahsederler. Öğrencilerin kullanmaları için öğretilen stratejiler üç şekilde karşımıza çıkar: Bilişsel stratejiler, problem çözme stratejileri ve eleştirel düşünme stratejileri.

Öğrencilerin Zihinlerinde Yeni Şemalar Oluşturmalarına ve Kavramları Değiştirmelerine Yönelik Strateji Öğretimi: Öğrencilerin zihinlerinde yeni şemalar oluşturmaları, yeni uygulamalar içerisinde bulunmaları, kavram değişiklikleri için tartışmaları öz düzenleme becerisinin gelişmesine sebep olur.

Teknolojiyi Kullanma: Teknoloji kullanımı; öğrencilere bilgiyi daha kolay ulaştırmada, dönüt vermede, bilişsel yapının oluşmasında öz düzenleme becerilerini desteklemektedir. Ayrıca teknoloji kullanımı; plan yapma, takip ve strateji kullanımını desteklediği için üst bilişsel becerileri arttırmak için de kullanılabilir.

Öğretmenlerin ve Öğrenenlerin Duyduğu İnançların Katkısı: Yapılan araştırmalar hem öğretmenlerin hem öğrencilerin sahip olduğu öz yeterlilik ve epistemolojik inançlarının eğitim öğretimde önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıntılı şekilde verilen dönütler öz düzenleme becerisini geliştirmektedir. Yapılan araştırmalara göre öz yeterlilik inancı düşük olan öğretmenler öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlere kıyasla daha az sayıda fikir ve alternatif üretmektedir.

Eğitimde öz düzenlemeli öğrenmenin birçok disiplinde önemsendiği ve öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Türkçe derslerinde öğrenciler yaşamın vazgeçilmez unsurları olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kazanmaktadırlar. Bu beceriler insanı diğer canlılardan ayıran önemli becerilerdir. Bireyler anladıklarıyla düşünür ve kendini ifade etmek amacıyla bilgilerini paylaşır. Böylece hem sosyal bir varlığa dönüşür hem de bilgiyi yayarak çoğaltırlar. Türkçe dersi ve eğitim programları, toplumun gereksinimlerine cevap verecek davranışları; dilimizi doğru ve etkili kullanma, yaratıcı düşünebilme, iletişim kurarak problemleri çözme, ihtiyaç duyulan bilgiyi araştırma, teknolojiyi bilgi edinmek amacıyla kullanma ve girişimci olma olarak belirtir ve bunları bireylere kazandırmayı amaçlar (MEB, 2006). Öz düzenleme becerisi de bu beceriler ile doğrudan alakalıdır ve Türkçe dersiyle olan ilişkisi de merak edilmektedir. Öz düzenleme ile alakalı dört temel beceriye yönelik ayrı ayrı çalışmalar yapılmış olsa da Türkçe ders başarısının tamamına yönelik alanyazında bir çalışma bulunmamasından dolayı bu çalışma ortaya çıkmıştır. Öz düzenleme becerisinin Türkçe ders başarısı ile ilişkisinin incelendiği bu çalışmada hem öğrencilerin kendini iyi tanıyıp öz yeterlilikleri konusunda bilgi sahibi olup olmadıklarını hem de bilgiye ulaşırken sahip oldukları öz düzenleme becerilerine yönelik algılarının Türkçe dersi başarılarıyla nasıl ve ne ölçüde ilişkide bulunduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik algılarıyla Türkçe ders başarısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Aynı zamanda cinsiyet, ana sınıfına gitme, kardeş sayısı, anne baba eğitim durumu vb.

sosyo-demografik değişkenlerin de öğrencilerin öz düzenleme becerileriyle ve Türkçe ders başarılarıyla nasıl bir ilişkisinin olduğunu incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın ana problemi Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine yönelik algıları ile Türkçe ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemler araştırılmıştır.

1. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyet faktörüyle Türkçe ders başarıları ve öz düzenleme becerilerine yönelik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma odasının bulunup bulunmama faktörüyle Türkçe dersi akademik başarıları ve öz düzenleme becerilerine yönelik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma planının bulunup bulunmama faktörüyle Türkçe dersi akademik başarıları ve öz düzenleme becerilerine yönelik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin ana sınıfına gidip gitmeme faktörüyle Türkçe dersi akademik başarıları ve öz düzenleme becerilerine yönelik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumu faktörüyle 5 ve 8. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ve öz düzenleme becerilerine yönelik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
6. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik algılarıyla Türkçe ders başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Çalışmanın yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplanması, veri toplama araçları ve veri analizleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Değişkenler arasında ilişkinin belirlendiği bu çalışmada öğrencilerin öz düzenleme becerisi ve Türkçe ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. En az iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiler belirleyip neden-sonuç ilişkileri elde etmeye yarayan araştırmalar ilişkisel tarama modeli araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2020). Öz düzenlemeli öğrenme ve öğrencilerin Türkçe ders başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada da öz düzenleme ve Türkçe ders başarıları arasındaki ilişki çeşitli demografik ve sosyo-kültürel değişkenler bakımından incelendiği için ilişkisel tarama modeli çalışmaya uygun görülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Kars ili Merkez ilçesinde bulunan resmî devlet ortaokullarında öğrenim gören tüm 5 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise Kars ili Merkez ilçesine bağlı resmi devlet ortaokullarında öğrenim gören 303 beş ve 290 sekizinci sınıf olmak üzere toplam 593 öğrenciden oluşturmaktadır. Sınıflar seçilirken ortaokulun ilk kademesi olan 5. sınıflar ve son kademesi olan 8. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Okullar seçilirken basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Seçilen okullar, Kars merkeze bağlı ortaokullar arasından herhangi bir ölçüt oluşturulmadan rastgele seçilmiştir. Bu örneklem yönteminde evrendeki tüm birimler seçilmek amacıyla eşit bir şansa sahiptir. Başka bir ifade ile tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bireyin seçimi başka bir bireyin seçiminden bağımsızdır, birbirini etkilemez. Temsil eden bir örneklem seçiminin en iyi ve geçerli yolu seçkisiz örneklemidir (Büyüköztürk vd., 2020). Ölçek, Kars İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak gönüllülük esasıyla ölçek öğrencilere uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik algıları ile Türkçe dersi başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin öz düzenlemelerine yönelik algılarını

ölçmek amacıyla “*Kişisel Bilgi Formu*” (Ek-1) ve Aslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen “*Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği*” (Ek-2) kullanılmıştır. Ölçek öz düzenlemenin “*Açık Olma*” ve “*Arayış*” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte her boyutta sekizer tane olmak üzere toplam 16 soru bulunmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin demografik ve sosyo-kültürel özelliklerinin ölçülmesi amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmacının kendisi tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu, okul öncesi eğitimi alıp almadıkları, kaç kardeşlerinin bulunduğu, kendilerine ait çalışma odalarının bulunup bulunmadığı ve anne baba çalışma durumlarına yönelik bilgiler toplanmıştır. Öğrencilerin Türkçe ders başarılarına ulaşmak amacıyla da çalışmanın yapıldığı okul müdürlüklerinden çalışmaya katılan tüm öğrencilerin dönem sonu ağırlıklı Türkçe başarı ortalamaları resmî evrak halinde alınmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında alınan izinler doğrultusunda okullara gidilerek hazırlanmış olan ölçekler öğrencilere bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğrencilerin her bir soruya doğru ve kendisini en iyi ifade eden cevabı vermesi için gerekli koşullar sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin yapılacak istatistiksel analizine karar vermek amacıyla ilk olarak tek değişkenli normallik testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin homojenliğini belirlemek için ise Levene istatistik analizinden yararlanılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 olarak ortaya çıktığı araştırmaların normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). “*Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği*”ne ait basıklık çarpıklık değerlerine baktığımızda Basıklık (-.482), Çarpıklık ise (-.570) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin ve geçerliğinin bulunması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

	Reference Değeri	Analiz Değerleri	Sonuç
	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	2,431
TLI	$,95 < TLI \leq 1$	$,90 < TLI \leq ,94$	,916
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$	,049
CFI	$,95 < CFI \leq 1$	$,90 < CFI \leq ,94$	,931
GFI	$,95 < GFI \leq 1$	$,90 < GFI \leq ,94$	,957
AGFI	$,95 < GFI \leq 1$	$,90 < GFI \leq ,94$	,940

Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre göre 2 değişkenli modelin sınanması sonucunda χ^2/sd değerinin (2.431), RMSEA (0.049), SRMR (0.60), AGFI (0.940), CFI (0.931), GFI (0.957), TLI (0.916) değerlere baktığımızda tamamı arasında iyi bir uyum olduğu görülmektedir. Ölçeğin DFA ile uyum indeksleri tespit edilmiş ve modelin istatistiksel açıdan doğrulandığı belirlenmiştir. Modelin elde edilen gerçek veriler ile uyumlu olduğu görülmüştür.

Araştırmada yapılan analizler neticesinde ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik algılarıyla Türkçe ders başarıları arasındaki ilişki ve diğer alt problemlere ait veriler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının birinci dönemine ait okul müdürlüklerinin sisteminden alınan Türkçe dersi başarı notları ile birlikte istatistiksel veri analizi yapan SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin ortaya çıkarılmasında ve ilişkilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum değerler gibi tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Birbirinden bağımsız iki grubun ortalamalarının karşılaştırıldığı durumlarda bağımsız örneklem t testi; ikiden fazla bağımsız grubun ortalamaları karşılaştırılırken ise One-way ANOVA testi

kullanılmıştır. ANOVA testinde grup farklılıkları için varyans homojenliği sağlanıyorsa Tukey, sağlanmıyorsa Tamhane çoklu grup karşılaştırma testi; ölçeklerin güvenilirlik analizinde ise Cronbach's alpha katsayısı ve normallik testi olarak da basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Bu araştırmada kullanılan ölçek 5'li likert 16 maddeden oluşan bir ölçektir. Yapılan testler sonucu verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testlerden faydalanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada Kars İlinde 303 5. sınıf öğrencisi ile 290 8. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 593 bireye ölçeğe aracı uygulanmıştır. Ölçeğin uygulama sonucunda elde edilen Alpha Cronbach katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği Güvenirlik ve Normallik Analizi Tablosu

	<i>n</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
<i>Açık olma</i>	593	-,630	,335	,695
<i>Arayış</i>	593	-,413	-,200	,739

Tablo 1'e göre "*Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği*"nin "*Açık Olma*" boyutu ,695; "*Arayış*" boyutu ise ,739 olarak güvenilir bulunmuştur. Bir ölçeğin güvenilir sayılması için Özdamar'a (2011) göre alt sınır ,60 olarak ortaya çıkarılmıştır. Bu nedenle "*Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği*" ölçeği güvenilir bir ölçeğe aracı olarak kabul edilebilir.

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 = Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 07.12.2021

Belge sayı numarası= E-39429

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde yapılan araştırma sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyet faktörünün, öz düzenleme becerilerine yönelik algıları ve Türkçe ders başarılarıyla olan ilişkisi yer almaktadır.

Tablo 3.

5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öz Düzenleme ve Türkçe Başarı Puanları

			<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>St. Sapma</i>	<i>F</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<i>Arayış Alt Boyutu</i>									
Erkek			147	3,78	,75	6,93	-1,654	301	,099
Kız			156	3,98	,61				
<i>Açık Olma Alt Boyutu</i>									
Erkek			147	3,61	,70	2,405	-2,568	301	,011*
Kız			156	3,80	,61				
<i>Türkçe Dersi Başarı Durumu</i>									
Erkek			147	70,43	17,01	2,853	-2,756	301	,006*
Kız			156	75,50	15,01				

Ortaokul 5 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Algılarıyla Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişki: Kars İli Örneği

Toplam 303

*p<.05

Tablo incelendiğinde öz düzenlemenin açık olma alt boyutunda kızların ($\bar{x}$: 3,80±Sd: ,61) erkeklere oranla ($\bar{x}$: 3,61±Sd: ,70) farkındalıklarının anlamlı olarak daha açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersi başarı ortalamalarında da kızların ortalamalarının ($\bar{x}$: 75,50±Sd: 15,01) erkeklere oranla ($\bar{x}$: 70,43±17,01) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıdaki tabloda 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyet faktörünün, öz düzenleme becerilerine yönelik algıları ve Türkçe ders başarılarıyla olan ilişkisine yer verilmiştir.

Tablo 4.

8. Sınıf Öğrencilerin Cinsiyete Göre Öz Düzenleme ve Türkçe Başarı Puanları

Arayış Alt Boyutu			n	Ort.	St. Sapma	F	T	df	p
Erkek			133	3,45	,79	2,050	-4,400	288	,000*
Kız			157	3,84	,70				
Açık Olma Alt Boyutu			n	Ort.	St. Sapma	F	T	df	p
Erkek			133	3,60	,70	4,93	-3,36	288	,001*
Kız			157	3,85	,57				
Türkçe Dersi Başarı Durumu			n	Ort.	St. Sapma	F	T	df	p
Erkek			133	68,44	18,81	6,89	-3,83	288	,000*
Kız			157	76,32	16,20				
<i>Toplam</i>			290						

*p<.05

Tablo incelendiğinde öz düzenlemenin arayış alt boyutunda kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında farkın bulunduğu; kız öğrencilerin arayış algısının ($\bar{x}$:3,84±Sd: ,70) erkek öğrencilere oranla ($\bar{x}$: 3,45±Sd: ,79) anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine açık olma alt boyutunda kızların ($\bar{x}$: 3,85±Sd: ,57) erkeklere oranla ($\bar{x}$: 3,60±,70) algısının anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersi başarı ortalamalarında da kızların ortalamalarının ($\bar{x}$: 76,32±Sd: 16,20) erkeklere oranla ($\bar{x}$: 68,44±18,81) anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıdaki tabloda 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma odasının bulunup bulunmama faktörünün, öz düzenleme becerilerine yönelik algıları ve Türkçe ders başarılarıyla olan ilişkisine yer verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerinin Odasının Bulunma Durumu Göre Öz Düzenleme-Türkçe Başarı Puanı

Arayış Alt Boyutu			n	Ort.	St. Sapma	F	T	df	p
Erkek			133	3,45	,79	2,050	-4,400	288	,000*
Kız			157	3,84	,70				
Açık Olma Alt Boyutu			n	Ort.	St. Sapma	F	T	df	p
Erkek			133	3,60	,70	4,93	-3,36	288	,001*
Kız			157	3,85	,57				
Türkçe Dersi Başarı Durumu			n	Ort.	St. Sapma	F	T	df	p
Erkek			133	68,44	18,81	6,89	-3,83	288	,000*
Kız			157	76,32	16,20				
<i>Toplam</i>			290						

*p<.05

Tablo incelendiğinde öz düzenlemenin arayış alt boyutunda odası bulunan öğrenciler ile bulunmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu; odası bulunan öğrencilerin ($\bar{x}$:3,82±Sd: ,69) bulunmayan öğrencilere göre ($\bar{x}$: 3,62±Sd: ,80) arayış algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Açık olma alt boyutunda odası bulunan öğrencilerin ($\bar{x}$: 3,77±Sd: ,63) bulunmayan öğrencilere oranla ($\bar{x}$: 3,55±,67) algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersi başarı ortalamalarında da odası bulunan öğrencilerin ($\bar{x}$: 75,48±Sd: 16,24) bulunmayan öğrencilere oranla ($\bar{x}$: 64,43±16,74) anlamlı derecede daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıdaki tabloda 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma planının bulunup bulunmama faktörünün, öz düzenleme becerilerine yönelik algıları ve Türkçe ders başarılarıyla olan ilişkisine yer verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Çalışma Planının Bulunmasına Göre Öz Düzenleme ve Türkçe Başarı Puanları

Arayış Alt Boyutu			n	Ort.	St. Sapma	F	T	df	p
Plan Var			400	3,93	,66	3,110	7,928	591	,000*
Plan Yok			193	3,44	,78				
Açık Olma Alt Boyutu			n	Ort.	St. Sapma	F	T	df	p
Plan Var			400	3,84	,60	3,680	6,491	591	,000*
Plan Yok			193	3,48	,68				
Türkçe Dersi Başarı Durumu			n	Ort.	St. Sapma	F	T	df	p
Plan Var			400	74,31	16,57	3,460	2,929	591	,004*
Plan Yok			193	69,89	17,55				
Toplam			593						

*p<.05

Tablo incelendiğinde öz düzenlemenin arayış alt boyutunda planı bulunan öğrenciler ile bulunmayan öğrenciler arasında fark olduğu; planı bulunan öğrencilerin ($\bar{x}$:3,93±Sd: ,66) bulunmayan öğrencilere göre ($\bar{x}$: 3,44±Sd: ,78) arayış algısının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Açık olma alt boyutunda planı bulunan öğrencilerin ($\bar{x}$: 3,84±Sd: ,60) bulunmayan öğrencilere oranla ($\bar{x}$: 3,48±,68) algısının anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersi başarı ortalamalarında da planı bulunan öğrencilerin ($\bar{x}$: 74,31±Sd: 16,57) bulunmayan öğrencilere oranla ($\bar{x}$: 69,89±17,55) daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıdaki tabloda 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin anasınıfına gidip gitmeme faktörünün, öz düzenleme becerilerine yönelik algıları ve Türkçe ders başarılarıyla olan ilişkisine yer verilmiştir.

Tablo 7.

Ana Sınıfına Gitme Durumuna Göre Öz Düzenleme ve Türkçe Başarı Puanları

Arayış Alt Boyutu			n	Ort.	St. Sapma	F	T	df	p
Anasınıfına Gitme			375	3,71	,75	2,187	-,208	591	,835
Anasınıfına Gitmeme			218	3,72	,68				
Açık Olma Alt Boyutu			n	Ort.	St. Sapma	F	T	df	p
Anasınıfına Gitme			375	3,75	,66	,305	1,693	591	,093
Anasınıfına Gitmeme			218	3,66	,64				
Türkçe Dersi Başarı Durumu			n	Ort.	St. Sapma	F	T	df	p
Anasınıfına Gitme			375	75,36	16,59	,326	4,730	591	,000*
Anasınıfına Gitmeme			218	68,59	16,90				
Toplam			593						

*p<.05

Ortaokul 5 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Algılarıyla Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişki: Kars İli Örneği

Tablo incelendiğinde öğrencilerin Türkçe başarı puanlarının ana sınıfına gidip gitmeme durumuna göre farklılaştığı; ana sınıfına giden öğrencilerin ($\bar{x}$: 75,36±16,59) gitmeyen öğrencilere göre ($\bar{x}$: 68,59±16,90) puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arayış ve açık olma alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Aşağıdaki tabloda 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin anne-baba eğitim durumları faktörünün, 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik algıları ve Türkçe ders başarılarıyla olan ilişkisine yer verilmiştir.

Tablo 8.

Annenin Eğitim Durumuna Göre Öz Düzenleme ve Türkçe Başarı Puanları

Değişkenler	F	Df	p	Farklılaşan Gruplar
Arayış Alt Boyutu	2,615	592	,034*	
Açık Olma Alt Boyutu	7,512	592	,000*	Okur-yazar değil ile ilkokul, ortaokul, lise mezunu, Üniversite mezunu ile ilkokul mezunu,
Türkçe Dersi Başarı Puanı	14,086	592	,000*	Okur-yazar değil ile ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu

*p<.05

Tablo incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumları ile öz düzenlemenin arayış alt boyutunda anlamlı bir fark bulunamamışken; öz düzenlemenin açık olma alt boyutu ile Türkçe dersi başarı puanında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farkı tespit etmek adına yapılan Tukey analizi sonucunda açık olma alt boyutunda üniversite mezunu olanların ($\bar{x}$: 3,85±Sd: ,76) okur-yazar olmayanlara ($\bar{x}$: 3,59±Sd: ,69) ilkokul mezunlarına ($\bar{x}$: 3,56±Sd: ,66) ve ortaokul mezunlarına göre ($\bar{x}$: 3,70±Sd: ,61) algılarının yüksek olduğu; lise mezunlarına ($\bar{x}$: 3,93±Sd: ,56) göre ise algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersi başarı puanına göre kıyaslandığında üniversite mezunlarının ($\bar{x}$: 79,46±Sd: 16,41) okur-yazar olmayanlara ($\bar{x}$: 61,42±Sd: 20,06) ilkokul mezunlarına ($\bar{x}$: 69,67±Sd: 16,16), ortaokul mezunlarına ($\bar{x}$: 71,38±Sd: 16,99) ve lise mezunlarına ($\bar{x}$: 79,09±Sd: 14,23) ve göre Türkçe dersi başarı puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9.

Babanın Eğitim Durumuna Göre Öz Düzenleme ve Türkçe Başarı Puanları

Değişkenler	F	Df	p	Farklılaşan Gruplar
Arayış Alt Boyutu	,232	592	,921	
Açık Olma Alt Boyutu	1,567	592	,182	
Türkçe Dersi Başarı Puanı	9,841	592	,000*	Üniversite mezunu ile okur-yazar değil, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu arasında

*p<.05

Tablo incelendiğinde babanın eğitim durumuna göre sadece Türkçe dersi başarı puanlarında üniversite mezunlarının ($\bar{x}$: 78,41±Sd: 15,84) okur-yazar olmayanlara ($\bar{x}$: 55,32±Sd: 18,76), ilkokul mezunlarına ($\bar{x}$: 69,55±Sd: 16,46) ve ortaokul mezunlarına göre ($\bar{x}$: 69,21±Sd: 17,70) Türkçe başarı puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıdaki tabloda 5. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik algıları ile Türkçe ders başarıları arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

Tablo 10.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme ve Türkçe Başarı Puanları İlişkisi (Korelasyon)

Değişkenler	F	Df	p	Farklılaşan Gruplar
Arayış Alt Boyutu	,232	592	,921	Üniversite mezunu ile okur-yazar değil, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu arasında
Açık Olma Alt Boyutu	1,567	592	,182	
Türkçe Dersi Başarı Puanı	9,841	592	,000*	

**p<.01

Tablo incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin öz düzenleme alt boyutları ile Türkçe başarı puanları arasındaki ilişki irdelenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin arayış ve açık olma alt boyutları ile Türkçe başarı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme ve Türkçe Başarı Puanları İlişkisi (Regresyon)

Değişken	Model 1: Türkçe Başarı Puanı		
	β	SE	p
Sabit	39,270	5,433	,000
Arayış Alt Boyutu	-,230	1,693	,892
Açık Olma Alt Boyutu	9,346	1,716	,000
F		24,839	
P		,000	
R2		,142	

Tablo incelendiğinde öz düzenlemenin arayış alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmuyorken açık olma alt boyutunda öğrencilerin algılarının artmasıyla başarı puanlarının da anlamlı şekilde artacağı sonucuna ulaşılmıştır (β : 9,346 $\pm$ p:.00).

Aşağıdaki tabloda 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik algıları ile Türkçe ders başarıları arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

Tablo 12.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme ve Türkçe Başarı Puanları İlişkisi (Korelasyon)

Değişken	Arayış	Açık Olma	Türkçe Başarı
Arayış	1		
Açık Olma	,627**	1	
Türkçe Başarı	,315**	,434**	1

*p<.05

Tablo incelendiğinde öğrencilerin arayış ve açık olma alt boyutları ile Türkçe başarı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 13.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme ve Türkçe Başarı Puanları İlişkisi (Regresyon)

Değişken	Model 1: Türkçe Başarı Puanı		
	β	SE	p
Sabit	26,496	5,718	,000
Arayış Alt Boyutu	1,660	1,574	,292
Açık Olma Alt Boyutu	10,738	1,882	,000

F	33,935
P	,000
R2	,191

Tablo incelendiğinde öğrencilerin öz düzenlemenin arayış alt boyutu ile Türkçe ders başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuyorken; açık olma alt boyutunda öğrencilerin öz düzenlemeye yönelik algılarının artmasıyla Türkçe ders başarı puanlarının da anlamlı derecede artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik algılarıyla Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlara değinilmiştir. Ortaya çıkan sonuçların alanyazındaki diğer ilgili çalışmalarla karşılaştırması yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Yapılan çalışma sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre öz düzenleme alt boyutları ve Türkçe dersi başarı ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına bakılmış. Sonuç olarak öz düzenlemenin açık olma alt boyutunda kızların erkeklere oranla farkındalıklarının anlamlı olarak daha açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersi başarı ortalamalarında da kızların ortalamalarının erkeklere oranla daha anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine bakıldığında araştırma sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre öz düzenleme alt boyutları ve Türkçe dersi başarı ortalamaları arasında fark incelendiğinde öz düzenlemenin arayış alt boyutunda kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı farkın bulunduğu, kız öğrencilerin açık olma ve arayış algısının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Türkçe dersi başarı ortalamalarında da kızların ortalamalarının erkeklere oranla anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, kız öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ve akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum kız öğrencilerin daha düzenli ve planlı hareket edebilme, ayrıntılara daha çok önem verme, merak duygularının daha aktif olması ve etkinliklere daha fazla katılım gösterme isteklerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Wolters ve Pintrich (1998) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin İngilizce, matematik ve sosyal bilgiler derslerinde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma ve bu derslerde gösterdikleri başarı cinsiyet faktörüne bağlı olarak incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda cinsiyetin strateji kullanma üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmış ve aynı zamanda kız öğrencilerin bu derslerde erkek öğrencilere kıyasla daha fazla öz düzenleme stratejisi kullandığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada da ortaya çıktığı gibi öz düzenleme becerisine yönelik algının kız öğrencilerde yüksek olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler hem okul hem ev ortamında yetişme tarzının da getirdiği bir sonuç olarak daha düzenli, sistemli ve bir işin adımlarını uygulayarak eylemlerini gerçekleştirirler bu özelliklerini öğrenme ortamlarına da yansımaları olağan bir durumdur. Bazı toplumlarda erkek ve kız çocuklarının yetişme biçiminde ve ailelerin onlara verdiği sorumluluklarda bir fark yokken gelişmekte olan ülkelerde kız çocuklarına daha fazla sorumluluk verildiği için dolayısıyla kız çocuklarının sorumluluklarını yerine getirme ve kuralları benimsemekte zorlanmadıkları söylenebilir.

Yapılan araştırma sonucunda 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma odalarının bulunup bulunmaması durumuna göre öz düzenleme alt boyutları ve Türkçe dersi başarı ortalamaları arasında farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Sonuç iki sınıf düzeyinde de öz düzenlemenin arayış ve açık olma alt boyutunda kendi odası bulunan öğrenciler ile bulunmayan öğrenciler arasında fark olduğu, odası bulunan öğrencilerin bulunmayan öğrencilere göre arayış ve açık olma algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Türkçe dersi başarı ortalamalarında da odası bulunan öğrencilerin, bulunmayan öğrencilere oranla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin daha sakin ortamlarda ders çalışması elbette öğrenmenin daha etkili gerçekleşmesi için önemlidir. Hem okullarda hem okul dışı öğrenme ortamlarında her zaman sakin, sessiz ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek mekânlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin ders çalışmalarına müsait eğitim-öğretim ortamlarına sahip olmaları öğrenme için gereken önemli bir koşuldur (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009). Yapılan çalışmada hem öğrenci başarısında hem de öğrencilerin öz düzenlemeye

yönelik algılarında çalışma odası olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış olması öngörülen bir sonuç olarak düşünülebilir. Çalışma odası olan öğrencilerin öz kontrolünü yapıp planlarını gerçekleştirmesi, sessiz ve sakin bir çalışma ortamına sahip olması öğrencilerin ders başarısını ve öz düzenlemeye yönelik becerisini olumlu anlamda etkileyebilir.

Yapılan araştırma sonucunda 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma planının bulunup bulunmaması durumuna göre öz düzenleme alt boyutları ve Türkçe dersi başarı ortalamaları arasında farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Sonuç olarak iki sınıf düzeyinde de öz düzenlemenin arayış alt boyutunda planı bulunan öğrenciler ile bulunmayan öğrenciler arasında fark olduğu; planı bulunan öğrencilerin bulunmayan öğrencilere göre arayış algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Açık olma alt boyutunda planı bulunan öğrencilerin bulunmayan öğrencilere oranla algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersi başarı ortalamalarında da planı bulunan öğrencilerin bulunmayan öğrencilere oranla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pintrich (2000) öğrenenlerin kendilerine amaçlar belirledikleri ve bu amaçlara ulaşırken planlı hareket ederek duygu, düşünce ve davranışlarını organize ederek hedefe yönelik çalışmalarda bulunduklarını ifade etmiştir. Zimmerman (1986) bireylerin tasarladıkları hedeflerin ve bu hedeflere yönelik gösterdikleri davranışların öz düzenleme olarak da ifade edilebileceğini vurgulamıştır.

Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara baktığımızda çalışma planı olan öğrencilerin hem akademik başarıda hem de öz düzenleme becerisine yönelik algısında olumlu bir farklılık olması tesadüf değildir. Öğrencilerin kendini iyi tanıyarak öğrenme için gerekli davranışları sistemli olarak yerine getirmiş olması aynı zamanda hedefe yönelip zamanı iyi kullanması anlamına da gelir. Öz düzenleme kavramına genel olarak bakıldığında genel olarak temelinde bu özellikleri barındığını görmekteyiz. Öğrenciler bu doğrultuda hareket ettiklerinde başarılı sonuçlara ulaşmaktadırlar.

Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin ana sınıfına gitme durumlarına göre öz düzenleme alt boyutları ve Türkçe dersi başarı ortalamaları arasında farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Sonuç olarak 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe başarı puanlarının ana sınıfına gidip gitmeme durumuna göre farklılaştığı; ana sınıfına giden öğrencilerin gitmeyen öğrencilere göre Türkçe ders başarı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arayış ve açık olma alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasında duygusal, fiziksel, bilişsel, sosyal ve dilsel gelişim anlamında çocukların tüm hayatını etkileyecek şekilde farklılıklar bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim almayan çocuklarda okula uyum sorunu daha fazla gözlenmiştir. Krausen (1971) okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların görsel algılarının dil gelişimine etkisi ile ilgili yaptığı çalışmada yine okul öncesi eğitimi alan çocuklar lehine anlamlı farklar bulmuştur. Dolayısıyla yapılan bu çalışma da ortaya çıkan sonuçla örtüşmektedir. Çocukların eğitim- öğretim ortamlarında erken yaşta bulunup planlı etkinliklerle ve oyunlarla tanışması onların gelişimine katkı sağlayacaktır. Okul öncesi eğitimin uzmanlarca gerekli olarak görülmesi ve bu kapsamda öğrenciler için zorunlu tutulması bunun bir göstergesidir. Ana sınıfına giden öğrencilerin çalışma sonucunda daha başarılı olduğu görmemiz de buna güzel bir örnek teşkil etmektedir. Her ne kadar öz düzenleme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık bulunmasa da okulda eğitici faaliyetlerle erken yaşta eğitim alan çocukların hem kişisel hem zihinsel gelişimleri de olumlu anlamda etkilenecektir. Siva (2008), tarafından bir ilköğretim okullarında okul öncesi eğitim alan ve almayan 361 öğrenci üzerinde bir çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre başarı durumları tespit edilmiştir. Bu çalışmaya göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin karne notu başarıları almayan öğrencilere oranla anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar da yapılan bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Yapılan araştırma sonucunda ele alınan bir diğer problem durumu anne baba eğitim düzeyinin öz düzenleme becerisi ve Türkçe ders başarıyla ilişkisi olarak ele alınmıştır. İki sınıf düzeyinde de annenin eğitim durumuna göre annesi üniversite mezunu olanların öz düzenlemenin açık olma alt boyutu ve Türkçe ders başarı puanları; okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul ve lise mezunlarına göre anlamlı derecede yüksektir. Arayış alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Eğitim durumu açısından düşündüğümüzde bu anlaşılabilir bir durumdur çünkü eğitim seviyesi arttıkça ailelerin çocukların ders çalışmaları amacıyla yaptıkları rehberliğin niteliği de artacaktır. Dolayısıyla bu desteğin öğrencilerin başarısına yansması olarak yorumlanabilir.

Ortaokul 5 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Algılarıyla Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişki: Kars İli Örneği

Babanın eğitim durumuna göre 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme alt boyutları ve Türkçe dersi başarı puanları gruplara göre kıyaslanmıştır. Sonuç olarak iki sınıf düzeyinde de babanın eğitim durumuna göre sadece Türkçe dersi başarı puanlarında babası üniversite mezunu olan öğrencilerin; babası okur-yazar olmayan, ilkokul, ortaokul mezunlarına göre Türkçe başarı puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lise mezunları ile üniversite mezunlarının puanları yakındır fakat anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Babanın eğitim durumu ve öz düzenleme becerileri arasında herhangi anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İki sınıf düzeyinde de babası üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe ders başarısında olumlu yönde anlamlı bir fark olması annelerde olduğu gibi babanın çocuğa olan desteği, rehberliği ve yönlendirmesi ile açıklanabilir. Öz düzenlemenin alt boyutlarına baktığımızda annede bir fark ortaya çıkarken babaların herhangi bir ilişkisinin bulunmaması özellikle yaşadığımız toplumda annelerin iş hayatına daha az katılması ve evde çocuklarla daha çok vakit geçirmesi onların kendi karakterlerini ve alışkanlıklarını oluşturmalarında önemli rol oynamaktadır. Babaların iş hayatında daha yoğun ve uzun saatler geçirmesi evde daha az bulunması dolayısıyla çocukla geçirdiği zamanın anneye oranla daha az sayılması babanın çocuk üzerindeki etkisini azaltmış olabilir şeklinde yorumlanabilir. Ural, Akduman ve Sarıbaş'ın (2020) okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini bazı demografik değişkenlere göre inceledikleri bir çalışmada ise lisans mezunu olan annelerin çocuklarının öz düzenleme becerisinin öğrenim durumu daha düşük olan annelerin çocuklarına oranla puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu da yapılan bu araştırmayı desteklemektedir. Anneler, çocukların hayatında hem doğum öncesinde hem de doğduktan sonra çok büyük bir rol oynamaktadır. Anneler çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasında ve yaşama uyum sağlamalarında önemli rol oynar. Bu da eğitilmiş annelerin çocuklarının eğitimleri üzerinde daha fazla etkisinin olmasını normal kılar (Gelbal, 2008). Türkiye'nin sosyal yapısı gereği annelerin çalışma hayatına daha az katılıyor olması ve daha çok sorumluluk alıp çocuklarıyla daha fazla ilgilendiği genellemesi düşünüldüğünde çocuğu annenin özelliklerinin babanın özelliklerinden daha fazla etkilemesi de normal karşılanabilir bir durumdur.

Yapılan araştırma sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemenin arayış ve açık olma alt boyutları ile Türkçe başarı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde 8. sınıf öğrencilerinin sonuçlarına baktığımızda öğrencilerin öz düzenlemenin açık olma ve arayış alt boyutları ile Türkçe ders başarısı arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Son olarak araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının sınıf düzeyi ayrımı yapmadan sonuçlarına bakıldığında yine öz düzenlemenin açık olma ve arayış alt boyutları ile Türkçe ders başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Eğitim öğretimde özellikle yeni yaklaşımlarla birlikte öğrenciler birey olarak önem kazanmış ve öğrencilerin kendini iyi tanıyabilmeleri önemli bir özellik haline gelmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları zihinsel becerilerle kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri önemsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte önem kazanan öz düzenleme becerilerinin de öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkısı yapılan çalışmalarla desteklenmiştir. Yapılan araştırma sonucuna benzer olarak Kayıran (2014) ortaokul beşinci sınıf öğrencileriyle öz düzenleme becerilerini kullanarak yaptığı okuma becerisine yönelik deneysel çalışmada uygulama öncesi ve sonrası öğrenci ifadelerine bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Uygulama öncesi kendini başarısız bulan öğrencilerin bazıları uygulama sonrası kendini Türkçe derslerinde daha başarılı bulmaktadır ayrıca bazıları da gittikçe daha başarılı olduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan sonuç itibarıyla yapılan bu araştırmayı desteklemektedir. Uyar (2015) 6 ve 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öz düzenleme becerisinin okuma becerisine etkisini deneysel çalışma ile incelemiş ön test ve son test sonuçları arasında öz düzenlemenin okuma becerisi üzerinde olumlu anlamda etkisinin olduğunu belirlemiştir.

Yapılan çalışmalar direkt olarak yapılan bu çalışmayla aynı alanda olup yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Öz düzenleme becerisinin çocuklara kazandırılması beraberinde planlı çalışma, zaman yönetimi, amaca yönelme ve belirli adımlarla hareket etmeyi getirdiği için öğrencilerin başarısının öz düzenleme becerilerinden bağımsız olduğunu düşünülemez.

Çetin ve Ceyhan (2018), lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öz düzenlemenin akademik başarıyla ilişkisini incelediklerinde akademik başarıyı en çok etkileyen etmenlerden birinin öz düzenleme olduğunu belirlemişlerdir. Benzer bir çalışmada Aktan (2015), beşinci sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileriyle matematik dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş, çalışmasının sonucunda öğrencilerin öz düzenleme becerileriyle akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bütün bu çalışmalar farklı branşlarda da olsa bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Aynı şekilde yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Zimmerman (2002) öğrencilerin öğrenebilmeleri için kendilerine hedefler belirleyip bu hedefler doğrultusunda öğrenmelerini düzenleyerek hareket etmelerinin öğrencilerin ders başarısını arttırdığını ileri sürmüştür. Öz düzenleme becerilerine bakıldığında en önemli özelliklerden birinin hedef belirleme ve hedefe yönelik amaçlı hareket etme olduğu görülmektedir. Yine Ruban ve Reis (2006), akademik başarı yüksek olan ve mesleki yönü de başarılı olan bireylerin öz düzenleme becerisini önemseyen ve geliştiren bireyler olduğunu vurgulamıştır.

Yapılan çalışmalar ve günümüzdeki eğitim öğretim faaliyetleri de göstermektedir ki bireyi esas alan ve bireyin bilişsel süreçlerini önemseyen öz düzenlemeli öğrenme becerisi öğrencilerin ders başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim öğretim süreci içerisinde kendini iyi tanıyan hem bilişsel süreçlerini hem de öğrenme sürecini yöneten ve yönlendiren öğrencilerin akademik olarak da başarılı olacağı yapılan araştırmaya ve yapılmış çalışmaların sonuçlarına bakılarak söylenebilmektedir. Her geçen gün önem kazanan birey ve hedefe yönelik öğrenmelerle birlikte öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri de önem kazanıp gelişmeye ve katkı sağlamaya devam edecektir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından elde edilen bulgulardan yola çıkılarak çalışmanın sonucuyla doğrudan ilgili olan kişilere ve kurumlara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öz düzenlemeli öğrenme becerisi ile Türkçe ders başarısı arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu da öz düzenleme becerisinin öneminin anlaşılması için özellikle Türkçe eğitimine ilişkin yapılacak çalışmaların arttırılmasının faydalı olacağını göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarılarını ve kişisel gelişimlerini etkileyebilecek her türlü değişkenin ortaya çıkarılması amacıyla öz düzenleme becerisine ilişkin yapılacak araştırmaların her alanda yapılması önem taşımaktadır. Bu araştırma Kars ili merkezine bağlı okullarda yürütülmüştür. Araştırmaya sadece devlete bağlı ortaokullar dâhil edilmiştir. Daha farklı sosyo-ekonomik çevrelerde ve özel okullarda yapılacak çalışmalar da öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerisinin önemini kavramak ve kavratmak açısından önemli olacaktır.

Araştırma ortaokul beş ve sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Farklı sınıf düzeyleri ve yaş grupları ile yapılacak çalışmalar hem Türkçe dersi başarısına hem de öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak hem de yeni araştırmacılara yol gösterici olacaktır.

Araştırmada salgın koşullarının etkisiyle okulların açık kalma durumunun belirsizliği dolayısıyla uygulamada aksaklık olacağı düşünülerek deneysel desenli bir çalışma yapılmamıştır. Öz düzenleme ve Türkçe ders başarısına ilişkin deneysel ve nitel araştırmalar yapılması da alana katkı sağlayacaktır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında öz düzenlemenin hedef yönelimi, motivasyon, öz yeterlilik gibi kavramlarının diğer alanlarla ilişkili olarak yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Türkçe Eğitimi alanında bu konularda yapılacak çalışmalar da alana katkı sağlayacak ve yol gösterici olacaktır.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Araştırmada öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerisinin öğrencilerin akademik başarısını etkilediği görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarında öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak etkinliklere yer vermeleri öğrencilerin yararına olacaktır. Özellikle dört temel beceriyi geliştirme noktasında çeşitli bilişsel stratejilerin kullanımı önem kazanmaktadır. Bilişsel stratejilerin yanı sıra öğrencilerin ön bilgilerini harekete

Ortaokul 5 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Algılarıyla Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişki: Kars İli Örneği

geçirme, hedeflere yönelik olma, planlı çalışma, içsel olarak motive olma ve çevrelerini düzenleme gibi davranışları kazanmalarına yönelik davranışlara yönlendirmek faydalı olacaktır.

Türkçe dersi içerisinde öğrencilerin sonuca değil sürece odaklı olmalarını sağlayıp bilgiyi hazır sunmadan keşfetmelerine fırsat vermek, öğrencilerin öz düzenleme becerisinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretmen süreçte iyi bir rol model ve rehber olmalıdır, öğrencilerin öz yeterliliklerini ve içsel motivasyonlarını desteklemek için yapıcı geri bildirimler vermelidir. Öğretmenler her şeyden önce olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Sınıf içerisinde akran öğrenmeye izin vermeli ve öğrencilerin öz değerlendirme yapmasını sağlamalıdır. Yaptığımız çalışmada ailelerin de öğrenciler üzerindeki etkisi görülmektedir dolayısıyla yapılacak etkinliklere kimi zaman ailelerin de dâhil edilmesi faydalı olacaktır.

Okul Yönetimine ve Ailelere Yönelik Öneriler

Yapılan araştırmada aile ve ev ortamının öğrencilerin hem öz düzenlemeye yönelik algıları hem de Türkçe ders başarıları üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin evde bir çalışma odasına ve ders çalışmak için uygun bir ortama sahip olması araştırmamızın sonucunda anlamlı bir fark ortaya çıkarmıştır. Ailelerin sahip olduğu koşullar doğrultusunda elinden geldiğince öğrencilere bir çalışma odası oluşturmaları önemlidir.

Aileler, çocuklarının evde bir çalışma planı doğrultusunda ders çalışmasına rehberlik etmelidir.

Okul yönetimlerinin öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı yöntem, teknik ve strateji kullanımı konusunda okul içinde özendirici faaliyetler ve bilgilendirmeler yaparak hem öğrencileri hem öğretmenleri desteklemesi yararlı olacaktır.

Öğrencilerin içsel motivasyonlarını, öz yeterliliklerini geliştirmeye dayalı okul içi çeşitli etkinlikler ve fırsatlar yaratmaları hem okul atmosferini değiştirecek hem de öğrencilerin öz düzenleme becerilerine ve okul başarısına katkı sağlayacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

Araştırma ile doğrudan ilgili olduğu için başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere diğer branş öğretmenlerine yönelik öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerisi ve derslerde bu becerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılabilecek yöntem, teknik ve stratejiler hakkında hizmet içi eğitimlerin verilmesinin faydalı olacağı ve farkındalığı arttıracığı düşünülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte her geçen gün değişen ve gelişen eğitim programlarını da düşünecek olursak yine başta Türkçe öğretim programı olmak üzere diğer ders programlarına da öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri ve buna bağlı etkinlikler eklenebilir.

Ders kitaplarında dört temel beceriye dayalı etkinlikler hazırlanırken öz düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilebilir.

Öz düzenleme becerilerinin kazandırılması için bir diğer önemli faktörün öğrenme ortamlarının olduğu görülmektedir. Okullar ve sınıf ortamları öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerine uygun hâle getirilebilir. Kalabalık sınıfların öğrenci sayıları azaltılıp öğretmenlerin rehber olduğu ve öğrencilerle etkinlik yapmasının kolay olacağı fiziki şartlar sağlanabilir.

Üniversitelere Yönelik Öneriler

Araştırmanın en önemli paydaşlarından biri öğretmenler olduğu için eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştirme sürecinde, öz düzenleme becerilerinin önemine yönelik öğretmen adaylarının farkındalığının oluşmasını sağlayacak ders ya da etkinlikler tasarlanabilir.

Öğretmen adaylarının öğrencilere öz düzenleme becerilerini kazandırabilmesini sağlayacak çeşitli strateji öğretimleri 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 = Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 07.12.2021

Belge sayı numarası= E-39429

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aktan, S. (2015). *Öğrencilerin akademik başarıları, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Arslan, S., ve Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74.
- Aydın, S., ve Atalay, T. D. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem.
- Baumeister, F. R., ve Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: The Guilford Press.
- Boekaerts, M., ve Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.
- Çetin, N. & Ceyhan, E. (2018). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33(2), 460-479.
- Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 28-36.
- Ergin, A., Özen, Ş., ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 125-156.
- Eroğlu, A., ve Okur, A. (2022). Dijital hikaye anlatımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygıları üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim*, 51, 1529-1552.
- Eryılmaz, A., ve Mammadov, M. (2017). Zimmerman'ın modeli temelinde öz düzenlemeli öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(10), 79-93.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısında etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Monique, B. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.
- Montalvo, F. T., ve Torres, M. C. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational*, 2(1), 1-34.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175.

- Perry, N. E., ve VandeKamp, K. J. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 821-843.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In F. R. Baumeister ve K. D. Vohs (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). New York: The Guilford Press.
- Purdie, N., Hattie, J., ve Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self regulated learning strategies: A cross cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 68(1), 87-100.
- Risemberg, R., ve Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 15(2), 98-101.
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., ve Bruning, R. (1995). Academic goal orientations and student classroom achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 1(20), 359-368.
- Siva, L. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilkökul başarısına etkisi ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ural, G., Akduman, G. G., ve Sarıbaş M. Ş. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(83), 323-342.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wolters, C. A., ve Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26(1-2), 27-47.
- Zimmerman, B. J., ve Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., ve Kovach, R. (2006). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.

Extended Abstract

Introduction

As a requirement of the age, societies are formed in which the individual is centered. Individual and individual differences are very important especially in education environments. Traditional approaches in education are replaced by more innovative, changing and transforming methods with the constructivist approach. Self-regulation is one of the concepts that care about increasing the individual's awareness and self-knowledge (Eryılmaz ve Mammadov, 2017).

Self-regulated learning is a planned and programmed process. The individual is more aware of his goals in this concept. With this awareness, they plan the learning process and realize their learning. According to Özbay (2008), the fact that an individual has self-regulation skills plays an active role in the individual's awareness of their own learning, controlling their learning and regulating their learning. It is seen that self-regulated learning in education is considered important in many disciplines and studies based on self-regulated learning are carried out. Turkish lessons are also among these disciplines and are given great importance. Mother tongue teaching is very important in Turkey. The mother tongue is taught in schools based on four basic skills in Turkish lessons. In Turkish lessons, students gain the skills of reading, listening, speaking and writing, which are indispensable elements of life.

Turkish lessons and education programs, behaviors that will meet the needs of the society; using our language correctly and effectively, being able to think creatively, solving problems by

communicating, researching the needed information, using technology to obtain information and being an entrepreneur, and aims to bring these to individuals (MEB, 2006). In this study, which examines the relationship between self-regulation skills and Turkish course success, it is also aimed to determine the level of students' perceptions of self-regulation skills. It has been determined how and to what extent the students' perceptions of self-regulation skills while reaching information are related to their success in Turkish lessons. In addition to the relationship between 5th and 8th grade students' self-regulation perceptions and Turkish course success, the effect of socio-demographic variables on students' self-regulation skills and Turkish course success was examined.

Method

In our study, in which the relationship between the variables was determined, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used.

The universe of the research consists of all 5th and 8th grade students studying at official public secondary schools in the central district of Kars province in the 2021-2022 academic year. The sample of the study, on the other hand, consists of a total of 593 students, 303 of whom are in the fifth grade and 290 in the eighth grade, studying at official public secondary schools in the central district of Kars. Simple random sampling method was used while selecting the schools.

Result and Discussion

As a result of the research, it was concluded that there is a positive and significant relationship between the self-regulation sub-dimensions of self-regulation and openness and Turkish achievement scores of 5th grade students. Likewise, when we look at the results of the 8th grade students, a significant positive relationship has emerged between the students' self-regulation being open and seeking sub-dimensions and Turkish course success. Finally, when we look at the results of all the students participating in the research without making any class level discrimination, it has been determined that there is a positive and significant relationship between the sub-dimensions of being open and seeking self-regulation and Turkish course success.

In his study with 6th and 8th grade students, Uyar (2015) examined the effect of self-regulation skill on reading skill with an experimental study and determined that self-regulation had a positive effect on reading skill between pre-test and post-test results.

When Çetin and Ceyhan (2018) examined the relationship of self-regulation with academic success in their study with high school students, they determined that one of the factors affecting academic success the most was self-regulation. In a similar study, Aktan (2015) examined the relationship between the self-regulation skills of fifth grade students and their academic achievement in mathematics, and found a significant relationship between students' self-regulation skills and their academic success. All these studies support the results of our study, albeit in different branches. Similarly, similar results have emerged in studies conducted abroad. Grolnick and Ryan (1989) examined self-regulation skills and academic achievement in their study, and as a result, a significant positive correlation emerged between self-regulation skills and students' course grades.

As a result of the study, it was examined whether there was a difference between the 5th grade students' sub-dimensions of self-regulation according to gender and their Turkish course success averages. As a result, it was concluded that in the openness sub-dimension of self-regulation, girls' awareness was more open than boys. It has been concluded that the average of the success of the Turkish course is higher for the girls than for the boys.

As a result of the study, when the difference between the 8th grade students' sub-dimensions of self-regulation according to gender and their Turkish course success averages was examined, it was found that there was a difference between female students and male students in the sub-dimension of seeking self-regulation; It has been determined that female students' perception of being open and seeking is higher than male students. It has been concluded that the average of the success of the Turkish course is higher for the girls than for the boys.

As a result of the research, it was analyzed whether there was a difference between the sub-dimensions of self-regulation and the Turkish course success averages according to the students'

attendance to the kindergarten. As a result, the Turkish achievement scores of the 5th and 8th grade students differ according to whether they go to the kindergarten; It was concluded that the students who went to kindergarten had higher Turkish course success scores than the students who did not.

Another problem that was addressed as a result of the research was discussed as the relationship between parental education level and self-regulation skills and Turkish course success. According to the mother's education level, the sub-dimension of being open self-regulation and Turkish course success scores of those whose mothers were university graduates at both grade levels; It is significantly higher than illiterate, primary, secondary and high school graduates. No significant difference was found in the seeking sub-dimension. When we think in terms of education, this is understandable because as the education level increases, the quality of the guidance provided by the families for the children's studies will increase. Therefore, this support can be interpreted as a reflection of students' success.

Sub-dimensions of self-regulation and achievement scores of Turkish lessons of 5th and 8th grade students were compared according to the education level of the father. As a result, according to the education level of the father at both grade levels, only the Turkish course success points of the students whose fathers are university graduates; It was concluded that Turkish achievement scores were higher than those whose fathers were illiterate and who graduated from primary and secondary school. The scores of high school graduates and university graduates are close, but there is no significant difference. No significant relationship was found between father's educational status and self-regulation skills. The fact that there is a significant positive difference in the success of the Turkish lessons of the students whose fathers are university graduates at both grade levels can be explained by the father's support and guidance, as in the mothers. When we look at the sub-dimensions of self-regulation, there is a difference in the mother, while the fathers do not have any relationship, especially in the society we live in, mothers' less participation in business life and more time at home with children play an important role in forming their own characters and habits. The fact that fathers spend more intense and long hours in business life and that they are less at home and therefore less time spent with the child compared to the mother can be interpreted as the father's influence on the child may have decreased.



5-6 Yaşındaki Çocukların Öz Düzenleme ile Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki*

*Şule Yıldız KİSAOĞLU***
*Asya ÇETİN****

Öz

Bu araştırmada, 5-6 yaş arası çocukların öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu eğitim kurumlarına devam eden 211 okul öncesi çocuğu ve 24 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Erken Okuryazarlık Testi ve 4-6 Yaş Çocuklar İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann-Whitney U Testi ve Spearman-Brown Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların erken okuryazarlık becerilerinin ortalama düzeyin üzerinde olduğunu ve öz düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Erken okuryazarlık becerileri ile cinsiyet ve okul öncesine devam etme süresi değişkenleri arasında fark olduğu saptanmıştır. Öz-düzenleme becerileri ile okul öncesi eğitime devam etme süresi arasında da fark olduğu belirlenmiştir. Çocukların öz düzenleme becerileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Böylece çocukların öz düzenleme becerileri arttıkça alıcı dil söz varlığı, ifade edici dil söz varlığı, genel adlandırma, işlevsel bilgi, fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, öz düzenleme, erken okuryazarlık becerileri

The Relationship Between Self-Regulation and Early Literacy Skills of 5-6-Year-Old Children

Abstract

This study aimed to examine the relationship between self-regulation and early literacy skills of children 5-6 years of age. The study group consisted of 211 preschool children attending educational institutions and 24 teachers. The Early Literacy Test and the Self-Regulation Skills Scale for 4-6-year-old Children's Teacher Form were used to collect data. Mann-Whitney U Test and Spearman-Brown Correlation Coefficient were used in the analysis of the data. The results showed that the participants' early literacy skills were above average level and their self-regulation skills were high level. There was a significant difference between early literacy skills and gender and preschool attendance. It was also determined that there was a difference between self-regulation skills and preschool attendance. A positive and significant relationship was found between children's self-regulation skills and early literacy skills. Thus, it was concluded that when children's self-regulation skills increased, their receptive language vocabulary, expressive language

* Bu makale ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı "Okul öncesine devam eden çocukların öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Bilm. Uzm., Millî Eğitim Bakanlığı, Sivas, kisaoglusule@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3771-7545

*** Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük, cetin.asya@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-2756-5322

vocabulary, general naming, functional knowledge, phonological awareness, letter knowledge, and listening comprehension skills increased.

Keywords: Early childhood, self-regulation, early literacy skills

Giriş

Erken çocukluk dönemi, birçok becerinin kazanımı konusunda oldukça önemli bir dönem olarak ele alınmaktadır (Simsar ve Yalçın, 2022). Bu dönem süresince, çocuklar gelişim alanlarında hızla yetkinleşir (Uyanık ve Kandır, 2010). Çocukların, etkinliklere katılma, duyguları yönetme, yetişkinlerin talep ve yönlendirmelerine uyma, belirli etkinliklere katılmayı erteleme ve hedefe yönelik davranışlarda bulunma yetenekleri bu dönemde gelişme göstermektedir (Gözen ve Cırık, 2017). Bu nedenle öz düzenleme ve öz düzenlemenin duygu, davranış ve yürütücü işlev alanları açısından oldukça önemli bir dönemdir (Williford ve diğerleri 2013). Öz düzenlemenin ise pek çok gelişimsel görevi kendi içerisinde barındırdığı görülmektedir.

Öz düzenleme, okula hazır olma, akademik başarı, uzun vadeli sağlık ve eğitim sonuçları dahil olmak üzere çeşitli sonuçların kilit bir belirleyicisidir (McClelland ve diğerleri, 2018). Genellikle arzulan bir durumu veya hedefi gerçekleştirmek için dış baskılar veya dürtülerle karşı karşıya kalındığında duygusal durumları, bilişsel süreçleri ve davranışları kontrol etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Timmons ve diğerleri, 2015). Öz düzenleme yaşam boyu gelişmekle birlikte özellikle yaşamın ilk beş yılı öz düzenleme gelişimi için oldukça önemlidir (McCain ve diğerleri, 2011). Planlama ve işleyen bellek dahil olmak üzere bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal süreci içermektedir (Blair ve diğerleri 2015). Davranış düzenleme, duygu düzenleme ve yürütücü işlevler öz düzenlemenin farklı boyutları olarak kabul edilmektedir (Hanno ve Surrain, 2019). Çalışma belleği, dikkat ve engelleyici kontrolü içeren yürütücü işlev, amaca yönelik biliş ve davranışa yol açan mekanizmaların derlemesini, koleksiyonunu ifade etmektedir (Buss ve Kerr-German, 2019). Yürütücü işlevler hedef odaklı davranışı organize etme ve yönlendirme yeteneğini destekleyen düşünce ve davranışların kendi kendini düzenlemesinden sorumlu olan bilişsel süreçlerdir (Lo ve diğerleri, 2021). Davranışsal öz düzenleme, okula ve hayata başarılı bir şekilde uyum sağlamanın temel bir yordayıcısı olarak değerlendirmekte olup ve dikkat, çalışan bellek ve engelleyici kontrol yani yürütücü işlev becerilerini uygulama yeteneği olarak kavramsallaştırılmaktadır (Compagnoni ve diğerleri, 2019). Duyguyla ilgili öz düzenleme veya duygu düzenleme ise, bireyin duyguları ve duyguyla ilgili motivasyona bağlı ve fizyolojik olan durumları ve aynı zamanda, ne zaman ve nasıl deneyimlediğini ve değiştirdiğini yönetmek ve değiştirmek için kullanılan süreçlerdir (Gagne ve diğerleri, 2021). Bu yönüyle öz düzenleme becerilerinin çok yönlü olduğu söylenebilir.

Çocukların geliştirdikleri öz düzenleme becerileri, onların eşzamanlı ve sonraki akademik başarıları için kritik öneme sahiptir. Yapılan çalışmalar, öz düzenlemenin mevcut ve sonraki akademik başarılarında önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Montroy ve diğerleri, 2014). Öz düzenleme becerileri, eğitime katılımı desteklemekte ve okula uyum için temel sağlamaktadır. Çocukların öz düzenlemeleri ile akademik becerileri arasındaki bağlantıya ilişkin bulgular, gelişmiş öz düzenleme becerilerine sahip çocukların dikkat ve hafızalarının geliştiğini ve sürekli katılım gibi davranışlar yoluyla da erken eğitim ortamlarının daha donanımlı olduğunu varsaymaktadır (Blair ve Raver, 2015). Öz düzenleme becerisi geliştikçe çocuk karşılaştığı yeni durumlar, olaylar karşısında, öğrenme gerçekleştireceği zamanlarda amaçlarına uygun hareket edebilir. Nitekim Sarıbaş ve Akduman (2019)'ın yaptığı çalışmada çocukların öz düzenlemesi arttıkça çevreye uyumlarının da artacağı saptanmıştır.

Öz düzenleme becerilerinin yanı sıra erken okuryazarlık becerileri de sonraki akademik becerileri yordamaktadır (White ve diğerleri, 2017). Çocuklarda erken okuryazarlık, onların okuma ve yazma öğrenmeden önceki okuma ve yazmaya ilişkin bildikleridir (Koch, 2018). Direk okuma yazma öğretimi değildir. Okuma yazmanın öğrenilmesi için gerekli olan becerilerin geliştirilerek çocuğun bu becerileri öğrenmeye hazır hale gelmesidir (Özdemir, 2020). Fonolojik farkındalık, alfabe ve harf bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama erken okuryazarlığın temel bileşenleridir. Fonolojik farkındalık çocukların sonraki okuma becerilerini yordayan, okuma yazma ile ilişkisi güçlü olan, sözcükleri oluşturan sesleri tanıma, ayırt etme, manipüle etme becerisidir (Deniz, 2020). Çocuklarda yazı farkındalığı; yazı şekli ve yazının ne işe yaradığına yönelik bilgilerinin oluşması, bu konuyla ilgili

bilgilerinde artış olmasıdır. Harflerin şeklini, sözcük, hece içindeki biçimlerini kapsamaktadır (Işıtan ve Akoğlu, 2016). Harf bilgisi, çocukların harflerin bir araya gelerek sözcükleri oluşturduğunun farkına varmasıdır (Laçın, 2019). Sözcük bilgisi, dilin akıcı olarak konuşulmasında önemli öğelerdendir. Sözcük bilgisi, okuma yapıldığında, dinleme zamanında, yazı yazma ve konuşma zamanlarındaki anlaşılan bütün sözcüklerin toplamıdır (Karaman ve Güngör Aytar, 2016). Dinlediğini anlama ise, konuşulan dili anlama ve anlamlandırma ile ilgili çoklu süreçleri kapsamaktadır. Bunlar konuşma seslerini tanımayı, tek tek sözcüklerin anlamını anlamayı veya sunulduğu cümlelerin söz dizimini anlamayı içermektedir (Nadig, 2013).

Öz-düzenleme becerileri, okuryazarlık gibi akademik yeterliliklerin yordayıcısıdır. İlgili literatüre bakıldığında öz düzenleme becerilerinin, erken çocukluk döneminde desteklenmesinin ilkökul yıllarındaki akademik becerileri etkilediği vurgulanmakta olup (McClelland ve Cameron, 2011) yapılan bazı çalışmalardan elde edilen sonuçlara dayalı olarak okul öncesi eğitim programında güncellemeler yapılması önerilmiştir (Canol, 2021; Samar, 2019). Öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar, öz düzenlemenin erken okuryazarlık becerilerine olumlu etkisinden dolayı bu becerilerin daha kolay edinildiğini ortaya koymaktadır (Skibbe ve diğerleri, 2019). Küçük çocuklar yaşamlarının ilk beş yılında, düşünce, duygu ve davranışları düzenlemede ve dili bir iletişim aracı olarak kullanmada dikkate değer ilerlemeler kaydederler. Bu iki alandaki yeterlilikler, diğer alanlarda daha sonraki gelişim için zemin hazırlamaktadırlar. Öz düzenleme gibi, dil de birtakım becerilerden oluşan geniş bir yapıdır. Gelişen sözlü dil becerileri, daha sonraki okuduğunu anlama için zemin hazırlamaktadır. (Hanno ve Surraın, 2019). Öz düzenlemenin çocukların göreve odaklanma, bilgilerini deneyime dönüştürmede oynadığı aktif rol akademik becerileri de olumlu yönde etkilemektedir (Skibbe ve diğerleri, 2019). Bu akademik beceriler erken okuryazarlık becerilerini de içermektedir. Bu beceriler, çocukların sözcük dağarcığına sahip olmalarını, yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi gibi dil ile ilgili unsurları kazanmalarını kapsamaktadır (Gözüm ve Aktulun, 2021). Öz düzenleme ve erken okuryazarlık alanlarını inceleyen araştırmacılar, öz düzenlemenin erken okuryazarlık becerilerine olumlu etkisinden dolayı bu becerilerin daha kolay edinildiğini ifade etmektedirler (Skibbe ve diğerleri, 2019). Öz düzenleme çocukların sosyal becerilerini artırarak öğrenme etkinliklerine katılmalarına yardımcı olmaktadır, çünkü okul öncesi eğitimde öğrenmenin çoğu etkileşimseldir ve sosyal bir ortamda gerçekleşmektedir (İvrendi, 2020). Yüksek öz düzenlemeye sahip çocuklar yüksek sosyal becerilere sahip olurlar. Sosyal beceriler de okuryazarlık kazanımlarıyla ilişkilidir. Öz düzenleme ve sosyal becerilerin eşzamanlı olarak geliştirilmesinin, erken okuryazarlık becerilerinin kazanımını da teşvik etmektedir (Montroy ve diğerleri, 2014). Öz düzenleme yönergeleri takip etme gibi bireysel akademik beceri gelişimini etkilemektedir. Öğrenme zamanlarında yönergeleri takip eden ve öğrenme etkinliklerine katılan çocuklar erken okuryazarlık gibi erken akademik becerilere daha fazla odaklanmaktadır (Montroy ve diğerleri, 2016).

Öz düzenlemenin erken okuryazarlık bileşenleriyle ilişkili olduğu alan yazında ele alınmıştır. İlgili literatür incelendiğinde öz düzenlemenin boyutları ile erken okuryazarlık becerilerinin alt bileşenlerine ayrı ayrı odaklanıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda öz düzenleme ile erken yazma, heceleme becerileri (Wickstrom ve Pelletier, 2021) ve fonolojik farkındalık becerileri (Yalçıntaş Sezgin ve diğerleri, 2019); yürütücü işlevler ile yazı farkındalığı (Shaul ve Schwartz, 2014), harf/alfabe bilgisi (Miller ve diğerleri, 2013) ve dinlediğini anlama becerisi (Katrancı ve Yangın, 2013) arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada öz düzenleme ile erken okuryazarlık kavramlarının tüm bileşenleri arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılması için öz düzenleme ve erken okuryazarlık bileşenlerinin tamamının birbirleri ile arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Bu nedenle çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenlemeleri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Çocukların öz düzenleme becerileri cinsiyet, okul öncesi eğitimine devam etme durumu/süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Çocukların erken okuryazarlık becerileri cinsiyet, okul öncesi eğitimine devam etme durumu/süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Çocukların öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerileri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma desenine göre tasarlanan bu çalışma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2012).

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, Sivas il merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 44 resmi okul öncesi eğitim kurumuna kayıtlı, 5-6 yaşındaki toplam 2.225 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada örneklemin evreni temsil etme gücüne bakılarak araştırmanın 44 okul arasından seçilen $(23/44= 0.52)$ 23 okul üzerinde yapılmasına karar verilmiştir. Örnekleme alınacak okullar, rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çocuklar sınıf listesinden rastgele ad çekme yöntemi ile her sınıftan eşit sayıda olacak şekilde seçilmiştir. Toplam 23 okuldaki 24 öğretmen ve 211 çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemin oluşturulmasında ebeveynlerin araştırma için olur vermesi, öğretmenlerin gönüllü katılımı, çocukların 5-6 yaşında olması, çocukların okul öncesi eğitime devam ediyor olması ve normal gelişim gösterme koşuluna uygun olması kriterleri belirlenmiştir. Bu nedenle sınıfta bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim alan özel gereksinimli çocuk olmadığı bilgisi kurum yönetimi ve öğretmenlerden alınmış, çocukların herhangi bir gelişimsel geriliği ya da gecikmesinin olmadığı, gelişimsel probleme sahip olmadığı görüşmelerle teyit edilmiştir. Örneklemini oluşturan çocukların %40,8'i kız iken %59,2'si erkektir. Okul öncesine devam süresine göre çocukların %61,1'i 0-1 yıl arasında ve %38,9'u 2 yıl ve üzeri okul öncesine devam etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için "Erken Okuryazarlık Testi (EROT)" ve "4-6 Yaş Çocuklarının Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ) Öğretmen Formu" kullanılmıştır.

EROT: 60-72 aylık çocuklarda erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır, 2015 yılında Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu tarafından geliştirilmiştir. Alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi, işlev bilgisi, genel isimlendirme, ses bilgilendirme, harf bilgisi ve dinlediğini anlama olmak üzere 7 alt boyut 102 maddeden oluşmaktadır. Doğru yanıtlar için 1, yanlış yanıtlar 0 olarak puanlanmaktadır. Yapılan geçerlik güvenirlik analizleri, ölçeğin okul öncesi çocukların erken okur yazarlık becerilerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir test olduğunu göstermiştir (Kargın vd., 2015). Bu çalışmada, iç tutarlık katsayısı testin tamamı için 0,89 olarak hesaplanmıştır.

ÖDBÖ Öğretmen Formu: 4-6 yaşındaki çocuklarda öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla Erol ve İvrendi tarafından 2018 yılında geliştirilmiştir. Beşli likert tipindeki form 22 madde ve üç faktörden (dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol) oluşmaktadır. Alınabilecek en yüksek puanın 110 ve en düşük puanın 22 olduğu ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,94 bulunmuştur (İvrendi ve Erol, 2018). Bu çalışmanın örneklemiyle yapılan analizlerde ise iç tutarlılık katsayısı 0,95 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ve öğretmenler aracılığıyla çocukların annelerine ulaşılmış ve yüz yüze görüşmeler yapılarak çalışmanın amacı açıklanmıştır. Gönüllülük esasına dayanarak katılım sağlanmıştır. Çocukların çalışmaya katılabilmeleri için ebeveynlerinden Katılımcılar için Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu ile yazılı izin alınmıştır. Öğretmenlerin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu'nu doldurmaları istenmiştir. EROT, kurumlarda gürültüden uzak, sessiz-sakin bir ortamda, her bir çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. ÖDBÖ Öğretmen Formu ise öğretmenlere dağıtılmış ve ilgili çocuğun becerilerini düşünerek doldurmaları istenmiştir. Öğretmenler formları doldurduktan sonraki gün araştırmacıya teslim etmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi öncesinde normallik dağılımı Kolmogorow Smirnov Testi ile incelenmiştir. EROT ile ÖDBÖ Öğretmen Formu puanları Kolmogorov Smirnov Testi anlamlılık değerinin 0,05'ten

büyük olup normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Çocukların cinsiyeti, okul öncesine devam süresi değişkeni için Mann Whitney U Testi (M.V.U Testi), iki ölçek puanları arası ilişkiyi belirlemek için ise Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma 2020/2021 eğitim öğretim döneminde Sivas ili merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşındaki çocuklarla sınırlıdır. Araştırmanın yapıldığı dönemde pandemi nedeniyle okulların aralıklı olarak kapalı kalmasından dolayı verilerin toplanmasında zorluklar yaşanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, örneklem grubuna uygulanan veri toplama araçlarının ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 04.11.2020

Belge sayı numarası= 2020/12

Bulgular

Bu bölümde, ÖDBÖ Öğretmen Formu ve EROT puanları analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1’de çalışma grubundaki çocukların ÖDBÖ Öğretmen Formu ve alt boyutlarına ait puanların betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubundaki Çocukların ÖDBÖ Öğretmen Formu ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları Betimsel İstatistik Sonuçları.

ÖDBÖ Öğretmen Formu	N	$\bar{x}$	S	Ortanca	Min.	Mak.
Dikkat	211	37,64	6,3	37,0	11	45
Çalışma Belleği	211	22,12	3,4	24,0	7	25
Engelleyici Kontrol	211	32,72	5,6	34,0	15	40
Toplam	211	92,47	13,8	94,0	34	110

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların ÖDBÖ Öğretmen Formu’nun genelinden $\bar{x}=92,47\pm13,84$ puan, minimum 34 ve maksimum 110 puan alındığı belirlenmiştir. Çocukların ÖDBÖ Öğretmen Formu Dikkat alt boyutundan ortalama $\bar{x}=37,64\pm6,3$ puan, minimum 7 ve maksimum 25 puan aldığı; Çalışma Belleği alt boyutundan ortalama $\bar{x}=22,12\pm3,4$ puan, minimum 7 ve maksimum 25 puan; Engelleyici Kontrol alt boyutundan ise ortalama $\bar{x}=32,72\pm5,6$ puan, minimum 15 ve maksimum 40 puan aldığı tespit edilmiştir. Buna göre öz düzenleme becerilerinin ortanın üzerinde bir düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 2’de çalışma grubundaki çocukların cinsiyeti ve Tablo 3’te okul öncesine devam süresi değişkenine göre ÖDBÖ Öğretmen Formu puanları analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 2.

Cinsiyete Göre ÖDBÖ Öğretmen Formu Puanları M.W.U Testi Sonuçları.

ÖDBÖ Öğretmen Formu	Cinsiyet	N	Ortalama Sıra	Toplam Sıra	M. W. U	
					z	P
Dikkat	Kız	86	106,95		-0,188	0,851
	Erkek	125	105,35			
Çalışma Belleği	Kız	86	107,66		-0,342	0,732
	Erkek	125	104,86			
Engelleyici-Kontrol	Kız	86	114,67		-1,716	0,086
	Erkek	125	100,03			
Toplam	Kız	86	109,98		-0,785	0,432
	Erkek	125	103,26			

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların ÖDBÖ Öğretmen Formu toplam, Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol alt boyutlarında elde ettiği puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 3.

Okul Öncesine Devam Süresine Göre ÖDBÖ Öğretmen Formu Puanları M.W.U Testi Sonuçları.

ÖDBÖ Öğretmen Formu	Okula Devam Süresi	N	Ortalama Sıra	Toplam Sıra	M. W. U	
					z	P
Dikkat	0-1 yıl arası	129	93,67	12084,00	-3,700	0,000*
	2 yıl ve üzeri	82	125,39	10282,00		
Çalışma Belleği	0-1 yıl arası	129	96,64	12466,50	-2,913	0,004*
	2 yıl ve üzeri	82	120,73	9899,50		
Engelleyici Kontrol	0-1 yıl arası	129	97,97	12638,00	-2,402	0,016*
	2 yıl ve üzeri	82	118,63	9728,00		
Toplam	0-1 yıl arası	129	94,97	12251,00	-3,294	0,001*
	2 yıl ve üzeri	82	123,35	10115,00		

* $p<0,05$

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların ÖDBÖ Öğretmen Formu Toplam, Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol alt boyutlarından elde ettiği puanların çocukların okul öncesine devam süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p<0,05$). İki yıl ve üzeri süre okula devam eden çocukların ÖDBÖ Öğretmen Formu toplam puan ortalaması ($\bar{x}=123,35$), 0-1 yıl arası okula devam eden çocukların puan ortalamasından ($\bar{x}=94,97$); Dikkat alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}=125,39$), Çalışma Belleği alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}=120,73$) ve Engelleyici Kontrol alt boyut puan ortalaması ($\bar{x}=118,63$), 0-1 yıl arası okula devam eden çocukların puan ortalamalarından ($\bar{x}=93,67$; $\bar{x}=96,64$; $\bar{x}=97,97$) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre okul öncesi eğitim kurumuna iki yıl ve daha fazla süre devam eden çocukların dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol ve genel olarak öz düzenleme becerileri kurumda ilk yılı olan çocuklardan daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 4'te, çalışma grubunun EROT toplam ve alt boyutlarına ait betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.

Çocukların EROT Puanları Betimsel İstatistikleri.

EROT	N	$\bar{x}$	S	Ortanca	Min.	Mak.
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	211	12,61	1,4	13,0	6	15
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	211	11,51	2,0	12,0	5	15
Genel İsimlendirme	211	8,18	1,3	8,0	4	10
İşlev Bilgisi	211	8,25	1,3	8,0	4	10
Ses Bilgisel Farkındalık	211	18,58	4,3	19,0	7	26
Harf Bilgisi	211	3,98	2,4	4,0	0	13
Dinlediğini Anlama	211	4,91	0,8	5,0	3	6
Toplam	211	68,04	10,6	69,0	31	88

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların EROT genelinden ortalama $68,04 \pm 10,6$ puan, minimum 31 ve maksimum 88 puan alındığı belirlenmiştir. Çocukların EROT Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi alt boyutundan ortalama $12,61 \pm 1,4$ puan, minimum 6 ve maksimum 15 puan, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi alt boyutundan ortalama $11,51 \pm 2,0$ puan, minimum 5 ve maksimum 15 puan, Genel İsimlendirme alt boyutundan ortalama $8,18 \pm 1,3$ puan, minimum 4 ve maksimum 10 puan, İşlev Bilgisi alt boyutundan ortalama $8,25 \pm 1,3$ puan, minimum 4 ve maksimum 10 puan, Ses Bilgisel Farkındalık alt boyutundan ortalama $18,58 \pm 4,3$ puan, minimum 7 ve maksimum 26 puan, Harf Bilgisi alt boyutundan ortalama $3,98 \pm 2,4$ puan, minimum 0 ve maksimum 13 puan ve Dinlediğini Anlama alt boyutundan ortalama $4,91 \pm 0,8$ puan, minimum 3 ve maksimum 6 puan alındığı belirlenmiştir. Buna göre çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ve Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların ortanın üzerinde; Harf Bilgisi ve Dinlediğini Anlama alt boyutunun düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 5'te çalışma grubundaki çocukların cinsiyetine ve Tablo 6'da okul öncesine devam süresine göre EROT puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5.

Cinsiyete Göre EROT Puanları M.W.U Testi Sonuçları.

EROT	Cinsiyet	N	Ortalama Sıra	Toplam Sıra	M. W. U	
					Z	P
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Kız	86	123,64	10633,00	-3,720	0,000*
	Erkek	125	93,86	11733,00		
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Kız	86	116,42	10012,50	-2,106	0,035*
	Erkek	125	98,83	12353,50		
Genel İsimlendirme	Kız	86	118,38	10180,50	-2,542	0,011*
	Erkek	125	97,48	12185,50		
İşlev Bilgisi	Kız	86	118,99	10233,50	-2,684	0,007*
	Erkek	125	97,06	12132,50		
Ses Bilgisel Farkındalık	Kız	86	117,11	10071,50	-2,201	0,028*
	Erkek	125	98,36	12294,50		
Harf Bilgisi	Kız	86	112,41	9667,50	-1,276	0,202
	Erkek	125	101,59	12698,50		
Dinlediğini Anlama	Kız	86	104,70	9004,00	-0,272	0,785
	Erkek	125	106,90	13362,00		
Toplam	Kız	86	119,14	10246,00	-2,595	0,009*
	Erkek	125	96,96	12120,00		

* $p < 0,05$

Tablo 5 incelendiğinde çocukların EROT toplam puanı, EROT'un Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi ve Ses Bilgisel Farkındalık alt boyutları puanları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Kız çocuklarının EROT toplam puanı ($\bar{x}=119,14$), erkeklerin puanından ($\bar{x}=96,96$) daha yüksektir. Yani kız çocukların erken okuryazarlık becerileri, erkek çocuklardan daha iyi düzeydedir. Kız çocuklarının EROT Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi ($\bar{x}=123,64$), İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi ($\bar{x}=116,42$), Genel İsimlendirme ($\bar{x}=118,38$), İşlev Bilgisi puanları ($\bar{x}=118,99$), erkeklerin puanından ($\bar{x}=93,86$; $\bar{x}=98,83$; $\bar{x}=97,48$) daha yüksektir. Buna göre kız çocuklarının alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi ve genel isimlendirme becerileri erkek çocuklardan daha yüksektir. EROT Harf Bilgisi ve Dinlediğini Anlama alt boyut puanları ise cinsiyete göre farklılaşmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 6.

Okul Öncesine Devam Süresine Göre EROT Puanları M.W.U Testi Sonuçları.

EROT	Okula Devam Süresi	N	Ortalama Sıra	Toplam Sıra	M. W. U	
					S	P
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	0-1 yıl arası	129	91,26	11772,00	-4,702	0,000*
	2 yıl ve üzeri	82	129,20	10594,00		
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	0-1 yıl arası	129	106,19	13699,00	-0,059	0,953
	2 yıl ve üzeri	82	105,70	8667,00		
Genel İsimlendirme	0-1 yıl arası	129	97,95	12636,00	-2,498	0,012*
	2 yıl ve üzeri	82	118,66	9730,00		
İşlev Bilgisi	0-1 yıl arası	129	97,43	12569,00	-2,675	0,007*
	2 yıl ve üzeri	82	119,48	9797,00		
Ses Bilgisel Farkındalık	0-1 yıl arası	129	89,52	11548,00	-4,937	0,000*
	2 yıl ve üzeri	82	131,93	10818,00		
Harf Bilgisi	0-1 yıl arası	129	74,17	9567,50	-9,579	0,000*
	2 yıl ve üzeri	82	156,08	12798,50		
Dinlediğini Anlama	0-1 yıl arası	129	99,51	12836,50	-2,053	0,040*
	2 yıl ve üzeri	82	116,21	9529,50		
Toplam	0-1 yıl arası	129	87,85	11333,00	-5,420	0,000*
	2 yıl ve üzeri	82	134,55	11033,00		

* $p<0,05$

Tablo 6'ya göre çocukların EROT toplam ve Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık, Harf Bilgisi, Dinlediğini Anlama alt boyut puanları okul öncesine devam süresine göre farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Okula iki yıl ve üzeri süre devam eden çocukların EROT toplam puan ortalaması ($\bar{x}=134,55$), EROT'un Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi ($\bar{x}=129,20$), Genel İsimlendirme ($\bar{x}=118,66$), İşlev Bilgisi ($\bar{x}=119,48$), Ses Bilgisel Farkındalık ($\bar{x}=131,93$), Harf Bilgisi ($\bar{x}=156,08$) ve Dinlediğini Anlama ($\bar{x}=116,21$) alt boyutu puan ortalamaları okula 0-1 yıl arasında devam eden öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=91,26$; $\bar{x}=97,95$; $\bar{x}=97,43$; $\bar{x}=89,52$; $\bar{x}=74,17$; $\bar{x}=99,51$) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre okula iki yıl ve üzeri süre devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık, Harf Bilgisi, Dinlediğini Anlama alt boyutu puan ortalaması, okula 0-1 yıl arasında devam eden çocuklara oranla daha yüksektir. EROT İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi alt boyutundan elde ettiği puanlar ise okul öncesine devam süresine göre farklılaşmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 7'de EROT ve ÖDBÖ Öğretmen Formu puanları korelasyon katsayısı sonuçları verilmiştir.

Tablo 7.

EROT ile ÖDBÖ Öğretmen Formu Puanları Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları.

EROT	ÖDBÖ Öğretmen Formu			
	Dikkat	Çalışma Belleği	Engelleyici Kontrol	Toplam
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	<i>p</i> 0,432 <i>r</i> 0,000*	0,433 0,000*	0,511 0,000*	0,504 0,000*
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	<i>p</i> 0,396 <i>r</i> 0,000*	0,325 0,000*	0,294 0,000*	0,382 0,000*
Genel İsimlendirme	<i>p</i> 0,373 <i>r</i> 0,000*	0,406 0,000*	0,455 0,000*	0,470 0,000*
İşlev Bilgisi	<i>p</i> 0,271 <i>r</i> 0,000*	0,187 0,000*	0,356 0,000*	0,324 0,000*
Ses Bilgisel Farkındalık	<i>p</i> 0,513 <i>r</i> 0,000*	0,442 0,000*	0,524 0,000*	0,567 0,000*
Harf Bilgisi	<i>p</i> 0,505 <i>r</i> 0,000*	0,426 0,000*	0,402 0,000*	0,500 0,000*
Dinlediğini Anlama	<i>p</i> 0,438 <i>r</i> 0,000*	0,453 0,000*	0,408 0,000*	0,484 0,000*
Toplam	<i>p</i> 0,570 <i>r</i> 0,000*	0,492 0,000*	0,539 0,000*	0,613 0,000*

**p*<0,001

Tablo 7' ye göre EROT toplam puanı ile ÖDBÖ Öğretmen Formu toplam puanı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,613$; $p<0,001$) ve çocukların öz düzenleme becerisi arttıkça erken okuryazarlık becerileri de artmaktadır. EROT Toplam puanı ile ÖDBÖ Öğretmen Formu Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol alt boyutu puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,613$; $r=0,570$; $r=0,492$; $r=0,539$; $p<0,001$). Buna göre çocukların dikkat becerisi, çalışma becerisi ve engelleyici kontrol becerisi arttıkça, erken okuryazarlık becerileri de artmaktadır. EROT Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi alt boyutu puanı ile ÖDBÖ Öğretmen Formu Toplam puanı, Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol Duygu alt boyutu puanı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,504$; $r=0,432$; $r=0,433$; $r=0,511$; $p<0,001$). Buna göre çocukların öz düzenleme becerisi, dikkat becerisi, çalışma becerisi ve engelleyici kontrol becerisi arttıkça, alıcı dilde sözcük bilgisi becerileri de artmaktadır. EROT İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi alt boyutu puanı ile ÖDBÖ Öğretmen Formu Toplam puanı, Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol alt boyutu puanı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,382$; $r=0,396$; $r=0,325$; $r=0,294$; $p<0,001$). Bu nedenle çocuklarda öz düzenleme, dikkat, çalışma ve engelleyici kontrol becerisi arttıkça, ifade edici dilde sözcük bilgisi becerileri de artmaktadır. EROT Genel İsimlendirme alt boyutu puanı ile ÖDBÖ Öğretmen Formu toplam puanı, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol alt boyutu puanı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r=0,470$; $r=0,406$; $r=0,455$; $p<0,001$) Dikkat alt boyutu puanı ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,373$; $p<0,001$). Buna dayalı olarak çocukların öz düzenleme becerisi, dikkat becerisi, çalışma becerisi ve engelleyici kontrol becerisi arttıkça, genel isimlendirme becerilerinin arttığı söylenebilir. EROT İşlev Bilgisi alt boyutu puanı ile ÖDBÖ Öğretmen Formu Toplam puanı, Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol alt boyutu puanı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,324$; $r=0,271$; $r=0,187$; $r=0,356$; $p<0,001$). Buna göre çocukların öz düzenleme becerisi, dikkat becerisi, çalışma becerisi ve engelleyici kontrol becerisi arttıkça, işlev bilgisi becerilerinin arttığı söylenebilir. EROT Ses Bilgisel Farkındalık alt boyutu puanı ile ÖDBÖ Öğretmen Formu Toplam puanı, Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol alt boyutu puanı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,567$; $r=0,513$; $r=0,442$; $r=0,524$; $p<0,001$). Buna göre çocukların öz düzenleme becerisi, dikkat becerisi, çalışma becerisi ve engelleyici kontrol becerisi arttıkça, ses bilgil

farkındalık becerilerinin arttığı söylenebilir. EROT Harf Bilgisi alt boyutu puanı ile ÖDBÖ Öğretmen Formu Toplam puanı, Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol alt boyutu puanı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,500$; $r=0,505$; $r=0,426$; $r=0,402$; $p<0,001$). Buna dayalı olarak çocukların öz düzenleme becerisi, dikkat becerisi, çalışma becerisi ve engelleyici kontrol becerisi arttıkça, harf bilgisi becerilerinin arttığı söylenebilir. EROT Dinlediğini Anlama alt boyutu puanı ile ÖDBÖ Öğretmen Formu Toplam puanı, Dikkat, Çalışma Belleği ve engelleyici kontrol alt boyutu puanı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,484$; $r=0,438$; $r=0,453$; $r=0,408$; $p<0,001$). Buna göre çocukların öz düzenleme becerisi, dikkat becerisi, çalışma becerisi ve engelleyici kontrol becerisi arttıkça, dinlediğini anlama becerilerinin arttığı söylenebilir. Özetle, çocukların dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol becerisi ve genel olarak öz düzenleme becerileri arttıkça alıcı dilde ve ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve genel olarak erken okuryazarlık becerileri de artmaktadır. Bir başka ifadeyle çocukların dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol becerisi ve genel olarak öz düzenleme becerileri azaldıkça alıcı dilde ve ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve genel olarak erken okuryazarlık becerileri de azalmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesine devam eden 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerileri arası ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin orta düzeyin üzerinde ve öz düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu; çocukların erken okuryazarlık becerileri ile cinsiyet ve okul öncesine devam süresi arasında ve öz düzenleme becerileri ile okul öncesine devam süresi arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, çocukların öz düzenleme becerisi ile erken okuryazarlık becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çocuklarda öz düzenleme becerileri arttıkça alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin arttığı belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Fonolojik farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı gibi erken okuryazarlık becerileri, gelişimsel bakış açısına göre öğretilir ve güçlendirilebilir (Nutbrown, 1997). Kargın, Güldenöğlü ve Ergül (2017), çocukların erken okuryazarlık becerilerinin istenilen düzeyde olmamasının, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin öğretimi için etkili öğretim etkinlikleri yaratma ve uygulamada yetersiz kaldıklarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. İlgili literatürde yer alan bilgiler çalışmanın bulgusu ile örtüşmektedir. Çalışmada çocukların erken okuryazarlıkta alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama becerilerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ilgili alan yazında yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla (Castles ve Coltheart, 2004; Girgin, 2003; Honig, 2007; Soderman ve diğerleri, 2015) paralellik göstermektedir.

Çalışmada kız çocuklarının erken okuryazarlık düzeyinin, erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde kız çocuklarının alıcı dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, ifade edici dilde sözcük bilgisi, harf bilgisi ve işlev bilgisi becerilerinin erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Literatürde bizim çalışmamıza benzer şekilde kız çocuklarının erkek çocuklara göre erken okuryazarlık becerilerinde daha başarılı olduğuna dair çalışma bulguları bulunmaktadır. Below ve arkadaşları (2010) anaokulundan ilkokulun sonuna kadar çocukların okuryazarlık becerilerini cinsiyet değişkenine göre incelemişler ve kızların erkeklerden daha iyi düzeyde olduğunu saptamışlardır. Konuyla ilgili yurtdışında yapılan bazı çalışmalara bakıldığında bizim çalışmamıza paralel olarak erken okuryazarlık becerilerinde kız çocuklarının daha iyi olduğu vurgulanmaktadır (Johnson, 2007; Raižienė ve diğerleri, 2019). Lee ve Otaiba (2015) cinsiyet ile erken okuryazarlık arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında kız çocuklarının harf/alfabe bilgisinde erkeklere oranla daha iyi düzeyde olduklarını, ancak ses bilgisel farkındalık becerileri gruplar arasında incelendiğinde önemli farklılık olmadığını belirtmiştir.

Yapılan çalışmada okula iki yıl ve üzeri devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin, okula 0-1 yıl arasında devam eden çocuklara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde çalışmamıza benzer olarak Öztürkçe'nin (2020) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumunda üçüncü yılı olan çocukların erken okuryazarlık düzeylerinin devam süresi az olan çocuklara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Enerem (2018), çalışmada erken okuryazarlık becerileri ile okula başlama yaşı arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu ve çocukların okula başlama yaşı düştükçe erken okuryazarlık becerilerinde yükselme olduğunu belirlemiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarına erken yaşta başlanılmasının, okuryazarlık etkinliklerinden daha fazla faydalanılmasının ve eğitim kurumlarının dil gelişimi açısından ortamlarının etkili olacak şekilde düzenlenmesinin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli olduğu belirtilmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010).

Çalışmada kız çocuklarının öz düzenleme puan ortalamaları, erkek çocukların puan ortalamalarından fazla bulunmuştur. Alan yazındaki bulgular, bu sonucu destekleyici niteliktedir (Bembenutty, 2007; Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Şepitçi, 2018). Bu çalışmada elde edilen cinsiyet faktörüyle ilgili bulguları destekleyen çalışmaların yanında (Astarlar, 2019; Daggul ve Gürşimsek, 2019; Raffaelli ve diğerleri, 2005; Tuzcuoğlu ve diğerleri, 2019; Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017), çocukların cinsiyetinin öz düzenleme becerilerini etkilemediğini ortaya koyan çalışmalar da vardır. Donald ve arkadaşlarının (2007) yaptıkları çalışmada da cinsiyet farklılığının öz düzenleme becerisi üzerinde farklılaşmaya yol açmadığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmanın bulgularını destekler nitelikte cinsiyetin öz düzenleme becerileri üzerinde etkisi olduğunu belirten ve kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin erkeklerden daha fazla olduğunu ifade eden birçok çalışma sonuçları mevcuttur (Kälin ve Roebers, 2021; Smith-Donald ve diğerleri, 2007). Çeşitli araştırmalardan elde edilen sonuçlar, öz düzenlemenin gelişimsel, öğretilebilir ve şekillendirilebilir bir beceri olduğunu ortaya koymuştur (Anderson ve diğerleri, 2006; Connor ve diğerleri, 2010; Tominey ve McClelland, 2011). Bunun yanın sıra biyolojik öz düzenlemenin temelini bireysel farklılıkları belirleyen mizaçtan kaynaklandığı, öz düzenlemenin mizaçsal yönünün yürütücü dikkat becerileri, baskın olmayan bir tepkiyi etkinleştirirken baskın olan tepkiyi engelleme yeteneği, planlama ve hataları tespit etme yeteneğine etki ettiği ifade edilmektedir (Rothbart ve Bates, 2006). Bu bilgilerden yola çıkarak araştırmalardan elde edilen farklılıkların öz düzenlemenin öğretilebilir beceri olması ve mizaçtan etkilendiği söylenebilir.

Çalışmada, çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı, Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol becerilerinin okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). İki yıl ve üzeri okula devam eden çocukların öz düzenleme becerileri, 0-1 yıl arası okula devam eden çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksektir. Yapılan araştırmanın çalışma grubundaki çocukların okul öncesi eğitime devam süresiyle öz düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koyması bakımından Uykan (2019), Karakurt (2019), Tuzcuoğlu ve arkadaşları (2019), Temiz (2019), Kurt (2020) ve Yılmaz (2020) yaptıkları çalışmalar ile benzerlik taşımaktadır. Çalışmamıza benzer bir şekilde Arslan (2021) tarafından gerçekleştirilen ve çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam süreleri bakımından öz düzenleme becerilerinin değerlendirildiği çalışmada okul öncesine üç yıl boyunca devam eden çocukların bir yıl boyunca devam edenlere göre daha yüksek öz düzenleme becerisine sahip olduğu saptanmıştır. İki yıldan daha uzun süre okul öncesi eğitimi alan çocuklar, sürekli yinelenen uygulamalar sayesinde zengin uyarana maruz kaldıkları için bilgiyi zihinde yapılandırma, bellekte depolama, akılda tutabilme, gerektiğinde bilgiyi bellekten geri çağırma gibi zihinsel becerilerini geliştirmiş olabilirler (Diamond, 2012).

Çalışmada, çocukların erken okuryazarlıkları ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu, çocukların öz düzenleme becerisi arttıkça erken okuryazarlık becerilerinin de arttığı saptanmıştır. Çalışmamızın bulgusuna benzer olarak Karakurt (2019), çalışmada çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki saptamıştır. McClelland ve arkadaşlarının (2007) öz düzenleme becerisinin erken okuryazarlık becerileriyle ilişkisini inceledikleri çalışmada, öz düzenlemesi iyi gelişim gösteren çocukların erken okuma yazmaya hazırlık becerilerinin de geliştiği saptanmıştır. Dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol gibi öz düzenleme becerileri çocuklarda okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında etkisi olan becerilerdir. Özellikle ilköğretimde akademik başarı için çocuğun dikkatini devam ettirme, dürtülerini kontrol etme, dikkatini

düzenleyebilme, verilen yönergeleri ve bilgileri hatırlayabilme, görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilme becerileri gelişmiş olmalıdır (McClelland ve diğerleri, 2007). Cadima ve arkadaşları (2015) okul öncesi çocukların öz düzenleme becerileri ile erken okur yazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma sonucunda çocukların öz düzenleme becerileri ile erken okur yazarlık becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu görmüşlerdir.

Çalışma sonuçları ve alan yazın bilgilerine dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Çalışma sırasında Covid-19 pandemi nedeniyle çalışma grubuna ulaşılmakta sınırlılık yaşanmıştır. Sonraki araştırmalarda büyük gruplarla ve daha geniş yaş aralığında yer alan çocuklarla çalışma tekrarlanabilir. Bu sayede çalışmanın genellenebilirliği artırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların erken okuryazarlık becerileri ve öz düzenleme becerilerine yönelik uygulamaları gözlenebilir. Bu sayede sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının erken okuryazarlık ve öz düzenleme becerisi üzerindeki etkilerine yönelik daha kapsamlı bilgiler elde edilebilir. Bu becerilerin öğretiminde hedef ve amaçların listelenmesi, gerekli olan materyallerin belirlenmesi ve önceden hazırlanması, çocukların etkinliklere aktif katılımının sağlanması ve esnek bir program oluşturulması önerilebilir.
- Çalışmamızda tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışmıştır. Gelişimsel gecikmesi veya geriliği olan çocukların erken okuryazarlık ve öz-düzenleme becerileri incelenebilir.
- Bu çalışmada erken okuryazarlık ve öz düzenleme becerilerinin artırılmasında okul öncesi öğrenime devam süresinin önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Bu nedenle aileler, çocuklarını erken çocukluk eğitiminden yararlandırımları konusunda için teşvik edilebilir.
- Eğitim yöneticilerine, mevzuattaki okul öncesi eğitim programını öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerileri açısından daha zengin uygulamalarla donatmaları ve programı bu konularda revize etmeleri önerilebilir. Öğretmenlere etkili sınıf içi okuryazarlık uygulamalarını konusunda hizmet içi eğitimler 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 04.11.2020
Belge sayı numarası= 2020/12

Yazarların Katkı Oranı

Tüm yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur (1. yazar %50, 2. yazar %50)

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Anderson, E. S., Wojcik, J. R., Winett, R. A., & Williams, D. M. (2006). Social-cognitive determinants of physical activity: The influence of social support, self-efficacy, outcome expectations, and self regulation among participants in a churchbased health promotion study. *Health Psychology*, 25(4), 510. DOI: 10.1037/0278-6133.25.4.510.
- Arslan, F. Ç. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Educational Journal*, 5(2), 180-199. DOI: 10.38089/iperj.2021.61. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70020>.

- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 7(24), 101-109.
- Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Below, J. L., Skinner, H. C., Fearington, J. Y., & Sorrell, A. C. (2010). Gender differences in early literacy: Analysis of kindergarten through fifth-grade dynamic indicators of basic early literacy skills probes. *School Psychology Review*, 39(2), 240-257. DOI: 10.1080/02796015.2010.12087776.
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586-616. DOI: 10.4219/jaa-2007-553.
- Buss, A. T., & Kerr-German, A. (2019). Dimensional attention as a mechanism of executive function: Integrating flexibility, selectivity and stability. *Cognition*, 192. DOI: 10.1016/j.cognition.2019.06.015.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. DOI: 10.1146/annurev-psych-010814-015221.
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Society for Research in Child Development*, 78(2), 647-663. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.
- Blair, C., Urasche, A., Greenberg, M., & Vernon-Feagans L. (2015). Family Life Project Investigators. Multiple aspects of self-regulation uniquely predict mathematics but not letter-word knowledge in the early elementary grades. *Developmental Psychology*, 51, 459–472. DOI: 10.1037/a0038813.
- Cadima, J., Gamelas, A. M., McClelland, M., & Peixoto, C. (2015). Associations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement in Portugal. *Early Education and Development*, 25(4), 1-21. DOI: 10.1080/10409289.2015.1005729.
- Canol, B. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111. DOI: 10.1016/S0010-0277(03)00164-1.
- Connor, C. M., Ponitz, C. C., Phillips, B. M., Travis, Q. M., Glasney, S., & Morrison, F. J. (2010). First graders' literacy and self-regulation gains: The effect of individualizing student instruction. *Journal of School Psychology*, 48(5), 433–455. DOI: 10.1016/j.jsp.2010.06.003.
- Compagnoni, M., Karlen, Y., & Merki, M. K. (2019). Play it safe or play to learn: mindsets and behavioral self-regulation in kindergarten. *Metacognition and Learning*, 14(3), 291-314. DOI: 10.1007/s11409-019-09190
- Daggul, H. C. ve Işık Gürşimşek, A. (2019). Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 491-522. DOI: 10.14527/pegagog.2019.016.
- Deniz, A. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin kitaplar ile desteklenmesi. G. Uludağ ve T. Durmuş (Ed.), *Erken okuryazarlık eğitimi* içinde (ss. 125). Ankara: Nobel Yayınları.
- Dice, J., & Schwanenflugel, P. (2012). A structural model of the effects of preschool attention on kindergarten literacy. *Reading and Writing*, 25(9), 2205–2222. DOI: 10.1007/s11145-011-9354-3
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 335-341. DOI: 10.1177/0963721412453722.
- Enerem, D. (2018). *60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ertürk-Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239. DOI: 10.38089/iperj.2021.61.
- Gagne, J. R., Liew, J., & Nwadinobi, O. K. (2021). How does the broader construct of self-regulation relate to emotion regulation in young children?. *Developmental Review*, 60, 100965. DOI: 10.1016/j.dr.2021.100965.
- Girgin, Ü. (2003). Okuduğunu anlamada işitme engelli çocukların soru yanıt stratejilerini etkin kullanımı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 302, 29-36. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/11421/15036>.
- Gözen, G. ve Cırık İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi. *Elementary Education Online*, 16(4), 1882-1896. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.358215.
- Gözüm, A. İ. ve Aktulun, Ö. U. (2021). Relationship between Pre-Schoolers' self-regulation, language, and early academic skills: The mediating role of self-regulation and moderating role of gender. *Current Psychology*, 40(10), 4718-4740. DOI: 10.1007/s12144-021-01699-3.
- Hanno, E., & Surrain, S. (2019). The direct and indirect relations between self-regulation and language development among monolinguals and dual language learners. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(1), 75-89. DOI: 10.1007/s10567-019-00283-3.
- Honig, A. S. (2007). Oral language development. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 581-613. DOI: 10.1080/03004430701377482.
- İvrendi, A., ve Erol, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (Öğretmen formu). 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Uludağ Üniversitesi, Bursa. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/11499/35388>.
- İvrendi, A. (2020). Okula hazır oluş ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 66-87. DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202042208.
- Işıtan, S. ve Akoğlu, G. (2016). Yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Periodical for the Languages*, 11 (3), 1333-1352. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/20.500.12462/3897>.
- Johnson, T. L. (2007). *Gender and other factors affecting the acquisition of early literacy skills*. (Doctorial thesis). Delta State University. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (UMI 3292930)
- Kälin, S., & Roebbers, C. M. (2021). Self-regulation in preschool children: factor structure of different measures of effortful control and executive functions. *Journal of Cognition and Development*, 22(1), 48-67. DOI: 10.1080/15248372.2020.1862120.
- Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman, G. ve Güngör-Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 513-541. DOI: 10.17860/efd.02080.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ö. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-270. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000231.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B.ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.299868
- Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 733-771
- Kızgın, A., ve Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 601-612. DOI: 10.31464/jlere.767022

- Koch, L. A. (2018). *Parent involvement in early childhood education and its impact on the development of early language and literacy skills: An exploration of one head start program's parent involvement model* (Unpublished doctoral thesis). Drexel University, Michigan.
- Kurt, Ş. H. (2020). *Okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme gelişiminin öğretmen ve okul öncesi eğitimle ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Laçın, E. (2019). Erken çocukluk özel eğitiminde erken okuryazarlık ve okulöncesi öğretmenlerinin uygulamaları. *Uluslararası Engelsiz Yaşam ve Toplum Dergisi*, 3(1), 16-36. DOI: 10.29329/baflas.2019.265.2.
- Lee, J. A. İ., & Otaiba, S. A. (2015). Socioeconomic and gendergroup differences in early literacy skills: a multiple-group confirmatory factor analysis approach. *Educational Research and Evaluation*, 21, 40-59. DOI: 10.1080/13803611.2015.1010545.
- Lo, S. L., Gearhardt, A. N., Fredericks, E. M., Katz, B., Sturza, J., Kaciroti, N. & Miller, A. L. (2021). Targeted self-regulation interventions in low-income children: Clinical trial results and implications for health behavior change. *Journal of Experimental Child Psychology*, 208, 1-29. DOI: 10.1016/j.jecp.2021.105157.
- Miller, M. R., Müller, U., Giesbrecht, G. F., Carpendale, J. I. ve Kerns, K. A. (2013). The contribution of executive function and social understanding to preschoolers' letter and math skills. *Cognitive Development*, 28 (4): 331-349. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2012.10.005>.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P. & Skibbe, L. E. (2016). The effect of peers' self-regulation on preschooler's self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 73-83. DOI: 10.1016/j.appdev.2016.09.001.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E. & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298–309. DOI: 10.1016/j.ecresq.2014.03.002.
- McCain, M., Mustard, F. & McCuaig, K. (2011). *Early years study 3: Making decisions, taking action*. Toronto: Margaret and Wallace McCain Family Foundation.
- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives The Society for Research in Child Development*, 6(2): 136-142. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00191.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. & Morrison, F.J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959. DOI: 10.1037/0012-1649.43.4.947.
- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E. & Grammer, J. (2018). Self-regulation. N. Halfon, C. B. Forrest, R. M. Lerner & E. M. Faustman (Eds.), in *Handbook of life course health development* (pp. 275-281). Springer. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: file:///C:/Users/user/Downloads/1002207%20(2).pdf
- Nadig, A. (2013). Listening comprehension. F. R. Volkmar (Ed.), in *Encyclopedia of autism spectrum disorders*. Cham: Springer Publishing.
- Nutbrown C. (1997). *Recognising early literacy development: Assessing children's achievements*. London: SAGE Publications
- Özdemir, Y. (2020). Çocuklarda okuma becerilerinin gelişimi ve ilk okuma yazmaya hazırlık. G. Uludağ ve T. Durmuş (Ed.), *Erken okuryazarlık eğitimi içinde* (ss. 68). Ankara: Nobel Yayınları.
- Öztürkçe, A. (2020). *48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Raffaelli, M., Crockett L. J. & Shen, Y. L. (2005). Developmental Stability and change in selfregulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-76. DOI: 10.3200/GNTP.166.1.54-76.

- Raižienė, S., Garckija, R., Gabrielavičiūtė, I., Jaruševičiūtė, V. & Šilinskas. (2019). Gender differences in early literacy, mathematical, and self-regulation skills in pre-school. *Social Work*, 17(2), 174-190. DOI: 10.13165/SD-19-17-2-04.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 99–166). New York, NY: Wiley.
- Samar, Y. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıbaş Ş., M. ve Akduman, G. G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 12(63), 271-293. DOI: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3283>.
- Simsar, A. ve Yalçın, V. (2022). *Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Soderman, A. K., Gregory, K. M., & McCarty, L. T. (2005). *Scaffolding emergent literacy: A child-centered approach for preschool through grade 5*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P. & Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early childhood research quarterly*, 46, 240-251. DOI: 10.1016/j.ecresq.2018.02.005.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (psra) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187. DOI: 10.1016/j.ecresq.2007.01.002.
- Şepitçi, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Timmons, K., Pelletier, J. & Corter, C. (2015). Understanding children's self-regulation within different classroom contexts. *Early Child Development and Care*, 186(2), 249-267. DOI: 10.1080/03004430.2015.1027699.
- Tominey, S. L. & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development*, 22(3), 489–519. DOI: 10.1080/10409289.2011.574258.
- Tozduman-Yaralı, K. ve Güngör-Aytar, A. F. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.291209>
- Tutkun, C., Tezel-Şahin, F. ve Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (ss. 459-474) içinde. Ankara: Pegem Akademi ve Yayıncılık.
- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Gülşen, İ. K. ve Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623. DOI: 10.21733/ibad.613920.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 118-134. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423908017.pdf>
- Uykan, E. (2019). *Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Wickstrom, H., & Pelletier, J. (2021). Understanding the relation between behavioral self regulation, academic learning, and children's drawings in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 191 (6): 906-920. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1651304>

- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development, 24*(2), 162-187. DOI: 10.1080/10409289.2011.628270
- White, L. J., Alexander, A., & Greenfield, D. B. (2017). The relationship between executive functioning and language: Examining vocabulary, syntax, and language learning in preschoolers attending Head Start. *Journal of Experimental Child Psychology, 164*, 16-31. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.06.010>
- Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L. ve Şahin, İ. (2019). 4- 6 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerileri ile ses bilgisel farkındalık, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal Of Education, 9*(1), 107-128. DOI: 10.19126/suje.463610
- Yılmaz, Y. (2020). *5-6 yaş grubu çocukların sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Extended Abstract

Introduction

The preschool period is very important for self-regulation in terms of emotion, behavior, and executive function (Williford, Vick Whittaker, Vitiello, & Downer, 2013). Self-regulation is a key determinant of various outcomes, including school readiness, academic achievement, and long-term health and educational outcomes (McClelland, et al., 2018). Behavior regulation, emotion regulation, and executive functions are considered different dimensions of self-regulation (Hanno & Surraín, 2019).

Preschool years are a period of rapid growth and development for self-regulation skills as well as early literacy skills that foresee later academic skills (White, Alexander, & Greenfield, 2017). Early literacy in children is their knowledge of reading and writing before learning to read and write (Koch, 2018). It is not direct reading and writing instruction. It is the development of the skills necessary for learning to read and write. Furthermore, it makes the child ready to learn these skills (Özdemir, 2020). Phonological awareness, alphabet and letter knowledge, print awareness, vocabulary, and listening comprehension are components of early literacy.

While self-regulation is thought to contribute to early literacy skills, it is thought that early literacy skills also support the development of self-regulation skills. In the first five years of their lives, young children make remarkable progress in regulating their thoughts, feelings, and behaviors and using language as a means of communication. For this reason, this study aimed to examine the relationship between self-regulation and early literacy skills of 5-6-year-old children attending preschool education institutions.

Method

A total of 24 teachers from 23 schools and 211 preschool children aged 5-6 years formed the sample of the study. Random sampling was used to determine the participants. 40.8% of the children were girls and 59.2% were boys. In terms of the duration of preschool attendance, 61.1% of the children attended school for 0-1 years while 38.9% attended preschool for 2 years or more. 93.8% of the children played digital games; 6.2% did not engage in that activity. In the study, the "Early Literacy Test (ELT)" developed by Kargın, Ergül, Büyüköztürk, and the "Self-Regulation Skills Scale of 4-6 Years-Old Children Teacher Form (SRSS)" developed by Güldenoğlu (2015) to evaluate the early literacy skills of 60-72-month-old children.

Participation was voluntary. Parents were informed of the scope of the study and filled out written consent forms for their children's participation. Teachers were also asked to fill out the written consent forms. The ELT was administered individually to each child in a quiet environment. The teachers were asked to fill out the SRSS Teacher Form by considering the skills of each participating child. The teachers submitted the forms to the researcher afterward.

As the preliminary step in data analysis, normality distribution was calculated using the Kolmogorov-Smirnov Test. The Kolmogorov Smirnov Test significance values for the ELT and the SRSS Teacher Form scores were greater than 0.05 which showed that the data were not normally distributed. For this reason, non-parametric tests were used. Mann-Whitney U Test was used to calculate the variables of gender, preschool attendance, and digital game-playing status. The Spearman-Brown Correlation Coefficient was used to determine the relationship between the scores of the two scales.

Results and Discussion

This study was conducted to examine the relationship between self-regulation and early literacy skills of 5-6-year-old children attending preschool. The findings showed that children's early literacy skills were above moderate and self-regulation skills were high. It was also determined that there was a significant difference between children's early literacy skills, gender, and preschool attendance, and between self-regulation skills and length of preschool attendance. Below et al. (2010) examined children's literacy skills from kindergarten to the end of primary school by gender and found that girls were better than boys. Arslan (2021) reported that children who attended preschool for three years had higher self-regulation skills than those who continued for one year.

Numerous studies that state that gender has an effect on self-regulation skills and that girls' self-regulation skills are higher than boys (Kälin & Roebbers, 2021; Smith-Donald et al., 2007; Tutkun et al., 2016) support the findings of this study. Similar to this study, Öztürkçe (2020) found that the early literacy levels of children who are in their third year in a preschool education institution were higher than those of the children with shorter durations of attendance.

The results showed that there was a positive and significant relationship between children's self-regulation skills and early literacy skills. It was determined that when children's self-regulation skills increased, their receptive language vocabulary, expressive language vocabulary, general naming, functional knowledge, phonological awareness, letter knowledge, and listening comprehension skills increased as well.



Ortaokul 6. Sınıf Edat ve Bağlaç Konusunda Başarı Testi Geliştirme: Güvenirlik ve Geçerlik Analizi*

*Fatma Burcu HANÇER***

*Şükran DİLİDÜZGÜN****

Öz

Bu çalışmanın amacı, 6. Sınıf düzeyinde edat ve bağlaç konusuyla ilgili dil bilgisi başarı testi geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak Bloom'un yenilenen taksonomisi dikkate alınarak konuya ait kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımları karşılayan 167 adet, edat ve bağlaç konusuyla ilgili soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için uzman görüşü alınarak görüşler doğrultusunda 54 adet soru seçilmiştir. Testin kapsam geçerliliğini belirleyebilmek için belirtke tablosu oluşturulmuştur. Maddeler analiz edilmeden önce 6.sınıf düzeyinde 25 öğrenciye test uygulanarak onların maddeler üzerindeki yorumları alınmıştır. Ön pilottan sonra son şekli verilen taslak test, 2021-2022 eğitim öğretim yılında 200 öğrenciye uygulanarak testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. 54 maddelik taslak testin güvenilirlik analizi 0,661 olarak hesaplanmıştır. Total Varyans Tablosu incelediğinde veri setini daha iyi şekilde temsil edebilecek 22 sorunun mevcut olduğu saptanmış ve bu sorular nihai teste alınmıştır. Nihai testin Cronbach's Alpha Katsayısı 0,710 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısının (α) 0.60-0,90 arasında olması testten alınan puanların oldukça güvenilir olduğunu gösterir.

Anahtar Kelimeler: Başarı testi, dil bilgisi, edat, bağlaç, geçerlik, güvenilirlik, test geliştirme

Secondary School 6th Grade Achievement Test Development for Prepositions and Conjunctions: Reliability and Validity Analysis

Abstract

The aim of this study is to develop a grammar achievement test on the subject of prepositions and conjunctions at the 6th grade level. For this purpose, first of all, the acquisitions of the subject were determined by taking into account the renewed taxonomy of Bloom, and 167 questions about the subject of prepositions and conjunctions were prepared. After that, 54 questions were selected in line with the opinions of the experts for the questions prepared. In order to determine the content validity of the test, a table of specifications was prepared. Before the items were analyzed, the questions were applied to 25 6th grade students and their comments on the items were taken. The draft test, which was finalized after the pre-pilot, was applied to 200 learners in the 2021-2022 academic year, and validity and reliability studies were carried out. The reliability analysis of the 54-item draft test was calculated as 0.661. When the Total Variance Table was examined, it was determined that there were 22 questions that could better represent the data set, and these questions were included in the final test. The Cronbach's Alpha Coefficient of the final test was

* Bu makale, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN danışmanlığında Fatma Burcu HANÇER tarafından hazırlanan "Etkileşimli Dil Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarıları ve Dil Bilgisi Tutumları Üzerine Etkisi: 6. Sınıf Örneği" adlı doktora tezinde veri analizi yapabilmek için geliştirilmiştir

** Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Programı, İstanbul, mae-burcu@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7762-2199

*** Prof. Dr. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, sdilid@yahoo.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4094-5215

calculated as 0.710. A Cronbach Alpha coefficient (α) between 0.60 and 0.90 indicates that the scores obtained from the test are quite reliable,

Keywords: Achievement test, grammar, preposition, conjunction, validity, reliability, test development

Giriş

Ölçme, birey ya da nesnelerin niteliklerinin uygun araçlar kullanılarak gözlemlenip gözlem sonucunun sayı veya başka sembollerle gösterilmesi olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 106). Değerlendirme ise ölçme sonuçlarına göre bir yargıya varma durumudur. Eğitim sürecinin sonunda öğrencilerin öğrenme durumlarını belirleyebilmek için kullanılan ölçme araçlarından birisi de başarı testleridir. Türkçe derslerinde de ürün odaklı değerlendirmede en çok başvurulacak ölçeklerden birisi olan başarı testleri, süreç sonunda öğrencilerin öğrenme durumlarının tespiti için sıklıkla kullanılmaktadır. Geliştirilen bir başarı testinin amaca tam olarak hizmet edebilmesi için çeşitli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Geliştirilen başarı testinin sabit, standart veya tesadüfi hatalardan arınık olma derecesi ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu gösterirken, ölçme amacına tam olarak hizmet edebilmesi ise aracın geçerlik özelliğini sağladığını gösterir. Bir ölçme aracının geçerli ve güvenilir olması da onun ölçmek istediği özelliği tam olarak ölçebildiği anlamına gelir.

Dil bilgisi bir dilin kuralları bütünüdür, kuralları tam olarak bilmek dilin iyi bilindiğinin göstergesi olabilir; ancak dil kullanımıyla aynı anlama geldiği söylenemez. Dili kullanmak; yazılı ve sözlü bağlamlara uygun olarak dil öğelerini seçip sözdizimsel ve sesbilimsel anlamlandırmanın yapılacağı şekilde düzenleyerek iletişimsel bir amacı gerçekleştirebilmek, etkileşimde bulunabilmektir. Bu becerinin gerçekleşmesi ise dilin kuralların iyi bilinmesine bağlıdır. Bu nedenle öğrencilerin dil bilgisi yeterliliklerinin ölçülüp değerlendirilmesi önemlidir. Dil bilgisi başarı testleri de yukarıda belirtildiği gibi biçim, anlam ve kullanım üçgeni içinde ele alınmalıdır (Larsen Freeman, 2014). Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019, s. 9) 1-3. sınıflarda performans çalışmaları ve projelere öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerinin ölçülmesinde yer verilirken 4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının da benimsenmesi gerektiği belirtilmelidir. Bu bağlamda bu düzeyde başarı testleri de bu hedefin gerçekleştirilmesi için kullanılacak önemli bir ölçme değerlendirme aracı durumundadır. Bu çalışmada da Türkçe dil bilgisi konularından biri olan edat ve bağlaçların öğretiminde öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kullanarak çözebileceği geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirmek hedeflenmiştir. Bu başarı testi, dil bilgisi alanında yeni nesil ve Bloom taksonomisinde yer alan her basamağa uygun soruları içerdiğinden öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini de ölçmeyi hedeflediği için alana katkı sağlayacak niteliktedir.

Bu çalışmanın amacı, 6.sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularından edat ve bağlacı kapsayan geçerli ve güvenilir bir dil bilgisi başarı testi geliştirmek ve test geliştirme süreci aşamalarını detaylı bir şekilde betimlemektir.

Yöntem

Ortaokul 6.sınıf düzeyinde edat ve bağlaç konuları üzerine başarı testi geliştirilmesinde kullanılan araştırma modeli, çalışma grubu, araştırma süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi bu başlık altında ele alınacaktır.

Araştırmanın Modeli

Nicel yöntemin temel alındığı araştırma, tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırması denir (Fraenkel ve Wallen, 2006'dan aktaran Büyüköztürk ve diğerleri, 2018, s. 184). Karasar'a (2012, s. 77) göre tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu bağlamda araştırmada belirli aşamalar takip edilmiş ve ilk olarak da dil bilgisi başarı testinin amacı belirlenmiştir. Amaç, 6. Sınıf düzeyinde Türkçe

dil bilgisi öğretiminde edat ve bağlaç konusunu kapsayan geçerli ve güvenilir bir dil bilgisi başarı testi hazırlamaktır.

Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul'da öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Tesadüfi örneklemeden yararlanılarak İstanbul, Pendik'te öğrenim gören iki ortaokulun 6. sınıf öğrencileri örnekleme alınmıştır. Araştırma öncesinde İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Etik Kurulundan araştırma ve uygulama için gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada 6. sınıf düzeyinde edat ve bağlaç konusuyla ilgili 4 seçenekli çoktan seçmeli 54 dil bilgisi sorusunu içeren başarı testi, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. 200 kişi üzerinde yapılan pilot çalışma sonucu gerekli istatistiksel hesaplamalar yapılarak testin geçerlik ve güvenilirlik analizleri elde edilmiştir. Analizler sonucunda edat ve bağlaç oranlarını dengeli bir şekilde sağlayabilecek, güvenilirlik indeksi en yüksek 22 soruyla nihai test oluşturulmuştur.

Oluşturulması amaçlanan güvenilir ve geçerli bir dil bilgisi başarı testi için öncelikle 6. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı dikkate alınarak, literatür taranarak ve Bloom'un Yenilen Taksonomisi temel alınarak edat ve bağlaç konusuyla ilgili kazanımlar belirlenmiştir. Hatırlama, anlama, çözümleme, uygulama, değerlendirme ve yaratma başlıkları altında hazırlanan 26 kazanım için 1 ölçme ve değerlendirme uzmanından, 3 alan uzmanından görüş alınmış; görüşler doğrultusunda kazanımlara son şekli verilmiştir. İkinci aşamada ise araştırmacılar tarafından taksonomi basamaklarında yer alan kazanımların her biri için en az 3 olmak üzere edat /bağlaçla ilgili toplam 167 madde oluşturulmuştur. Bu maddeler hazırlanırken olabildiğince olumsuz soru ifadesi içeren sorulardan kaçınılmış, seçenekler yazılırken açık ve anlaşılır, öğrencinin yaş düzeyine uygun cümleler seçilmiştir. Sorularda mümkün olduğunca öğrencinin yakın çevresinde ve gündelik hayatında karşılaşılabileceği türden ifadeler yer verilmiştir. Yine bu maddeler için de 1 ölçme ve değerlendirme uzmanından, 4 Türkçe öğretmeninden ve 4 alan uzmanı öğretim üyesinden soruların kazanımları karşılayıp karşılamadığı konusunda uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin sayılarında bir değişiklik olmamıştır; ancak öğrencilerin bu testi bir ders saati içinde bitirememesi ve sıkılma olasılıkları düşünülmüş ve güvenilir bir veri elde edilemeyeceği varsayımıyla araştırmacılar tarafından kazanımlardaki dengeyi bozmayacak şekilde benzer olan sorular eksiltilerek 54 maddelik taslak dil bilgisi başarı testi hazırlanmıştır. Testin kapsam geçerliğini netleştirmek için belirtke tablosu oluşturulmuştur (Tablo 1).

Taslak test, 2021-2022 eğitim öğretim yılında 6. sınıf düzeyinde 25 kişilik bir öğrenci grubuna ön pilot olarak uygulanmış ve taslak testte açık olmayan, dil ve anlatım yönünden düzeyi aşan, öğrenciler tarafından anlaşılmayan ifadeler ve sorular belirlenmeye çalışılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Ön pilot çalışması yapılan 54 maddelik taslak dil bilgisi başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarının yapılabilmesi için test, 200 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Pilot uygulamanın ardından gerekli istatistiksel hesaplar yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda 54 madde içinden evreni en iyi temsil edecek 22 soru maddesi seçilerek dil bilgisi başarı testine son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

6. sınıf edat ve bağlaç konuları için geliştirilen başarı testinin ilk olarak geçerlik çalışması yapılmıştır. Kapsam geçerliliğini sağlamak için öncelikle Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre belirlenen kazanımların soru numaraları ile eşleştirildiği bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Geliştirilen başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik analizi için SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Sorulara doğru cevap veren öğrencilere "1" yanlış cevap veren ya da soruyu boş bırakanlara "0" puan verilmiş ve bu puanlar tabloya işlenmiştir. Yapı geçerliliği için "Açımlayıcı Faktör Analizi", "KMO and Bartlett's Test"

sonuçlarına göre de geçerlik analiz yorumları yapılmıştır. Güvenirlik analizi için ise Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada geliştirilen “6. Sınıf Dil Bilgisi Başarı Testi: Edat ve Bağlaç” için yapılan geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Testin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Kapsam Geçerliliği: Belirtke Tablosu

Kapsam geçerliliğinde, “Test maddeleri ölçülmek istenen davranışı yeterince ölçüyor mu?” sorusunun cevabı aranır. Burada her maddenin tanımlanmış davranışları ölçmede yeterli veya uygun olup olmadığına bakılır. Başarı testleri için belirtke tablosu hazırlamak, kapsam geçerliliği konusunda önemli ipuçları verir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018, s. 122). Süreç başında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nde belirlenen hatırlama, anlama, çözümleme, uygulama, değerlendirme ve yaratma aşamaları için toplam 26 kazanım ve her kazanımı kapsayan toplam 54 soru için belirtke tablosu oluşturulmuştur (Tablo 1).

Belirtke tablosu hazırlanırken 1 ölçme değerlendirme, 7 Türkçe öğretmeni, 2 alan uzmanından görüş alınmış; görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak belirtke tablosuna son şekli verilmiştir.

Tablo 1.

Edat ve Bağlaç Konusundaki Dil Bilgisi Başarı Testi İçin İlgili Kazanımlar ve Bloom’un Yenilenmiş Taksonomisiyle İlişkilendirilen Belirtke Tablosu

KAZANIMLAR	BASAMAKLAR						TOPLAM SORU SAYISI
	1. HATIRLAMA	2. ANLAMA	3. UYGULAMA	4. ÇÖZÜMLEME	5. DEĞERLENDİRME	6. YARATMA	
1a. Metin içerisindeki edatları / bağlaçları ifadelerini tespit eder.	1 35						
1b. Metin içerisindeki bağlaçların/ edatların işlevlerini tanımlar.	2 36						7
1c. Metin içerisindeki edat/bağlaçları işlevlerine göre sınıflar.	3 37 47						
2a. Edat/ bağlaçların metindeki işlevlerini yorumlar.		4 5 48 53					
2b. Metinden içinde edat / bağlacın bulunduğu cümlelere örnekler gösterir.		6 38					
2c. Edat/ bağlacın verilen anlama uygun olarak kullanılıp kullanılmadığını belirler.		7 8 49					17
2d. Edat/ bağlacın sözdizim içindeki öneminin farkına varır.		9 54					
2e. Metinde edat/bağlaç bulunduran cümleleri başka şekilde ifade eder.		10 39					

	42		
2f. Edat/ bağlaçları örneklerle açıklar.	11		
2g. Edat/ bağlaçların görevlerini birbiriyle karşılaştırır.	12		
	13		
3a. Metin içinde uygun olan yerde edat/ bağlaçları kullanır.	14		
	40		
3b. Kullanılan edat / bağlaçlara göre cümleleri/metni tamamlar.	15		
3c. Edat/bağlaçları kullanarak önermeleri ilişkilendirir.	16		10
	17		
	43		
3d. Edat/bağlacı aynı işlevdeki ifadelerle değiştirir.	18		
3e. Edat/bağlaçların işlevlerini farklı dil yapılarına uyarlar.	19		
	41		
	50		
4a. Metin içerisindeki edat/ bağlaçların anlama olan katkılarını analiz eder.	20		
	21		
4b. Edat / bağlaçların metin oluşturmada kullanım amacını sorgular.	22		
	4b		
4c. Edat ve bağlaçları birbiriyle ilişkilendirir.	23		
4d. Bir metinde yanlış kullanılan edat/ bağlacı saptar.	24		
	45		12
4e. Önermeleri kullanılan edat/bağlaçlara göre böler.	25		
4f. Edat/bağlaçlarla oluşturulan cümlelerdeki önermeleri kategorize eder.	26		
	27		
	46		
	52		
5a. Metinde bağlaç/ edat kullanılabilecek diğer yerleri belirler.	28		
	29		
5b. Bağlaç/ edat kullanımının bağlamla (metin türü ve içerik) tutarlılığını sorgular.	30		4
5c. Edat/bağlaçla yazılan cümlelerin kabul edilebilirliğini sorgular.	31		
6a. Edat ve bağlaç öğelerini kullanarak yeni özgün bir metin oluşturur.	32		
	33		
6b. Edat/bağlaçları kullanarak olay/olguları bütünleştirir.	34		4
	51		

Yapı Geçerliliği: Açımlayıcı Faktör Analizi

Faktör analizi (FA), yapı geçerliliğine ilişkin, “Bu testten elde edilen puanlar, testin ölçtüğünü varsaydığı şeyi ölçüyor mu?” soruna cevap arar. Bu anlamda faktör analizi test puanlarının yapı geçerliliğinin değerlendirilmesinde önemli katkılar sağlar (Nunnally, 1978; Stapleton, 1997’den aktaran Büyüköztürk ve diğerleri, 2018, s. 124). Yapı geçerliliğini incelemede amaç, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak ise “açımlayıcı faktör analizi” yapılıır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018, s. 124). Verilerin faktör analizi için uygunluğunu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi verir. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı ve veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleşebilirlik için KMO’nun 0,60’tan yüksek çıkması beklenir. Barlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler (Büyüköztürk, 2018, s. 136).

54 soruluk ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değeri 0,661 olarak hesaplanmıştır. Betimleyici istatistik tablosu sonuçlarına bakıldığında faktör analizinin varsayımlarını ihlal eden varyansın 0 olduğu bir değişken bulunmamaktadır (Tablo 2).

Tablo 2.

Tanımlayıcı İstatistik

Soru no	Ortalama	Standart Sapma	N
s1	,88	,330	186
s2	,90	,304	186
s3	,95	,215	186
s4	,87	,342	186
s5	,95	,226	186
s6	,91	,281	186
s7	,89	,317	186
s8	,78	,412	186
s9	,91	,281	186
s10	,92	,265	186
s11	,61	,488	186
s12	,90	,304	186
s13	,77	,419	186
s14	,76	,429	186
s15	,81	,392	186
s16	,88	,330	186
s17	,84	,364	186
s18	,82	,388	186
s19	,76	,429	186
s20	,88	,324	186
s21	,88	,324	186
s22	,88	,330	186
s23	,90	,296	186
s24	,85	,359	186
s25	,78	,416	186
s26	,72	,450	186
s27	,88	,324	186
s28	,81	,865	186
s29	,92	,815	186
s30	,74	,442	186
s31	,81	,392	186
s32	,86	,348	186
s33	,92	,818	186
s34	,78	,412	186

s35	,74	,442	186
s36	,83	,374	186
s37	,88	,330	186
s38	,73	,445	186
s39	,84	,369	186
s40	,85	,359	186
s41	,78	,412	186
s 42	,92	,273	186
s43	,82	,388	186
s44	,74	,442	186
s45	,81	,396	186
s46	,84	,364	186
s47	,79	,408	186
s48	,90	,829	186
s49	,85	,353	186
s50	,82	,383	186
s51	,64	,481	186
s52	,85	,359	186
s53	,73	,447	186
s54	,92	,273	186

KMO testi ile örneklemin yeterli olup olmadığı üzerinde değerlendirme yapılır. KMO, 0 ile 1 arasında değer alır. KMO değeri 1'e ne kadar yakınsa örneklem o kadar faktör analizine uygundur. KMO değerinin 0,60'tan yüksek çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2018). Field (2000) de Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 değerinin alt sınır olması gerektiğini ve $KMO \leq 0.50$ için veri kümesinin faktörlenemeyeceğini belirtmiştir (aktaran Kaya, 2013, s. 180).

Tablo 3.

KMO ve Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçümü.		,506
Bartlett'in Küresellik Testi	Ki-kare	2019,015
	Sd	1431
	P	,000

Tablo 3'e bakıldığında KMO katsayısının analiz için yeterli olmadığı görülmektedir. O yüzden hangi soruların veri setinden çıkarılmaya uygun olduğu tespit edilir.

Tablo 4.

Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	İlk Özdeğerler			Kare Yüklemlerin Çıkarma Toplamları		
	Toplam	Varyans yüzdesi	Kümülatif yüzde	Toplam	Varyans yüzdesi	Kümülatif yüzde
s1	3,636	6,734	6,734	3,636	6,734	6,734
s2	3,072	5,689	12,423	3,072	5,689	12,423
s3	2,215	4,102	16,526	2,215	4,102	16,526
s4	2,104	3,896	20,421	2,104	3,896	20,421
s5	1,852	3,430	23,852	1,852	3,430	23,852
s6	1,825	3,379	27,231	1,825	3,379	27,231
s7	1,751	3,243	30,474	1,751	3,243	30,474
s8	1,674	3,101	33,574	1,674	3,101	33,574
s9	1,620	3,000	36,574	1,620	3,000	36,574

s10	1,542	2,856	39,431	1,542	2,856	39,431
s11	1,429	2,646	42,076	1,429	2,646	42,076
s12	1,386	2,567	44,643	1,386	2,567	44,643
s13	1,365	2,527	47,170	1,365	2,527	47,170
s14	1,340	2,482	49,652	1,340	2,482	49,652
s15	1,264	2,340	51,993	1,264	2,340	51,993
s16	1,251	2,316	54,309	1,251	2,316	54,309
s17	1,208	2,237	56,546	1,208	2,237	56,546
s18	1,187	2,198	58,744	1,187	2,198	58,744
s19	1,151	2,131	60,875	1,151	2,131	60,875
s20	1,137	2,106	62,981	1,137	2,106	62,981
s21	1,085	2,010	64,991	1,085	2,010	64,991
s22	1,036	1,918	66,909	1,036	1,918	66,909
s23	,972	1,871	68,780			
s24	,960	1,777	70,558			
s25	,939	1,739	72,297			
s26	,860	1,593	73,890			
s27	,842	1,559	75,449			
s28	,797	1,476	76,925			
s29	,781	1,446	78,371			
s30	,746	1,381	79,752			
s31	,742	1,373	81,126			
s32	,704	1,304	82,429			
s33	,678	1,255	83,684			
s34	,672	1,244	84,928			
s35	,647	1,197	86,126			
s36	,625	1,157	87,282			
s37	,602	1,115	88,398			
s38	,567	1,050	89,448			
s39	,565	1,047	90,495			
s40	,506	,937	91,432			
s41	,469	,868	92,300			
s42	,436	,808	93,108			
s43	,419	,776	93,884			
s44	,400	,742	94,625			
s45	,382	,707	95,332			
s46	,360	,666	95,998			
s47	,337	,624	96,622			
s48	,327	,606	97,228			
s49	,291	,540	97,768			
s50	,287	,532	98,300			
s51	,270	,501	98,801			
s52	,223	,413	99,214			
s53	,216	,401	99,615			
s54	,208	,385	100,000			

Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşen Analizi.

Toplam Varyans tablosu incelendiğinde, 54 soru içinden veri setini en iyi temsil edebilecek 22 sorunun mevcut olduğu saptanmaktadır (Tablo 4). Bu 22 faktörün hangi değişkene denk geldiğini bulmak için bileşen matrisine bakmak gerekmektedir (Tablo 5).

Tablo 5.

Bileşen Matrisi

	Bileşen ^a																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
s11 ,591																						
s13 ,519																						
s19 ,483							,340															
s24 ,459										,367												
s26 ,448																						
s25 ,418								,370														
s30 ,357																						
s43 ,345		,337			,319	,317										,311						
s41 ,332			,319																			
s49																						
s6 ,532																						
s32 ,433						,312														,319		
s10 ,415								,355														
s22 ,383																			,327			
s42 ,373																		,359				
s20 ,370						,326	,334						,339									
s44																						
s36 ,506							,303			,320												
s53 ,450														,358								
s40 ,422																						
s45 ,331		,374								,347												
s23																						
s18 ,503											,372											
s47 ,440												,371										
s38 ,316																						
s27 ,405						,306																
s34 ,387				,333	,455																	
s37 ,306	,332				,424																	
s16 ,406																						
s9 ,314					,345																	
s46 ,447									,434													
s50 ,335	,320				,360																	
s8 ,381				,317		,465																
s5 ,364						,363																
s12 ,390										,487										,338		
s52 ,319										,330												
s14 ,424																						
s28 ,372														,342								
s17 ,460																			,343			
s48 ,452																						,345
s54 ,347									,352					,391								
s35 ,334																,436						
s7 ,326																,370						,345
s15 ,335																	,409					
s3 ,330																	,361					
s31 ,485																						
s1 ,413																						
s4 ,360																						
s33 ,375																						
s51 ,327														,359								
s2 ,386																						,467
s29 ,331																						
s21 ,309																						
s39 ,337					,321			,337														,338

Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşen Analizi.

a. 22 bileşen çıkarıldı.

Bileşen matrisinin sonuçları incelendiğinde s2, s4, s8, s11, s13, s14, s17, s18, s19, s24, s25, s26, s30, s31, s34, s38, s41, s43, s49, s50, s51, s52 numaralı soruların veri setini 54 sorudan oluşan testten daha iyi temsil edeceği bulgusuna ulaşılmıştır. Daha sonra faktör analizi 22 soru üzerinden tekrar yapılır.

Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayısı Analizi

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Testin güvenilirlik katsayısı olarak hesaplanan korelasyon (r) test puanlarına ilişkin bireysel farklılıkların ne derece gerçek ve ne derece hata faktörüne bağlı olduğunu yorumlamak için kullanılır (Büyüköztürk, 2018, s. 182). Cronbach Alpha yöntemi doğru cevaba “1”, yanlış cevaba “0” verilebilecek testlerde kullanılabilen güvenilirlik analiz yöntemidir (Atılğan, 2013). Cronbach Alfa katsayısının (α) 0.40’tan düşük olması testten alınan öğrenci puanlarının güvenilir olmadığını, 0.40-0,60 arasında olması test puanlarının düşük güvenilirlikte olduğunu, 0.60-0,90 arasında olması testten alınan puanların oldukça güvenilir olduğunu, 0.90’nın üstünde olması ise testten öğrencilerin aldığı puanların yüksek güvenilirlikte olduğunu gösterir (Can, 2014).

Bu testte de Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayısı Analizi yapılarak testin güvenilir olup olmadığına ilişkin yorumlar yapılmıştır. Veri setini temsil edecek 22 madde için Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayısı 0,710 olarak bulunmuştur.

Soru sayısı azaltıldığında Cronbach Alpha değeri 0,661’den 0,710’a yükseltilmiştir. Bu değer testten alınan puanların oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

KMO, 0 ile 1 arasında değer alır. 1’e ne kadar yakınsa örneklem o kadar faktör analizine uygundur. Edat ve bağlaç konularını ele alan dil bilgisi başarı testinde KMO katsayısı analiz için yeterlidir. Açıklayıcı faktör analizinden sonra 54 sorudan, veri setini en iyi temsil eden 22 soruya düşülmesi ile KMO değeri de 0,506’dan 0,655’e yükselmiştir. KMO değerinin 0.60 üstü olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018).

Tablo 6.

KMO ve Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterlilik Ölçütü.		,655
Bartlett'in Küresellik Testi	Ki-kare	527,781
	Sd	231
	p	,000

Faktör analizi yapılırken soruların içeriği de dikkate alınmıştır. Soru içeriklerinde edat ve bağlaçla ilgili soruların eşit dağılımda olmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle kapsam geçerliği de göz önünde bulundurulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, 6. sınıf düzeyinde edat ve bağlaç konusuyla ilgili dil bilgisi başarı testi geliştirmek ve başarı testi geliştirme sürecini detaylı olarak betimlemek amaçlanmıştır. Başarı testi geliştirme süreci çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar; testin amacının belirlenmesi, test ile ölçülecek özelliklerin belirlenmesi, madde yazımı ve madde havuzunun oluşturulması, teknik denetim ve dil anlaşılabilirliğinin incelenmesi, uzman görüşü alma ve ön deneme formunun oluşturulması, ön uygulamanın yapılması, testin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi (geçerlik ve güvenilirlik) şeklinde sıralanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018, s. 110). Eğitim alanında hazırlanan birçok başarı testi için bu sıra takip edilmiştir (Akbulut ve Çepni, 2013; Demir, Kızılay ve Bektaş, 2016; Ömeroğlu ve Onan, 2021; Tekbıyık ve Akdeniz, 2010). 6. sınıf düzeyi edat ve bağlaç konusu üzerine dil bilgisi başarı testinin geliştirilmesini amaçlayan bu çalışmada da Büyüköztürk ve diğerlerinin (2018) tasnif ettiği aşamalar takip edilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan testin psikometrik özellikleri; testin eğitim öğretim ortamlarında 6. sınıf düzeyinde edat ve bağlaç konusuyla ilgili kazanımları ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir test olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde

farklı başarı testi geliştirme çalışmalarında da bu yolun izlendiği görülmüştür (Bektaş ve Kızılay, 2016; Demir ve Armağan, 2019).

Bu çalışmada dil bilgisi başarı testi hazırlanırken Bloom'un yenilenin taksonomisi göz önüne alınmış ve kazanımlara dayalı olarak sorular, taksonomi basamaklarına uygun olacak şekilde yazılmıştır. Bloom'un yenilenen taksonomisinde, en üst ve en karmaşık basamaklar olan sentez ve değerlendirme, yenilenen taksonomide yer değiştirmiş ve değerlendirme (evaluating) ve yaratma (creating) olarak yeniden adlandırılmıştır (Huitt, 2009'dan aktaran Tutkun, 2012, s. 18). Bloom Taksonomisi kullanılarak oluşturulmuş araçlarla, öğrencilerin düşünme becerilerini ölçmek için ilgili konuya ilişkin sorular hazırlanabilir (Çepni, 2003'ten aktaran Avcı, 2020, s. 265). Bu düşünce ışığında bu çalışmada da üst düzey düşünme becerilerini ölçen soru maddeleri mevcuttur.

Başarı testinin kapsam geçerliği, Tablo 1'deki belirtke tablosuyla sağlanmıştır. Belirtke tablosu aracılığıyla Demir, Kızılay ve Bektaş'a (2016) göre, kapsam geçerliği başarı testlerini geliştirmede başlangıç noktasını oluşturur. Literatürdeki birçok araştırma gibi (Ayyıldız ve Tarhan, 2014; Tosun ve Taşkesenligil, 2011; Nakiboğlu ve Güneş Yazar, 2019) bu çalışmada da başarı testi geliştirme sürecinde belirtke tablosu oluşturma aşamasında Bloom basamaklarındaki her düzey için geçerli olan sorular ve soru sayıları gösterilmiştir.

Bir ölçme aracının sahip olması gereken bir diğer nitelik ise güvenirliliktir. Güvenirlik, bir testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2018, s. 182). Birçok çalışmada olduğu gibi (Ayyıldız ve Durmuş, 2016; Susar Kırmızı ve Yurdakal, 2018) bu çalışmada da başarı testinin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha yöntemi kullanılmış ve testin güvenilir bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma, Türkçe dersi 6. sınıf düzeyinde edat ve bağlaç konusuna yönelik geçerli ve güvenilir bir dil bilgisi başarı testi oluşturmak amacıyla yapılmıştır. Geliştirilen başarı testi, ünite sonlarında öğrencilerin öğrenme düzeylerini tespit etmek veya bir sonraki yıl hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyebilmek adına öğrenciler tarafından kullanılabilir.

Araştırmada geliştirilen dil bilgisi başarı testi, ayrıca Türkçe Eğitimi alanında dil bilgisi üzerine yapılacak nicel araştırmaların herhangi bir aşamasında edat ve bağlaç konularıyla ilgili geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

Üst düzey düşünme becerilerini dikkate alarak hazırlanmış olan bu test, Türkçe Eğitimi alanında bu yönde çalışma yapacak ya da farklı konularda test geliştirecek araştırmacılar için bir uygulama örneği de oluşturmaktadır.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Rektörlüğü, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 12.04.2022

Belge sayı numarası= E-74555795-050.01.04-385044

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye 1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Destek ve Teşekkür

Herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Akbulut, H. İ. ve Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Atılgan, H. (Ed.) (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcı, F. (2020). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre madde ve ısı başarı testi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 263- 292.
- Ayvacı, D. H. Ş. ve Durmuş, A. (2016). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Isı ve sıcaklık başarı testi geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(1), 87-103.
- Ayyıldız, Y. ve Tarhan, L. (2014). Kimyasal reaksiyonlar ve enerji ünitesine yönelik hazır bulunuşluk testi geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 39-59.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demir, N. ve Armağan, Öner, F. (2019). Astronomi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 52-70.
- Demir, N., Kızılay, E. ve Bektaş, O. (2016). 7. Sınıf çözümler konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 209-237.
- Kaya, M. F. (2013). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 175-193.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Larsen Freeman, D. (2014). Teaching grammar. In M.Celce-Murcia, D.M. Brinton & M. A.Snow (Eds.) *Teaching English as a second or foreign language* (pp.279-296). Boston, MA: National Geographic Learning.
- 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.
- Nakiboğlu, C. ve Güneş Yazar, O. (2019). 9. sınıf “Doğa ve Kimya” ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 76-104. DOI: 10.17522/balikesirnef.571399.
- Ömeroğlu, A. F. ve Onan, B. (2021). Dil bilgisi öğretiminde VARK öğrenme modelinin başarı, tutum ve kalıcı öğrenmeye etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1457-1476.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2010). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik güncel fizik tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(4), 134-144.
- Tosun, C. ve Taşkesenligil, Y. (2011). Revize edilmiş Bloom’un taksonomisine göre çözümler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 499-52.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom’un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar, F. (2018). Okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Dil Dergisi*, 169(2), 67-93.

Extended Abstract

Introduction

Measurement and evaluation studies are included at every stage of the education-teaching process. Measurement can be defined as observing the characteristics of individuals or objects using appropriate tools and displaying the observation result with numbers or other symbols (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2018, p. 106). Evaluation, on the other hand, is the state of making a judgement based on the measurement results. Measurement and evaluation process is

done with various tools. Achievement tests are one of the measurement and evaluation tools frequently used in education. It is often preferred in result-based product-oriented evaluations. In order to serve its purpose, an achievement test must have various qualities. The degree to which the developed achievement test is free from fixed, standard or random errors indicates that the reliability of the scale is high. If the measurement tool serves the purpose, it shows that the tool provides the validity feature. The aim of this study is to develop a valid and reliable grammar achievement test about preposition and conjunction at the 6th grade level.

Method

The research, which is based on the quantitative method, was carried out with the survey model. The universe of this study consists of 6th grade students studying in Istanbul in the 2021-2022 academic year. By using random sampling, 6th grade students of two schools in Pendik, Istanbul were sampled. In the research, firstly, the aim of the grammar achievement test was determined. For this purpose, while preparing the grammar achievement test, Bloom's taxonomy of the renewed was taken into consideration and 26 achievements of the subject were determined in total. In Bloom's renewed taxonomy, synthesis and evaluation, which are the top and most complex steps, have been replaced in the renewed taxonomy and renamed as Evaluating and Creating (Huitt, 2009 as cited in Tutkun, 2012, p. 18). Then the questions for the draft test were written in accordance with the taxonomy steps based on the achievements determined. In the draft test, a total of 167 questions were prepared, three for each of the preposition and conjunction subjects, for each acquisition. Expert opinions were taken for the prepared questions, and 54 questions were selected by balancing the number of questions about prepositions and conjunctions by eliminating similar types of questions so that students could answer the test within one lesson without getting bored. Before the items were analyzed, the questions were read to 25 6th grade students and their comments on the items were taken. The draft test, which was finalized after the pre-pilot, was applied to 200 learners in the 2021-2022 academic year, and validity and reliability studies were carried out. Content validity is the starting point in developing achievement tests. In order to determine the content validity of the test, a table of specifications was prepared. The questions and the number of questions valid for each level in the renewed taxonomy of Bloom are shown through the specification table. On the other hand, for construct validity, "Exploratory Factor Analysis" was conducted. Factor analysis seeks an answer to the question of "Do the scores from this test measure what the test presumes it measures?". Validity analysis interpretations were made according to the results of KMO and Bartlett's Test. Cronbach's Alpha value was calculated for reliability analysis. Reliability can be defined as the consistency between individuals' responses to test items. Reliability is related to how accurately the test measures what it wants to measure.

Result and Discussion

The reliability analysis of the 54-item draft test was calculated as 0.661. When the Total Variance Table was examined, it was determined that there were 22 questions that could better represent the data set out of 54 questions, and these questions were included in the final test. The Cronbach's Alpha Coefficient of the final test was calculated as 0.710. By reducing the number of questions, the cronbach alpha value was increased from 0.661 to 0.710. A Cronbach Alpha coefficient (α) between 0.60 and 0.90 indicates that the scores obtained from the test are quite reliable, while a score above 0.90 indicates that the scores obtained by the students from the test are highly reliable (Can, 2014). In the selection of 22 questions, care was taken to ensure that the questions about prepositions and conjunctions were equally distributed. In this way, content validity was also taken into account.

The test, which was prepared by targeting the levels in Bloom's renewed taxonomy and considering high-level thinking skills, constitutes a reference for researchers who will work in the field of Turkish Education and develop achievement tests on different subjects. The developed achievement test will contribute to the field in order to determine the student learning levels at the end of the unit or to determine the readiness level of the students in the next year.

Ekler**Ek-1. 6. Sınıf Dil Bilgisi Başarı Testi: Edat ve Bağlaç**

1. “Eş görevli sözcükleri ve birbiriyle ilişkili olan cümleleri birbirine bağlayan sözcüklere bağlaç denir.”

Bu tanıma göre aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi bağlaç değildir?

- a. Süt ile bal öksürüğe iyi gelir.
- b. Annemin ve babamın emeklerini ödeyemem.
- c. Okula gittim ama sınava yetişemedim.
- d. Tilki gibi kurnaz bir çocuktü.

2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “üzere” edatı cümleye zaman anlamı kazandıracak şekilde kullanılmıştır?

- a. Ödevini yapmak üzere kütüphaneye gitti.
- b. Defterleri kaldırım sınav başlamak üzere.
- c. İzin istemek üzere okul müdürüne gitti.
- d. Evi süpürmek üzere komşusundan süpürgesini ödünç aldı.

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ki” bağlacı cümleye parantez içinde verilen anlamı katmıştır?

- a. Derslerine günlük çalışmadı ki sınavı geçsin. (Sebe-sonuç)
- b. Üst kattaki gürültü dinmedi ki uyuyalım. (Amaç -sonuç)
- c. Sen beni hiç aramadın ki! (Kuşku, Şüphe)
- d. Kapıyı açtım ki karşımda Amerika’da yaşayan teyzem vardı. (Şaşıрма)

Cuma günleri annem ile pazara giderdik. Çocukken pazara gitmek bizim için en büyük eğlencelerdendi. Anneme akide şekerlerinden ve oyuncak bebeklerden aldırayım diye yol boyunca söylenirdim. Pazardan akide şekeri almanın keyfini yalnız yaşayan bilirdi.

4. Yukarıdaki paragrafta bağlaç kullanımını örneklendirecek kaç cümle vardır?

- a. 1. b. 2 c. 3 d. 4

5. “Çitalar kuvvetli bacakları ile hızlı koşarak aslanlar ile kaplanları geçebilirler.” cümlesindeki “ile” sözcüklerinin türü aşağıdaki seçeneklerin hangisinde sırasıyla doğru olarak verilmiştir?

- a. edat/bağlaç b. bağlaç/bağlaç c. bağlaç/edat d. edat/edat

6. “İnsanlar meraklı gözler ona bakıyordu. Ali sanki büyümüş küçülmüş konuşuyordu.” cümlesini aşağıdaki edatlarla/bağlaçlarla tamamlarsak hangi seçenek dışarıda kalır?

- a. gibi b. kadar c. de d. ile

I. Bağa girdim üzüm yiyemedim.

II. Az yemek yedi ---- midesi hala şiş

III. Sular geldi ---- bulanık akıyor.

IV.. Sen beni anlamadın.

7. Yukarıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlerden hangisine “ama, fakat, lakin” bağlaçlarından herhangi birini getirirsek anlamlı bir cümle oluşmaz?

- a. I b. II c. III d. IV

8. “Böyle soruları tek sen çözebilirsin.” cümlesindeki altı çizili ifadenin yerine aşağıdaki edat/bağlaçlardan hangisi kullanılamaz?

- a. yalnız b. mı c. ancak d. Sadece

9. Aşağıdaki cümlelerden hangisi anlam olarak diğerlerinden farklıdır?

- a. Yumurta aldığım için kek yapacağım.
- b. Kek yapmak için yumurta aldım.
- c. Kek yapmak amacıyla yumurta aldım.
- d. Yumurta aldım, çünkü kek yapacağım.

“Eve gittim fakat kimseyi bulamadım. Ev darmadağınktı üstelik çöpler de her yere saçılmıştı. Evde bir gariplik olduğu belliydi meğer evin hanımı hastaymış. Kadıncağz hastanede olduğu için ev işleriyle ilgilenen yokmuş. Evdeki bu duruma herkes çok üzölmüş hatta yapacak hiçbir şey yokmuş.”

10. Yukarıdaki paragrafta altı çizili bağlaçlardan hangisi cümlemin anlamına uygun kullanılmamıştır?

- a. fakat
- b. de
- c. hatta
- d. meğer

I. Kitabı yarın vermek üzere alabilirsin.

II. Sıkıldığı için bahçeye çıktı.

III. Kamuoyunu bilgilendirmek için televizyon önemli bir kanaldır.

11. Yukarıdaki cümlelerle ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a. Birinci cümledeki “yarın vermek üzere” ifadesi cümleye koşul anlamı katmıştır.
- b. İkinci cümledeki “bahçeye çıktı” ifadesi sonuç bildirmektedir.
- c. Üçüncü cümledeki “kamuoyuna bilgi vermek” ifadesi amaç belirtmektedir.
- d. İkinci cümledeki “bahçeye çıkmak” ifadesi sebep bildirmektedir.

I. Okul müdürü konuşmasını yapmak üzere kürsüye çıktı.

SebeP

Sonuç

II. Markete giderken şemsiyesini aldı çünkü yağmur saatlerdir yağıyordu.

Sonuç

SebeP

III. Evini geçindirmek için gece gündüz çalışıyordu.

Amaç

Sonuç

12. Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerin hangisinde anlam ilişkileri doğru olarak gösterilmiştir?

- a. I-II
- b. II-III
- c. I-III
- d. Yalnız III

Köpek balıkları denizlerde, okyanuslarda yaşarlar. Hatta tatlı sularda bile yaşamlarını devam ettirebilirler (I). Büyük okyanuslarda dahi yönlerini çok iyi bulurlar. Ayrıca bu balıkların beyinleri de çok büyüktür (II). Sanki fil beyni kadar (III) Köpek balıklarının çeşitli türleri bulunmaktadır. Bununla birlikte bu türler uzunca bir süredir dünyada varlıklarını sürdürmektedirler (IV).

13. Yukarıdaki metin bilgilendirici bir metindir. Buna göre altı çizili cümlelerden hangisi bu metin türüne uymaz?

- a. I
- b. II
- c. III
- d. IV

14. Aşağıdakilerden hangisi “Bu kış geçen kışa göre daha yumuşak geçti.” cümlesinden çıkarılabilecek ifadelerden birisidir?

- a. Geçen seneki kış daha yumuşak geçmiştir.
- b. Geçen sene yılın en sert kış mevsimi yaşanmıştır.
- c. Bu kış geçen seneki kıştan daha soğuktur.
- d. Geçen seneki kış bu seneki kıştan daha serttir.

- I. Bir süre sonra rüzgârın hızlı azaldı.
- II. Biraz sakin kalıp düşünündüler.
- III. Deniz epeyce dalgalıydı.
- IV. Denizde sakinleşti.
- V. Geri dönmek istemediler.

Sabaha karşı hava biraz rüzgarlıydı. İki arkadaş denizde yolculuğa başladılar, ama Bu durum onları biraz telaşlandırdı fakat çünkü telaşlanmak her şeyi daha kötü yapacaktı. Neyse kibu nedenle

15. Yukarıdaki paragrafta anlam bütünlüğünü sağlayabilmek için boş bırakılan yerlere bağlaçların anlamına uygun olarak sırasıyla yukarıdaki cümlelerden hangileri gelmelidir?

- a. III / V / IV / I / II b. II / I / III / IV / V c. III / V / II / I / IV d. I / V / II / III / IV

Ben bu sabah erkenden yola çıkacağım. I. Yanıma bir bavul ve küçük bir çanta aldım. II. Biraz huzur bulmaya küçük bir sahil kasabasına gidiyorum. III.. Aklımdaki sorunları unutmak için biraz zamanım olacak. IV. Bu tatilde telefon ve bilgisayar da kullanmayacağım.

16. Yukarıdaki metinde yer alan kaç numaralı cümlede edat kullanılmıştır?

- a. I b. II c. III d. IV

17. “Sınava çok çalıştım fakat istediğim puanı alamadım.” cümlesinin anlamı aşağıdaki seçeneklerden hangisinde tam olarak gerçekleştirilmektedir?

- a. Sınava çok çalışmama rağmen istediğim puanı alamadım.
- b. Sınava çok çalışsaydım istediğim puanı alırdım.
- c. Sınava çok çalıştığım için istediğim puanı alamadım.
- d. İstediyim puanı alamadım çünkü sınava çok çalıştım.

- I. Okul gezisine gitmek istiyordu ailesinden izin alamadı.
- II. Seni üzme istemezdim sınav sonuçların iyi değil.
- III. Akşam yemeğini hazırlamış pasta yapmış.
- IV. Bilgisayarda oyun oynamak istiyorum annem izin vermiyor.

18. Yukarıdaki cümleleri “fakat” bağlacı ile bağlamak istersek hangi cümle dışarıda kalır?

- a. I b. II c. III d. IV

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “mi” soru edatı cümlede diğerlerinden farklı bir anlamda kullanılmıştır?

- a. Bahar geldi mi her yer yeşillenir.
- b. Akıllı mı akıllı bir öğrenciydi.
- c. Ekşi mi ekşi bir erik yedim.
- d. Zor mu zor bir soru sormuş sınavda.

20. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde cümleleri birbirine bağlamak için kullanılan bağlaç yanlıştır?

- a. Bahçeye ek masalar koyduk çünkü umduğumuzdan fazla kişi geldi.
- b. Suna’yı seviyor hatta onu üzüyordu.
- c. Seninle gelirdim ama beni çok kırdın.
- d. Kitap okuma yarışmasına katıldım fakat kitapların hepsini bitiremedim.

Ayşe ve annesi soğuk ve uzun kış geçelerinde ısınmak için odun yakarlardı. Birkaç aydır annesi çok

¹
hastaydı ancak işe gidemiyordu. Ayşe çok küçüktü, ama evi geçindirmesi gerekiyordu. Minik kız
² ³

biraz olsun para kazanabilmek için yol kenarında su satıyordu ayrıca kazandığı para hiçbir ihtiyaçlarını
karşılamıyordu. ⁴

21. Yukarıdaki paragrafta altı çizili bağlaçlardan hangileri yanlış kullanılmıştır?

- a. 1, 2 b. 2, 4 c. 1, 4 d. 2, 3

22. “Ayşe okul birincisi oldu çünkü” cümlesi aşağıdaki yargılardan hangisiyle tamamlanırsa amaç- sonuç ilgisi kurulur?

- a. Çok ders çalıştı.
b. İyi bir üniversitede okumak istiyor.
c. Tüm sınavlardan yüksek not aldı.
d. Zeki ve çalışkan bir öğrencidir.



Temel Eğitimde Ana fikir Öğretimi Uygulamaları *

*Dilek KIRNIK***

*İlhan ERDEM****

Öz

Bir metnin özü, yazarın vermek istediği ileti veya öğüt olarak açıklanan ana fikir, metnin kök düşüncesidir. Yardımcı fikir ise metindeki bir paragrafa ya da bölüme ait olan ve ana fikri besleyen düşüncelerdir. Bir metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirleme kazanımı, temel eğitim düzeyinde öğretilmeye başlanmaktadır. Öğrenciler bir metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirlemede zaman zaman zorlanmaktadır. Metnin anlaşılabilirliğini artırmak, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulmayı kolaylaştırmak için çeşitli öğrenme stratejileri kullanılmaktadır. Okunan veya dinlenen içeriklerin okuma/dinleme öncesi, sırası ve sonrası aşamalarında uygulanan stratejiler, bireyin anlama becerilerini artırmaktadır. Bu araştırmanın amacı, örgütlenme stratejileri kullanılarak hazırlanan uygulamaların öğrencilerin ana fikir bulma becerilerine yönelik başarılarına etkisini belirlemektir. Uygulama okulu olarak seçilen bir ilkokulun 4. sınıfındaki öğrencileri ile yürütülen bu çalışma, karma desene göre kurgulanmıştır. Örneklem grubu ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Uygulama sınıfı seçilirken “ilkokul 4. sınıf öğrencisi olma, ana fikir bulma konusuna zorlanma ve araştırmaya katılmaya gönüllü olma” kriterleri belirlenmiştir. Öğrenme stratejilerinden örgütlenme stratejilerine göre hazırlanan ders planlarında öyküleyici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. 15 hafta süren araştırmada elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Örgütlenme stratejilerinin kullanımıyla yapılan öğretim sonucunda öğrencilerin ana fikir ve yardımcı fikir bulma düzeylerinde ilerleme olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ana fikir, yardımcı fikir, okuduğunu anlama

Main Idea Teaching Practices in Primary Education

Abstract

The main idea, which is explained as the essence of a text, the message or advice that the author wants to give, is the root idea of the text. The supporting idea is the thoughts that belong to a paragraph or section in the text and feed the main idea. The acquisition of determining the main idea and supporting ideas of a text is taught at the basic education level. Students sometimes have difficulty in identifying the main idea and supporting ideas of a text. Various learning strategies are used to increase the understanding of the text and make it easier to find the main idea and supporting ideas of the text. Strategies were applied before, during and after reading or listening of the content read or listened to increase the comprehension skills of the individual. The aim of this research is to determine the effect of the applications prepared using organizing strategies on the success of students' skills to find the main idea. This study acquires a mixed research model and it was conducted in a primary school with 4th graders. The sample group was selected according to the criterion sampling method. While choosing the application class, the criteria of "being a 4th grade primary school student, having difficulty finding the main idea and

* Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından, 2017 yılında kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Şanlıurfa, dlkrnk@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-7261-7259

*** Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Malatya, ilhan.erdem@inonu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4244-6225

being willing to participate in the research" were determined. Narrative and informative texts were used in the lesson plans prepared according to the organizing strategies, one of the learning strategies. The data obtained during the 15-week study were analyzed and interpreted. As a result of implementing organizing strategies into teaching, there has been an improvement in student's ability to find the main idea and supporting ideas.

Keywords: Main idea, supporting idea, reading comprehension

Giriş

Zorunlu eğitimin ilk basamağı olan temel eğitim kurumları, bireyleri yetişkin hayatında alacağı görevlere hazırlamakla birlikte tüm yaşamında kullanacağı bilgi ve becerilerle donatmaktadır. Öğrencilerin ilkokullarda özellikle iletişim becerilerinin gelişmesi önemlidir. Öğrencilerin çevresindekilerle kurduğu ilişkilerin olumlu ya da olumsuz oluşu, kendini ifade etme becerilerinin yeterlilik düzeyi, okuduğunu anlama ve etkili cevap verme durumu öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi ile ilgili olduğu söylenebilir. İlkokulda kazanılan anlama ve anlatım becerileri, öğrencilerin daha sonraki öğretim yaşamındaki uyumunu ve başarısını büyük ölçüde etkilemektedir.

Öğrencilerin Türkçe derslerinde anlama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, değerlendirme gibi üst düzey becerilerin gelişmesi okuduklarını anlama açısından büyük önem taşır. Bireylerin okudukları metinleri ne kadar anladıklarının bir göstergesi de metnin ana fikrini bulma durumlarıdır. Ana fikir; dinlenen/okunan metinde yazarın anlattığı esas düşünce, üst düzey bilişsel becerilerin (analiz, sentez, değerlendirme) kullanımıyla içerikten elde edilen mesaj, anlama ve çıkarım yapma becerisine sahip okuyucu ya da dinleyicinin bulması beklenen sonuçtur (Akyol, 2013; Hare ve Milligan, 1984; Maviş, 2006; Wilawan, 2012; Yıldız, 2006). TDK (2022) verilerine göre ana fikir, "Bir yazının temeli olan asıl düşünce, ana düşünce" olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda ana fikir ve ana düşünce eş anlamlı olduğu görülmektedir. Benzer konuda alanda yapılan diğer çalışmalara (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013; İlter, 2018; Kuşdemir ve Kantarcı, 2016; Pilten, 2007) bağlı olarak bu çalışma kapsamında ana fikir kavramı esas alınmıştır. Bir metnin en önemli bilgisi olarak ana fikir düşünüldüğünde metnin özünü belirten ifadelerin, ana fikir olması için belli hususları taşıması gerekir. İyi bir ana fikir cümlesinin özellikleri şunlardır (Beishuizen, Asscher, Prinsen ve Elshout-Mohr, 2003; Naidu, Briewin ve Embi, 2013; Roux, Dion ve Barrette, 2015; Wang, 2009; Yıldız, 2006):

- Düşünce belirtmelidir.
- Yazarın mesajını ifade etmelidir.
- Açık ve özlü olmalıdır.
- Anlaşılır olmalı, farklı yorumlara meydan vermemelidir.
- Ana fikir cümlesi örneklerle zenginleştirilebilir olmalıdır.

Öğrencilerin okuyarak ya da dinleyerek elde ettikleri bilgileri anlamlı hale getirmeleri için var olan öğrenmeler arasında bağ kurmaları önemlidir. Yüksel'e (2014) göre öğrenci mantıksal bir çıkarım yaptığında öğrenme gerçekleşir. Öğrenciler kendilerine sunulan bilgilerin bir bölümünden çıkarım yaparak yardımcı fikirleri bulur, yardımcı fikirlerin tamamından çıkarım yaparak ana fikri bulabilir. Ana fikir, metnin özünü teşkil ettiği için okuduğunu ya da dinlediğini anlamada kritik kazanımdır. Ana fikir; bilgiyi etkili kodlamak, gerektiğinde hatırlamak, anlamsal ilişkiler kurmak ve tahminde bulunmak açılarından önemlidir. Engin, Calapoğlu ve Gürbüzöğlu'na (2008) göre, belleğe yapılan verimli kodlama bilginin kalıcı öğrenimini sağlar.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe öğretim programına (2019) bakıldığında ilkokul üçüncü sınıflardan başlayarak ana fikir öğretimi yapılmaktadır. İlkokul düzeyinde öğrencilerin ana fikir bulma becerisini öğrenmesi, hayat boyu kullanacakları anlamlı öğrenmeleri için temeldir. Bir öğrencinin okuduğu metnin ana düşüncesini belirlemesi dört temel dil becerileri ile ilişkili olsa da özellikle okuma becerisi ile daha yakından ilişkilidir. Schelling, Wolters ve Vermunt (1996, s. 356) metnin ana fikrinin bulunması ile okuma becerisini ilişkilendirmiş ve ana fikir bulmayı okuma anlama çalışmalarının esas noktası olarak açıklamıştır.

Ana fikir bulmak için çeşitli okuma stratejileri, düşünme yaklaşımları kullanılmaktadır. Bu stratejileri ve yaklaşımları kullanmak kimi zaman karmaşık bir süreç olabilmektedir. Ana fikir bulma sürecini kolaylaştırmak için Türkçe öğretiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Okuma

öncesi, sırası ya da sonrası kullanılan anlamlandırma stratejileri metinden en üst düzeyde anlam elde edebilmek için etkilidir. Schunk'a (2011) göre öğrenci karşılaştığı bilgiyi bir dizi ilişki ağı ile şemalandırır, ana hatlarını çıkarır, farklı görseller kullanarak anlamlandırır, daha kolay öğrenebilir. Metnin ana hatlarını çıkaran öğrenci metin içindeki mühim olan olay ve düşünceleri tespit ederek ana fikir bulmaya yaklaşır. Stevens, Slavin ve Farnish'e (1991) göre ana fikri bulmak için öğrenciler metnin içindeki önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmeleri gereklidir. Tomitchi'ye (2000, s. 46) göre ana fikri tespit etmek için bireyler zihinsel süreçleri etkin kullanmalıdır. Öğrenciler, metnin önemi noktalarına ilişkin notlar alarak, okudukları metinlere özgü kendi sorularını oluşturarak, metnin ana hatlarını belirleyerek, özetleyerek, metindeki kavram ve fikirlere özgü kavram haritası hazırlayarak, metnin içeriğindeki bilgiler arasında ilişkiler kurarak metni anlamaya çalışırlar. Tüm bu adımlar sonrasında öğrenciler, metne ilişkin anlamsal içerikler oluşturabilir, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulabilirler.

Ana fikir bulmanın yollarından biri de örgütleme stratejilerini kullanmak olabilir. Keskinkılıç ve Keskinkılıç'a (2005) göre örgütleme stratejileri, birçok parçadan oluşan bilgiyi bir bütün haline getirmek ve parçalar arasında ilişkiler kurmaktır. Örgütleme stratejileri, genelden özele giderek sınıflama ve sıralama yapma, bilgilerin yeniden yapılandırılması ve organize edilerek anlamlandırılmasıdır (Ataş, 2009; Bayındır, 2006; Uysal, 2006). Senemoğlu'na (2012, s. 552-558) göre örgütleme stratejileri; Not Alma Stratejisi, Özetleme Stratejisi, Uzamsal Temsilciler Kullanma (Metnin Ana Hatlarının Çıkarılması Stratejisi ve Kavram Haritası Oluşturma Stratejisi) ve SQ4R Stratejisi olarak sıralanmaktadır.

Ana fikir konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında (Pilten, 2007; Rembold ve Yussen, 1983; Şahin, 2012) ana fikir bulma konusunun ele alınmasının zorunlu olduğu, temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama, çıkarım yapma konusunda güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin hayat boyu kullanmaları gerekli olan bu becerinin temel eğitim düzeyindeki öğrencilere kazandırılması önemli görülmüştür.

Temel eğitimde ve diğer eğitim kademelerinde öğrenciler okuduğunu anlama, metnin önemli düşüncelerini belirleme, metnin ana fikrini tespit etme vb. konularda farklı zorluklar yaşamaktadırlar. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, öğrencilerin farklı metin türlerinde ana fikir ve yardımcı fikirler bulma sürecini yansıtmaları açısından önemlidir.

Öğrenciler verilen metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini metni anlayarak bulabilirler. Verilen bir metnin anlaşılmasını kolaylaştırmak için bazı öğrenme stratejileri kullanılabilir. Öğrenme stratejileri, metindeki olay/bilgileri birbirleriyle ilişkilendirerek okuyuculara/dinleyicilere genel bir düşünce sunabilir. Bu kapsamda araştırmanın uygulama adımları temel eğitim düzeyinde öğrencilerin metni anlamak için kullanabileceği öğrenme stratejileri yansıtmaları açısından önemlidir.

Yapılan çalışmanın amacı temel eğitim düzeyinde öğrencilerin ana fikir ve yardımcı fikir bulma süreçlerini tespit etmektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Örgütleme stratejileri kullanılarak hazırlanan Türkçe ders içeriklerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanması sonrasında ana fikir ve yardımcı fikir bulma becerilerine ilişkin;

- Akademik başarı testi sonucuna göre anlamlı farklılık var mı?
- Çalışma kâğıtlarının (bilgilendirici ve öyküleyici metin) sonucuna göre anlamlı farklılık var mı?
- Metin türlerine göre anlamlı farklılık var mı?

Bu çalışma ana fikir kavramının açıklanması, ana fikir ve yardımcı fikir bulmanın yollarına ilişkin bulguların sunulması açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma model esas alınmıştır. Johnson ve Christensen'e (2004) göre karma yöntem, belli bir alanda ya da birbiri içine geçmiş birçok durumu içeren alanlarda araştırma yaparken nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları bir arada kullanmaktır. Bu çalışma nicel yönü ile tek grupta ön test son test araştırması; nitel yönü ile eylem araştırması biçiminde tasarlanmıştır. Karma yöntemde, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak araştırmak istenen olaylar belli bir çerçeve içerisinde analiz edilir ve sunulur. Bu çalışma karma yöntem desenlerinden eş zamanlı iç içe karma

desene göre kurgulanmıştır. Creswell'e (2003) göre bu desende aynı zaman diliminde nicel ve nitel veriler toplanır ve elde edilen veriler kendi türüne göre analiz edilir. Veriler, veri analizi aşamasında birleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin örgütlenme stratejilerini kullanma durumları, ana fikir bulma süreçlerinin tespit edilmesi için nitel veriler toplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarı testleri ve çalışma kâğıtları sonuçları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının tespit edilmesi, metin türlerine göre anlamlı değişimin olup olmadığının belirlenmesi aşamasında nicel veriler toplanmıştır. Bu araştırma boyunca hem nitel hem de nicel veriler toplandığı için karma yöntem tercih edilmiştir.

Araştırma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçütler olarak "ilkokul 4. sınıf öğrencisi olma, ana fikir bulma konusuna zorlanma ve araştırmaya katılmaya gönüllü olma" kriterleri belirlenmiştir. Bu kapsamda okulda bulunan öğretmen norm kadro durumu, sınıf başına düşen öğrenci sayısı, okul çevresinin gelir durumu, velilerin eğitim düzeyi vb. değişkenlere göre il düzeyinde ortalama değerlere yakın bir okul uygulama alanı olarak seçilmiştir. Örneklem grubu belirlemek için okuldaki bütün dördüncü sınıflarına akademik başarı testi uygulanmıştır. Sınıfların başarı testi ortalamaları ve sınıfların genel özelliklerine bakılarak sınıf öğretmenleri ve akademisyenlerin görüşüne bağlı olarak uygulama sınıfı seçilmiştir. Sınıfta okuma yazma bilmeyenlerin olmadığı ve başarı testi ortalaması en düşük puanı alan sınıf, araştırma grubu olarak belirlenmiştir. Bu araştırma, Malatya ili Battalgazi ilçesinde yer alan bir ilkokulda yapılmıştır. Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Özellikleri

Çalışma grubunun özellikleri	f
Cinsiyet durumu	
Kadın	24
Erkek	13
Anne eğitim durumları	
Okuma yazması yok	2
Temel eğitim	27
Ortaöğretim	8
Baba eğitim durumları	
Temel eğitim	25
Ortaöğretim	11
Yüksek öğrenim	1
Ekonomik durumları	
Yetersiz	1
Kısmen yeterli	32
Yeterli	4
Toplam	37

Tablo 1'de araştırmaya katılan çalışma grubunun özellikleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre araştırmaya 24 kız ve 13 erkek olmak üzere 37 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında okuma yazma bilmeyen 2, temel eğitim mezunu 27 ve ortaöğretim mezunu 8 veli bulunmaktadır. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına bakıldığında temel eğitim mezunu 25, ortaöğretim mezunu 11 ve yüksek öğrenim mezunu 1 veli bulunmaktadır. Öğrencilerin kendi beyanlarına göre ekonomik durumlarına bakıldığında 1'i yetersiz, 32'si kısmen yeterli ve 4'ü yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nicel ve nitel olmak üzere iki türden veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları; açık uçlu sorular içeren çalışma kâğıtları ve akademik başarı testidir. Nitel veri toplama araçları ise; öğrencilerle yapılan görüşmeler ve ders uygulamalarında yapılan gözlemlerdir. Araştırmada Türkçe derslerinde uygulamak üzere ders planları hazırlanmıştır. Öğrenciler için geliştirilen etkinliklerde uygulama yapılan dönem içinde kullanılmayan ders kitaplarından (MEB ve Cem Yayınları) öyküleyici ve bilgilendirici metinler alınmıştır.

Açık uçlu sorular içeren çalışma kâğıtları

Bilgilendirici ve öyküleyici metinler kullanılarak hazırlanan çalışma kâğıtlarında açık uçlu sorular yer almaktadır. Ön test ve son test olarak uygulanan öyküleyici (Beyaz Kızın Kolyesi, Bahar Nevruz'la Başlar) ve bilgilendirici metinlerin (Haberleşme, Atatürk'ün Okuma Sevinci); metnin özellikleri, soru türleri ve uygulama süreleri bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir. Metinler 2015-2016 öğretim yılı içinde okutulmayan MEB ve Cem Yayınlarından alınmıştır. Metinlere yönelik hazırlanan sorular birbirleri ile uyumludur. Bu çalışmalarda metinlere özgü 10 soru bulunmaktadır. Soru içerikleri sırasıyla; 5N1K, metindeki durumlara çözüm üretme, metne uyumlu başlık bulma, metnin konusunu tespit etme, ana fikrini ve yardımcı fikirlerini tespit etmedir.

Akademik başarı testi

Öğrencilerin ana fikir ve yardımcı fikir bulma düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi 20 sorudan oluşmaktadır. Testte yer alan tüm sorular çoktan seçmelidir. Soruların cevapları biri doğru, üçü yanlış olmak üzere dört seçenektir. Soruların madde analizleri yapılmıştır. Madde güçlük indeksleri "0,27 ile 0, 80" arası değişmektedir. Madde ayırt edicilik indeksine bakıldığında "0,33 ile 0,77" arasında değişmektedir. Büyüköztürk ve diğ.'ne (2009, 122) göre ölçme araçlarının madde ayırt edicilik değeri "30 ile .39 arasında ise madde iyi, ".40" ve üzeri ise çok iyi; madde güçlük indeksinin ise 0,5'e yakın olması gerekmektedir. Bu değerlere göre testte yer alan soruların uygulanabilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Görüşme formu

Öğrencilerin bir metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmada ilgililerin araştırma sürecine ilişkin düşünceleri ve tutumlarını belirlemek için görüşme yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma sürecinde sıklıkla kullanılan bu formda öğrencinin kendinde gördüğü değişimler ve araştırma sürecine ilişkin önerilerine ilişkin sorular bulunmaktadır (Örnek sorular; Bir metnin ana fikrini nasıl bulursun?, Örgütlenme stratejilerini kullanabiliyor musun?, Araştırma süreci hakkındaki olumlu ya da olumsuz görüşlerin neler? vb.).

Gözlem formu

Araştırma ile ilgili daha nitelikli tespitler yapmak için öğrenme ortamındaki nesneler, olaylar, kişiler ve durumlar kendine özgü yönleri belirterek açıklanmıştır. Araştırma, katılımcı gözlem türünde yapılmıştır. Tüm araştırma süreci video kaydına alınmıştır. Hazırlanan gözlem formunda öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarına ilişkin örgütlenme stratejilerinin uygulanması aşamaları ile sınıf içi etkinliklere katılım ve dönütlere ilişkin öğrenci tepkileri gözlenmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı ve kapsamı belirlendikten sonra dördüncü sınıfların Türkçe dersleri gözlemlenmiştir. Ders gözlemleri, literatür araştırmaları ve uzmanların desteği sonucunda ana fikir öğretimine ilişkin ders planları hazırlanmış ve veri toplama araçları geliştirilmiştir. Farklı bir uygulama sınıfı (4. Sınıf öğrencileri) ile araştırmanın pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonuçlarına göre veri toplama araçları ve öğretim programları güncellenmiştir. Pilot uygulama sonrasında esas uygulamaya geçilmiştir. Araştırma kapsamında ailelerden, okuldan ve kurumlardan araştırmanın uygulanması için izin alınmıştır. Uygulama izni alınan gruba akademik başarı testi uygulanarak

uygulama sınıfı seçilmiştir. Yapılan akademik başarı testinde en düşük puanı alan, okuma yazma bilmeyen öğrencinin olmadığı sınıf, uygulama sınıfı olarak belirlenmiştir. Uygulama sınıfının öğretmeni ile görüşülmüş, araştırma amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerle tanışılmıştır. Öğrencilere araştırma hakkında bilgiler verilmiş, araştırma kapsamında öğrencilerden beklentiler örneklerle açıklanmıştır. Ön test uygulamalar yapılmış (akademik başarı testi ve bilgilendirici/öyküleyici metinlere ilişkin açık uçlu soruları içeren çalışma kâğıtları) ve sonuçlar kaydedilmiştir. 8 hafta boyunca bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik örgütlenme stratejilerinin kullanımıyla ana fikir öğretimi programı uygulanmıştır. Araştırma süreci video ile kaydedilmiştir. Her hafta uzman akademisyenlerle öğrencilerin ana fikir öğretimi süreci incelenmiş ve uygulamalarda değişiklikler yapılmıştır. Uygulama sınıfına son test olarak bilgilendirici/öyküleyici metinlere ilişkin açık uçlu soruları içeren çalışma kâğıtları uygulanmıştır. Akademik başarı testinin son test uygulaması yapılarak araştırmaya son verilmiştir. Toplam 15 hafta süren araştırma sürecinde hangi verilerin ne sıklıkla nasıl toplanacağı belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından dersler yürütülmüştür. Araştırmada veriler toplanırken ve analiz edilirken ortaya çıkan temalar ve kategoriler belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada hem nitel hem de nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Nitel veriler betimsel ve içerik analizi teknikleri ile nicel veriler ise istatistik programı (SPSS 15) kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre içerik analizi, birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılır biçimde sunarak yorumlamaktır. Betimsel analiz aşamasında ise elde edilen veriler araştırma sürecinde belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında örneklem grubun puanları kodlanmış, veriler kontrol edilerek formlara işlenmiştir. Araştırma sürecinde katılımcılara ait demografik veriler frekanslar aracılığıyla sunulmuştur. Uygulama öncesi ön test puanları ve uygulama sonrası son test puanların farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için istatistik programı kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır. Araştırma bulgularına ve sonuçlarına göre öneriler geliştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bir çalışmanın geçerli ve güvenilir olması için Stringer'e (2008) göre inandırıcılık, onaylanabilirlik, güvenirlilik, aktarılabilirlik, yararlılık gibi ölçütler açısından durumuna bakılır. Bu araştırmanın geçerli olması için birtakım önlemler alınmıştır. Araştırma ön test ve son test uygulamaları, sorunun çözümüne ilişkin öğretim uygulamaları ile araştırma süreci verilerin toplanması için uzun bir süreyi kapsamaktadır. Araştırma kapsamında sürekli gözlemler yapılarak mevcut durumun doğru yansıtılması sağlanmıştır. Araştırmada gözlem, görüşme, başarı testleri vb. farklı veri kaynakları kullanılmıştır. Yapılan görüşme ve gözlem sonuçlarına göre araştırmada elden edilen bulgulara ilişkin katılımcılardan onay alınmıştır. Araştırma süreci detaylı tanıtımı yapılarak sürece ilişkin bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılar hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma konusuna yönelik literatür taraması yapılmış ve ilgili araştırmalar incelenmiştir. Araştırmanın pilot uygulaması yapılarak sürece ilişkin detaylı bilgi toplanmıştır. Araştırma soruları kapsamında sunulan verilerde sayısal değerler ile birlikte katılımcıların doğrudan görüşleri verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri verilirken cinsiyetlerine uygun olarak takma ad kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular konu ile ilişkin yerli ve yabancı birçok kaynakla tartışılarak sunulmuştur. Araştırmada kullanılan akademik başarı testine ilişkin ölçme aracı yeteri kadar madde bulunmakta, soruların madde güçlük indeksi ve ayırt edicilik oranı normal değerler arasındadır. Açık uçlu soruların yer aldığı çalışma kâğıdında yer alacak sorular, uzman görüşüne göre belirlenmiştir. Ölçeklerde puanlama anahtarı hazırlandığı için cevaplar dışında kullanılan kelime/cümle oranı, yazı güzelliği vb. kriterlerle puanlama yanlılığı önlenmiştir.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma 2020 yılı öncesinde gerçekleştirildiği için etik kurul izni alınmamıştır.

Bulgular

Tablo 2.

Akademik Başarı Ön Test Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Analiz Sonucu

	N	Ortalama	Ss	Sh	T testi sd	t	p
Ön test	37	35,13	13,25	2,17			
Son test	37	59,59	11,50	1,89	36	7,05	0,00

Tablo 2’de örneklem grubunun uygulama öncesi ön test değerleri ve uygulama sonrası son testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=17,05$ $p<0,05$). Bu sonuçlara göre örneklem grubuna 15 hafta boyunca örgütlenme stratejileri kullanılarak yapılan öğretim uygulamalarının, öğrencilerin ana fikir ve yardımcı fikir bulma başarılarını geliştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

Öğretmen: Metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulmak konusunda kendinde gördüğün değişimleri bizimle paylaşabilir misin?

Salih: Öğretmenin önceleri bir metni okuduğumda ne bulmam gerek bilmiyordum. Sıkılıyor hatta korkuyordum. Şimdi bulmaca gibi geliyor bana. Önce metni okuyorum önemli gördüğüm yerleri belirtiyor sonra hızlıca özetliyorum. Bu yaptıklarım metni anlamamı sağlıyor. Sonra zihnimde hazırladığım özetimin de özetini çıkarıyor ana fikri buluyorum.

Emine: Öğretmenim ben hala bir metnin ana fikrini bulmakta zorlanıyorum. Çünkü metinlerde anlamını bilmediğim çok kelime var.

Öğretmen: Peki metni okuduktan sonra anlamını bilmediğin kelimelerin anlamlarını öğrenmek için neler yapıyorsun?

Emine: Öncelikle kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye çalışıyorum. Sonra arkadaşarımla sözlük çalışması yapıyoruz. Eğlenceli oluyor. Yaptığım sözlük çalışmasından sonra metnin ana fikrini daha kolay buluyorum.

Tablo 3.

Çalışma Kâğıdı (Bilgilendirici Metin) Ön Test ve Son Test Puanları

	Genel soru puanlarının ortalaması (70 Puan)	Konu puanı ortalaması (10 puan)	Ana fikir ortalaması (10 puan)	Yardımcı fikir sayısı
Ön test	31,08	5,4	0	23
Son test	57,78	6,7	6,75	298

Tablo 3’te deneysel çalışma yapılan öğrenci grubunun uygulama öncesi ön test değerleri ve uygulama sonrası son test değerleri yer almaktadır. Bilgilendirici metin kullanılarak hazırlanan çalışma kâğıtlarında cevabı açık uçlu sorular sorulmuştur. Toplamda 70 puanlık genel soru puanlarına göre öğrencilerin son test değerinin arttığı ($31,08<57,78$), konu bulma ortalama değerlerine göre son test değerinin arttığı ($5,4<6,7$), ana fikir bulma ortalama değerlerine göre son test değerinin arttığı ($0<6,75$) ve metinde buldukları yardımcı fikir sayılarının yükseldiği ($23<298$) tespit edilmiştir. Tablo değerlerine bağlı olarak örgütlenme stratejilerinin kullanıldığı Türkçe dersi etkinliklerinin bilgilendirici

metin türünde öğrencilerin okuduğunu anlama, konu, ana fikir ve yardımcı fikir bulma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 4.

Çalışma Kâğıdı (Bilgilendirici Metin) Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Analiz Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	z	p
Ön test	37	0,00	0,00	-5*	0,00
Son test	37	13,00	325,00		

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4'te deneysel çalışma yapılan grubun çalışma kâğıdına ilişkin (bilgilendirici metin) ana fikir erişim puanlarının ön test ve son test sonuçları arasında fark olup olmadığına ilişkin nonparametrik test verileri bulunmaktadır. Veriler normal dağılım göstermediği (Kolmogorov Smirnov testi sonuçları ($p=0,00$)) için Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi değerlerine bakıldığında ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p= 0,00$). Bu verilere bağlı olarak bilgilendirici metinlerde örgütlemeye stratejilerini kullanan öğrencilerin ana fikir bulma düzeylerinin geliştiği söylenebilir.

Tablo 5.

Çalışma Kâğıdı (Öyküleyici Metin) Ön Test ve Son Test Puanları

	Genel soru puanlarının ortalaması (70 Puan)	Konu puanı ortalaması (10 puan)	Ana fikir ortalaması (10 puan)	Yardımcı fikir sayısı
Ön test	47,29	4,05	1,6	27
Son test	64,10	6,2	8,9	287

Tablo 5'te deneysel çalışma yapılan öğrenci grubunun uygulama öncesi ön test değerleri ve uygulama sonrası son test değerleri yer almaktadır. Öyküleyici metin kullanılarak hazırlanan çalışma kâğıtlarında cevabı açık uçlu sorular sorulmuştur. Toplamda 70 puanlık genel soru puanlarına göre öğrencilerin son test değerinin arttığı ($47,29<64,10$), konu bulma ortalama değerlerine göre son test değerinin arttığı ($4,05<6,2$), ana fikir bulma ortalama değerlerine göre son test değerinin arttığı ($1,6<8,9$) ve metinde buldukları yardımcı fikir sayılarının yükseldiği ($27<287$) tespit edilmiştir. Tablo değerlerine bağlı olarak örgütlemeye stratejilerinin kullanıldığı Türkçe dersi etkinliklerinin öyküleyici metin türlerinde öğrencilerin okuduğunu anlama, konu, ana fikir ve yardımcı fikir bulma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 6.

Çalışma Kâğıdı (Öyküleyici Metin) Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Analiz Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	z	p
Ön test	37	0,00	0,00	-5,196*	0,00
Son test	37	14,00	378,00		

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 6'da deneysel çalışma yapılan grubun çalışma kâğıdına ilişkin (öyküleyici metin) ana fikir erişim puanlarının ön test- son test sonuçları arasında fark olup olmadığına ilişkin nonparametrik test verileri bulunmaktadır. Veriler normal dağılım göstermediği (Kolmogorov Smirnov testi sonuçları ($p=0,00$)) için Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi değerlerine bakıldığında ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık bulunmuştur ($p= 0,00$). Bu verilere bağı olarak öyküleyici metinlerde örgütlenme stratejilerini kullanan öğrencilerin ana fikir bulma düzeylerinin geliştiği söylenebilir.

Tablo 7.

Örgütlenme Stratejilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metne Yönelik Erişi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Analiz Sonucu

	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	z	p
Bilgilendirici metin eriş puanı	37	5,50	22,00	-,632*	0,52
Öyküleyici metin eriş puanı	37	5,50	33,00		

Tablo 7’de deneysel çalışma yapılan sınıfın bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri kullanılarak hazırlanan çalışma kâğıtlarına ait eriş puanlarını arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin non parametrik test verileri bulunmaktadır. Veriler normal dağılım göstermediği (Kolmogorov Smirnov testi sonuçları ($p=0,00$)) için Wilcoxon ilişkili İki Örneklem Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda eriş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p= 0,527$; $p>0,05$). Öğrencilerin konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

Öğretmen: Öğrenciler şimdiye kadar çalıştığımız metinleri düşündüğünüzde bir metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bilgilendirici metinde mi öyküleyici metine mi daha kolay tespit edersiniz? Neden?

Ayşe: Öğretmenim öyküleyici metinlerin ana fikrini kolaylıkla bulurum çünkü öyküleyici metinleri okumak çok kolay ve eğlenceli. Olaya kendimi kaptırıyorum. Mesela Gözlük Takan Yıldızlar (Araştırma kapsamında kullanılan öyküleyici bir metin) metnini okuduğumda kendimi yıldızlardan biri gibi düşündüm. Metni hemen anladım. Ana fikrini de kolaylıkla buldum.

Hasan: Öğretmenim ben bilgilendirici metinleri okurken çok sıkılıyorum. Çok karmaşık geliyor. Oradaki önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edemiyorum. Zeytinin Çocuğu Zeytinyağı metninin (Araştırma kapsamında kullanılan bilgilendirici bir metin) başlığı ilginçti belki ama çok bilgi vardı. Metni okumam bittiğinde metnin başlığı dışında aklımda hiçbir bilgi kalmadı. Başlığı unutmadım çünkü zeytinin çocuğu olur mu? diye çok şaşırmıştım. Bilgilendirici metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulmakta çok zorlanıyorum.

Tartışma ve Sonuç

Örgütlenme stratejilerinin kullanılmasıyla yapılan ana fikir öğretimi uygulamasının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin ana fikir ve yardımcı fikir bulma düzeylerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada akademik başarı testine göre başarılı bulunmuştur. Araştırma sonucunda örgütlenme stratejileri kullanılarak yapılan ana fikir öğretimi, öğrencilerin ana fikir ve yardımcı fikir bulma başarılarını geliştirmede etkili olmuştur. Alanda yapılan araştırmalara bakıldığında öğrenme stratejilerin kullanımının akademik başarıyı arttırdığına (Ataş, 2009; Dikbaş, 2008; Pilten, 2007; Baudah, 2013; Coşkun, 2010) ve ana fikir öğretime ilişkin uygulamaların öğrenmeyi olumlu etkilediğine (Freedle ve Kostin, 1992; Tomitch, 2000) ilişkin çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Öğrencilere uygulanan çalışma kâğıdına (bilgilendirici metin) göre okuduğunu anlamaya yönelik metin soruları, konu belirleme, ana fikir tespit etme puan ortalamaları ile yardımcı fikir sayısı son test lehine artmıştır. Öğrencilere uygulanan çalışma kâğıdında (bilgilendirici metin) ana fikir puanlarının son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma verilerine göre örgütlenme stratejileri kullanımının bilgilendirici metin türünde öğrencilerin ana fikir bulma düzeylerini geliştirmiştir. Mete ve Sis (2016) ortaokul sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için model kullanılmış, öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin gelişme durumuna bakılmıştır. Yapılan nitel bir araştırma sürecinde kullanılan stratejilerin öğrencilerin ana fikir bulma becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Stevens (1986) yaptığı araştırmada anlama ve üst bilişsel stratejileri kullanan bireylerin bilgi verici metinlerdeki ana fikri belirleme becerilerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilere uygulanan çalışma kâğıdına (öyküleyici metin) göre okuduğunu anlamaya yönelik metin soruları, konu belirleme, ana fikir tespit etme puan ortalamaları ile yardımcı fikir sayısı son test

lehine artmıştır. Öğrencilere uygulanan çalışma kâğıdında (öyküleyici metin) ana fikir puanlarının son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma verilerine göre örgütlenme stratejileri kullanımının öyküleyici metin türünde öğrencilerin ana fikir bulma düzeylerini geliştirmiştir. Bridge ve diğerleri (1984) yaptıkları araştırma sonucunda işlevsel yönü olan anlama etkinliklerinin metin yapısı yetersiz olan içeriklerde bile metnin özünü bulmayı etkilediğini belirtmişlerdir. Kurnaz ve Akaydın (2015) öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metinlerdeki özetleme becerilerini araştırmış ve çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici metin özetlerinde, öyküleyici metin özetlerine göre asıl metinde belirtilen metnin yardımcı fikirlerine daha çok yer verdiklerini tespit etmiştir. Araştırma bulgularından farklı olan bu sonucun metnin özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin farklı metin türleri kullanılarak hazırlanan çalışma kâğıtlarındaki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülemedi. Ancak öğrencilerin öyküleyici metinlerdeki erişim düzeyleri daha yüksektir. Araştırma bulgularının aksine Kurnaz ve Akaydın (2015) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici metin özetlerinde öyküleyici metin özetlerine göre daha fazla ana fikre yer verdiklerini tespit etmiştir. Okur'a (2011) göre öğretmen adayları bilgilendirici metinleri, öyküleyici metinlere oranla daha iyi özetlemektedirler. Araştırma kapsamındaki örneklem grubu ile benzer yaş grubuna yönelik Susar Kırmızı ve Akkaya (2011) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim öğrencilerinin öğrencilerin hazırladıkları özet metinlerinde asıl metnin ana düşüncesini ifade etmede zorlandıklarını belirlemiştir. Bu verilere bağlı olarak bulgular arasındaki farklılığın araştırmanın örneklem özelliklerinden ya da araştırmada kullanılan materyallerin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına bağlı olarak ilkökul dördüncü sınıf düzeyinde örgütlenme stratejilerinin yaygın olarak kullanılması, örgütlenme stratejilerini uygulayamayan öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle destek verilmesi, öğretmenlerin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirecek uygulamalara daha çok yer vermeleri ve öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için bilgilendirici ya da öyküleyici türlerde farklı metinleri sınıf ortamına getirmeleri önerilmektedir.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma 2020 yılı öncesinde gerçekleştirildiği için etik kurul izni alınmamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Makale kapsamında birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ya da ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ataş, İ. (2009). *Öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımının ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlik algısına ve başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baudah, D. J. (2013). The main idea strategy: A strategy to improve reading comprehension through inferential thinking. *Intervention in School and Clinic*, 49(3), 148-155.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme stratejilerinin öğretim ve bilişsel süreçlere yansımaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Beishuizen J., Asucher J., Prinsen F., & Mohr-Elshout, M. (2003). (Abstract) Presence and place of main ideas and examples in study texts. *British Journal Of Educational Psychology*, 73.
- Bridge, C., Belmore, S., Moskow, S., Cohen S., & Matthews, P. (1984). Topic alization and memory for main ideas in prose. *Journal of Reading Behavior*, 5(16), 61-80.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Dikbaş, Y. (2008). *Öğrenme stratejilerinin öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Engin, A. O., Calapoğlu, M. ve Gürbüzöğlu, S. (2008). Uzun süreli bellek ve öğrenme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 251-262.
- Freedle, R., & Kostin, I. (1992). *The prediction of GRE reading comprehension item difficulty for expository prose passages for each of three item types: Main ideas, inferences and explicit statements*. (ETS Research Report RR-91-59). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Hare, V., & Milligan, B. (1984). Main ideal dentification: Instructional explanations in four basal reader series. *Journal of Reading Behavior*, 5(17), 189-204.
- İlter, I. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334. DOI: 10.21565/oelegitimdergisi.315887
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)* ÖS-II, 141-156.
- Kuşdemir, Y. ve Kantarcı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Education and Science*, 41(183), 251-266. DOI: 10.15390/EB.2016.4951
- Maviş, A. (2006). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme teknikleri*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mete, G. ve Sis, N. (2016). Okumaya adanmışlık modeli ile sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(11/14), 457-478.
- Naidu, B., Briewin, M., & Embi, M. A. (2013). Reading strategy: Tackling reading through topic and main ideas. *English Language Teaching*, 6(11), 60-64.
- Okur, S. (2011). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Piltin, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rembold, K. L., & Yussen, S. R. (1983). *Identifying main ideas in picture stories and text*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 240 507). Wisconsin Center for Education Research, Madison.

- Roux, C., Dion, E., & Barrette, A. (2015). Enhancing reading comprehension among students with high-functioning autism spectrum disorder: A randomized pilot study. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1-19.
- Schellings, G. L. M., Van Hout-Wolters., & Vermunt, J. D. (1996). Selection of main points in instructional texts: Influences of taskdemands, *Journal of Literacy Research*, 28, 355-378.
- Schunk, D.H. (2011). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Stevens, R. (1986). *The effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 297 263). Center for Research on Elementary and Middle Schools, Baltimore, MD.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E., & Farnish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16.
- Stringer, E. (2008). *Action research in education*. New Jersey, NJ: Pearson Merrill Prenticehall.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2011). İlköğretimde özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 267-277.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- TDK (2022). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Tomitch, L. M. B. (2000). Teaching main ideas are were ally 'teaching'?. *Linguagem & Ensino*, 3(1), 45-53.
- Uysal, İ. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin anlama ve yorumlama düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Wang, D. (2009). Factors affecting the comprehension of global and local main idea. *Journal of College Reading and Learning*, 39(2), 34-52.
- Wilawan, S. (2012). Fostering main idea comprehension among efl learners through cognitive and metacognitive strategies. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(14), 46-54.
- Yıldız, C. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Main idea; The main idea told by the author in the text listened or read, the message obtained from the content by the use of high-level cognitive skills (analysis, synthesis, evaluation), is the expected result of the reader or listener who has the ability to understand and make inferences (Akyol, 2013; Hare & Milligan, 1984; Maviş, 2006; Wilawan, 2012; Yıldız, 2006). According to Roux, Dion, and Barrette (2015: 10), the main idea is to identify and express the important information in the paragraph. Expressions that indicate the essence of the text must carry certain aspects in order to be the main idea. A good main idea sentence should be clear and concise (Beishuizen, Asscher, Prinsen, & Elshout-Mohr, 2003; Wang, 2009; Yıldız, 2006):

When we look at the Turkish curriculum of the Ministry of National Education (2019), the main idea is taught starting from the third grades of primary school. At primary school level, students' learning the ability to find the main idea is the basis for their meaningful learning that they will use throughout their lives. According to Wilawan (2012: 52), determining the main idea of a text is one of the most difficult tasks in reading comprehension. According to Schelling, Wolters, and Vermunt (1996: 356), finding the main idea is the basic skill in reading and understanding the text. It is a complex process that requires the application of various reading strategies. In order to facilitate the process of finding the main idea, different methods and techniques are used in Turkish teaching. The interpretation strategies used before, during or after reading are effective in obtaining the

highest level of meaning from the text. One of the ways to find the main idea can be to use organizing strategies. According to Keskinçilic and Keskinçilic (2005), organizational strategies are to bring information consisting of many parts into a whole and to establish relations between the parts. Organizing strategies are classification and ordering from general to specific, restructuring and organizing information and making sense of it (Ataş, 2009; Bayındır, 2006; Uysal; 2006). According to Senemoğlu (2012: 552-558), organization strategies are; It is listed as Note-Taking Strategy, Summarization Strategy, Using Spatial Representatives (Text Outline Strategy and Concept Mapping Strategy) and SQ4R Strategy.

When we look at the studies on the main idea (Pilten, 2007; Rembold & Yussen, 1983; Şahin, 2012), it has been determined that the subject of finding the main idea must be dealt with, and that the students at the basic education level have difficulties in understanding what they read and making inferences. It has been considered important that this skill, which is necessary for students to use throughout their lives, should be acquired by students at the basic education level. The aim of the study is to determine the process of finding the main idea and auxiliary idea of the students at the basic education level. In this context, answers to the following questions were sought:

In terms of finding the main idea and auxiliary idea of the students in the study group in which the organization strategies were applied in the fourth grade Turkish lesson;

- Is there a significant difference between the pre-test and post-test according to the academic achievement test?
- Is there a significant difference between the pre-test and post-test in the texts with open-ended questions?
- Is there a significant difference between the achievement scores in informative and narrative texts?

This study is important in terms of explaining the concept of main idea and presenting findings on the ways of finding the main idea and auxiliary idea..

Method

The mixed model was used in this study. According to Johnson and Christensen (2004), mixed method is to use qualitative and quantitative methods, approaches and concepts together while conducting research in a certain field or in fields involving many interlocking situations. This study is a one-group pre-test post-test research with its quantitative aspect; It was designed in the form of action research with its qualitative aspect. In the mixed method, the events to be investigated using different methods and techniques are analyzed and presented within a certain framework. This study was designed according to the simultaneous nested mixed design, one of the mixed method designs. According to Creswell (2003), quantitative and qualitative data are collected and analyzed in the same time frame in a simultaneous nested design. The data were combined at the data analysis stage.

Result and Discussion

As a result of the research, a statistically significant difference was found between the scores of the students in the pre-test and post-test according to the academic achievement test. As a result of the research, main idea teaching using organizing strategies has been effective in improving students' success in finding main ideas and supporting ideas. Considering the studies conducted in the field, it is seen that the use of learning strategies increases academic achievement (Ataş, 2009; Dikbaş, 2008; Pilten, 2007; Baudah, 2013; Coşkun, 2010) and practices related to main idea teaching affect learning positively (Tomitch, 2000; Freedle & Kostin, 1992).) There are many studies on

This process, in which organizing strategies were applied, had a positive effect on students' reading comprehension, subject, main idea and supporting idea skills in informative texts. Mete and Sis (2016) conducted a qualitative research with 8th grade students to determine how their reading comprehension levels and reading motivations could be improved with the reading commitment model and found that the strategies used in the research process improved the students' ability to

find main ideas. Stevens (1986) stated in his research that individuals who use comprehension and metacognitive strategies have high ability to identify the main idea in informative texts.

It has been determined that the level of finding the main idea in the narrative texts of the students who use the organizing strategies has improved. Bridge et al. (1984) stated as a result of their research that comprehension activities with functional aspects affect finding the essence of the text even in the contents with insufficient text structure. Kurnaz and Akaydın (2015) investigated the Turkish teacher candidates' ability to summarize informative and narrative texts in their study and found that Turkish teacher candidates give more place to the auxiliary ideas of the text specified in the main text in their informative text summaries than in the narrative text summaries. It can be said that this result is due to the characteristics of the text.

When the achievement score in the informative texts and the achievement score in the narrative texts were compared in terms of the level of finding the main idea of the text, it was determined that the achievement score in the narrative texts was higher, but this difference was not at a significant level. Contrary to the research findings, Kurnaz and Akaydın (2015) found in their study that Turkish teacher candidates included more main ideas in summaries of informative texts than in summaries of narrative texts. According to Okur (2011) pre-service teachers summarize informative texts better than narrative texts. Depending on these data, it is thought that the difference between the findings is due to the sample characteristics of the research or the different materials used in the research.



Çevrim İçi Okuma Motivasyonu Ölçeği: Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

*Emine SUR**
*Handan ÇELİK***

Öz

Bu araştırmada Forzani, Leu, Li, Rhoads, Guthrie ve McCoach (2020) tarafından geliştirilen “Çevrim İçi Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle ölçeğin uyarlanması için gerekli izinler alınmış ardından uyarlama aşamasına geçilmiştir. Ölçeğin dil geçerliğinin sağlanması amacıyla maddeleri 4 dil uzmanının görüşü alınarak Türkçeye çevrilmiş; orijinal ölçek ve Türkçeye çevrilen ölçek MEB’e bağlı okullarda öğretmenlik yapmakta olan 22 İngilizce öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Ölçeğin orijinal İngilizce formu ile Türkçe formu arasında pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .996$, $p < .01$). Dil geçerliği sağlanan ölçek Konya ili Ereğli ilçesindeki ortaokulların 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 375 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrasında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Ölçeğin orijinalinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda belirlenmiş olan üç faktörlü yapı, Türkçeye çevrilen form aracılığıyla 375 kişiden elde edilen veriler üzerinden analiz edilmiştir. Yapı geçerliğini sağlamak amacıyla DFA analizi yapılmıştır. DFA analiziyle ölçeğin uyum indeksleri incelenmiştir ve inceleme sonunda χ^2/sd oranı, RMSEA, RMR, AGFI, GFI değerleri ölçek modelinin mükemmel bir uyumu; CFI ve IFI değerinin iyi bir uyumu; NFI değerinin ise kabul edilebilir bir uyumu gösterdiği görülmüştür. Elde edilen uyum indekslerine göre ölçeğin uyum düzeyinin iyi olduğu söylenebilir. Maddelere ait faktör yük değerlerinin “.33-.65” arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach alfa analizi yapılmış ve madde-test korelasyonları hesaplanmıştır. Toplam ölçekte Cronbach alfa katsayısı .85 ve ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde-toplam korelasyon değerleri incelendiğinde ölçekte mevcut olan herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılmasının güvenirlik değerinde bir değişiklik meydana getirmeyeceğini göstermektedir. Bu nedenle ölçekten madde çıkarılmaması uygun bulunmuştur. Böylelikle ölçek orijinal haliyle Türkçeye uyarlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, çevrim içi okuma, motivasyon, ortaokul programları

Online Reading Motivation Scale: Adaptation, Validity and Reliability Study

Abstract

The "Online Reading Motivation Scale" created by Forzani, Leu, Li, Rhoads, Guthrie, and McCoach (2020) was to be translated into Turkish as part of this study. Prior to beginning the adaptation phase of the study, the necessary permissions for the scale's adaptation were obtained. The scale's items were translated into Turkish with the help of four language experts in order to ensure its language validity. Both the original scale and the translated scale were then filled out by 22 English teachers employed by schools connected to the Ministry of National Education. A strong positive correlation between the scale's original English and Turkish versions was discovered using Pearson product-moment correlation analysis ($r = .996$, $p < .01$). A total of 375 secondary school students in the 5th, 6th, 7th, and 8th grades in the Ereğli district of Konya province were subjected to the scale,

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Konya, eminesur30@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-6594-8885

** Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muğla, handancelik@mu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-1125-5386

the language validity of which was provided. Validity and reliability tests were run after the application. The three-factor structure, which was established by the exploratory factor analysis

Keywords: Reading, online reading, motivation, secondary school programs

Giriş

Teknolojideki gelişmeler ve internetin dünyaya hızla yayılması 21. yüzyılda sanat, toplumsal yaşam, eğitim başta olmak üzere birçok alanda köklü değişiklikler yaratmıştır. 2000 yılında 204 milyon olan internet kullanıcı sayısı, 2005 yılında 1.07, 2019 yılında 4.54 ve Ocak 2020 itibarıyla %9 daha artış göstererek 4.861 milyara yükselmiştir (Tarı Cömert ve Kayıran, 2010; Gedik, 2020). Kullanıcı sayısını her geçen gün hızla artıran internet, Christensen'e (1997) göre gazetelerden müziğe toplumumuzun geleneksel unsurlarını değiştiren yıkıcı bir teknolojidir. İnternetin birçok alanda yarattığı değişim, okuryazarlığı da etkilemiş; teknolojinin ve internetin varlığı ve yaygınlığı, insanları okuma biçimlerini değiştirmeye teşvik etmiştir. Dizüstü bilgisayarların, cep telefonlarının ve internetin yaygın kullanımı, okuryazarlığın rolünü genişletirken okuryazarlığın şu anda tarihinin en hızlı değişen evresini yaşadığını söylemek mümkündür (Yaghi ve Abdullah, 2020).

Bilgisayar teknolojisinin ve internetin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte bilgi artık geleneksel olmayan yöntemler kullanılarak iletebilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki (BİT) gelişme, bilginin paylaşılmasını ve alınmasını, bilgi formatlarını kâğıtsız bir ortama; kütüphaneleri ise sanal, dijital kütüphaneye dönüştürmüştür. Okuyucular artık World Wide Web'deki bilgileri köprüler, metinler, resimler, animasyonlar, sesler ve video dâhil olmak üzere çeşitli biçimlerde okuma imkânı buldukları çevrim içi okumaya daha fazla zaman ayırmaktadır (Ashfaq ve Ansari, 2020; Liu, 2005; Rasmusson ve Eklund, 2013). "Net kuşağı" olarak bilinen, internet ile büyüyen genç kuşak için çevrim içi okuma vazgeçilmez okuma yöntemlerinden biri haline gelmiştir (Yeatman vd., 2020). Günümüzün modern zaman öğrencileri; kitap, dergi ve benzeri basılı medyayı okumaya kıyasla cep telefonlarını, dizüstü bilgisayarlarını ve diğer teknolojik cihazları kullanarak daha fazla okuma yapmaktadır. Bu durumda okuyucuların, geleneksel olarak okuma, anlamamanın yanı sıra çevrim içi ortamdan okumanın ve bilgiye ulaşmanın nasıl yapılması gerektiğini de bilmeleri gerekmektedir. Çünkü iyi okuyucuların önemli özellikleri arasında elektronik ortamlarda etkin ve doğru arama yapabilme, bilgiye ulaşabilme, sorgulayabilme ve değerlendirme yapabilmesi de yer almaktadır (Coiro ve Dobler, 2007).

Çevrim içi okuma; bilgisayarlar, tabletler, cep telefonları ve e-okuyucular gibi araçlardan çok modlu dijital metinlerin okunması ve okuma sürecine ek olarak gömülü görüntülerin, videoların ve diğer medya öğelerinin kombinasyonunu içeren dijital cihazdaki bir metnin anlaşılmasını gerektirmektedir (Buccellati, 2008). Kâğıttan okuma becerileri, basılı temel beceriler üzerine inşa edilirken çevrim içi okuduğunu anlama, yazı tabanlı okuryazarlık ile eş biçimli değildir. Çevrim içi okuma; yalnızca kâğıt tabanlı okuma becerilerini değil, aynı zamanda çevrim içi bilgileri arama, değerlendirme ve entegre etme ile ilişkili BİT (bilgi ve iletişim teknolojileri) becerilerini de gerektirmektedir. Başka bir deyişle, çevrim içi okuma becerilerini tanımlamak için hem kâğıt tabanlı okuma becerilerine hem de BİT becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Çevrim içi okuma; birçok farklı çevrim içi bilgi kaynağından probleme dayalı sorgulama sürecini ve birkaç yinelemeli okuma uygulamasını gerektirir. Yinelemeli okuma uygulamasında önemli soruları belirlemek, bilgiyi bulmak, bilgileri eleştirel olarak değerlendirmek, bilgileri sentezlemek ve bilgiyi iletmek için çevrim içi okuma yapılır (Leu, McVerry, O'Byrne, Kiili, Zawilinski, Everett-Cacopardo, Forzani, 2011).

Gerek basılı gerekse çevrim içi bir ortamda gerçekleştirilebilen okuma becerisi; bir dizi değişkenden etkilenebilen çok yönlü, karmaşık zihinsel bir aktivitedir. Ön bilgi (Yılmaz, 2014; Uyar, 2015), motivasyon (Yıldız ve Akyol, 2011), tutum (Boz ve Ulusoy, 2020), kaygı (Türkben, 2020), öz yeterlik (Sur ve Ateş, 2022), kelime dağarcığı (Kavcar ve Kantemir, 1986), strateji kullanımı (Ergen ve Batmaz, 2019), sosyoekonomik yapı (Sur, 2022) okuma başarısını etkileyen değişkenler arasında yer almaktadır. Okuma başarısını etkileyen birçok değişken olmakla birlikte alanyazın, motivasyonun okuduğunu anlama becerisi üzerinde kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Zihinsel hazırlık, inanç ve algı; okuma sürecindeki performans üzerinde etki yaratırken aynı zamanda okuma etkinliğinden alınacak verimi de şekillendirmektedir (Patra vd., 2022). Okuma motivasyonu, çocukların okuma miktarını ve strateji kullanımını etkileyen ve böylece okudukları metinleri daha iyi anlamalarına

yol açan bir enerji kaynağıdır (Taboada ve diğerleri, 2009). Yüksek motivasyona sahip öğrenciler; okuma sürecindeki zorluklarla başa çıkarlar, anlamayı desteklemek için stratejiler kullanırlar, okumayı günlük aktivitelerinde önemli bir faktör olarak görürler (Guthrie ve Wigfield, 2000). Yeterli okuma motivasyonuna sahip olmayan öğrenciler ise iyi bir kavrayış sergileyemedikleri için okuma başarısızlığı yaşarlar. Sonuç olarak okuma motivasyonu, okuma başarısına ulaşmada oldukça önemli bir değişkendir (Saeheeng, 2017).

Çevrim içi ve kâğıttan okuma, benzer metinler üzerinden gerçekleştirilse de çevrim içi okumanın, okuma ve bilgisayar teknolojisinin bir karışımını içermesi çoğu bilim insanı, çevrim içi okuma için gereken becerilerin kâğıt tabanlı okumaya göre daha karmaşık olduğu konusunda hem fikir kılmiştir (Liu ve Ko, 2019). Basılı materyalden okuma sırasında okuyucuya dışarıdan herhangi bir müdahalede bulunulmadığı için okuyucunun dikkati, tamamen gerçekleştirdiği doğrusal okuma üzerinde kalır. Ancak çevrim içi okuma sırasında okuyucunun farklı tür ve kaliteye sahip çok fazla metinle karşılaşması, bu ortamda okuyucuların metinleri daha sık ve ihtiyatlı şekilde değerlendirmesinin gerekmesi, dikkatin bu süreçte daha hızlı dağılabilmesi, okuyucuların okuma yaparken aynı zamanda görüşlerini de dile getirebilmesi her iki okuma sürecinde farklı beceri, stratejilerin kullanılmasına neden olmaktadır (Ashfaq ve Ansari, 2020; Coiro, 2020; Forzani, Leu, Li, Rhoads, Guthrie, McCoach, 2020; Kiili, Leu, Ultriainen, Coiro, Kannianen, Tolvanen & Leppänen, 2018). İki okuma sürecinde farklı işlemlerin uygulanması okuduğunu anlama, strateji kullanma, motivasyon, okuma davranışları ve tutumları gibi unsurların yeniden sorgulanmasını sağlamıştır. Bu bağlamda kâğıttan/basılı ve çevrim içi okuma sürecinde bireyin sahip olması ve uygulaması gereken beceri, strateji, motivasyon ve tutumun farklı olduğunu söylemek mümkündür.

Alanyazın incelendiğinde basılı materyallerden okuma sürecine ilişkin motivasyonu ölçen ölçme araçlarının geliştirildiği ve ölçme araçlarının Türkçeye uyarlandığı görülmektedir. Yıldız ve diğerleri (2013) yetişkin okuma motivasyonu ölçeğini, Dünder ve Çocuk (2019) yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma motivasyonu ölçeğini, Aydemir ve Öztürk (2013) metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeğini geliştirmiş; Yıldız (2010) okuma motivasyonu ölçeğini, Yıldız ve Aktaş (2015) okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır. Ata ve Alpaslan (2019) internet tabanlı okuma motivasyonu ve katılım ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır. Basılı materyallerden okumaya ilişkin motivasyon ölçeğinin çevrim içi okuma motivasyonunu ölçmek için kullanılamayacağı göz önüne alındığında alanyazında ortaokul öğrencilerinin çevrim içi okuma motivasyonunu ölçen bir ölçme aracının olmaması önemli bir eksikliklerdir. Bu çalışmada alanyazındaki eksikliğin giderilmesi için güncel, analiz sonuçları güvenilir, kültürel açıdan bizim kültürümüze uygun bir ölçme aracı olan ve Forzani ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen çevrim içi okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

“Çevrim İçi Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışması yürütülmüştür.

Araştırma grubu

Çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı, güz döneminde, Konya ili Ereğli ilçesine bağlı Sümer, Şehit Ali Taştepe, Barbaros ve Zübeyde İleri Ortaokullarının 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 375 öğrenci ile yürütülmüştür. Örneklemin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Tür	N	%
Cinsiyet	Kadın	176	46.9
	Erkek	199	53.1
	5. Sınıf	60	16.0
Sınıf düzeyi	6. Sınıf	95	25.3
	7. Sınıf	134	35.7
	8. Sınıf	86	22.9
Toplam		375	100

İşlem / Verilerin Toplanması

Çevrim içi Okuma Motivasyonu Ölçeği/Motivations for Online Reading Questionnaire (MORQ), 2020 yılında Forzani ve diğerleri (2020) tarafından ortaokulda öğrenim gören yaş grubundaki öğrencilere yönelik olarak Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal hali 3 faktörden ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “merak/önem (curiosity/value)”, “öz yeterlik (self-efficacy)” ve “öz gelişim inancı (self improvement beliefs)” olmak üzere toplam 3 faktörü bulunmaktadır. Birinci faktör sekiz, ikinci faktör beş ve üçüncü faktör dört maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesi 4’lü Likert tipi derecelendirme yolu ile yapılmaktadır (0=uygun değil, 1=uygun, 2=biraz uygun, 3=tamamen uygun). Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Ölçeğin üç faktörü için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .76 ile .82 arasında değişmekte olup bu değer yüksek bir güvenilirliğe işaret etmektedir.

Verilerin Analizi

Öncelikle Forzani, Leu, Yuiha, Rhoads, Guthrieve McCoach’ın (2020) geliştirdikleri Çevrim İçi Okuma Motivasyonu Ölçeği’ni Türkçeye uyarlamak amacıyla yazarlardan izin alınmıştır. Ayrıca Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinden araştırma için etik kurul izni alınmıştır. İzin sürecinden sonra ölçeğin uyarlanma çalışmalarına başlanmıştır.

Ölçeğin dil eşdeğerliğinin sağlanabilmesi için orijinali İngilizce olan ölçek maddelerinin Türkçeye çevirisi, İngilizceyi ve Türkçeyi iyi derecede bilen, bu alanda doktor olan uzmanlar tarafından yapılmıştır. Çeviri formu üzerinde İngilizce-Türkçe çeviri alanında uzman olan dört kişi tarafından gerekli olan çeviri ve düzeltmeler yapılmıştır. Birbirinden bağımsız bir biçimde yapılan bu çeviriler araştırmacılar tarafından detaylı ve karşılaştırmalı olarak incelenerek orijinal ölçek formunda bulunan maddeyi en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler belirlenerek seçilmiş ve Türkçe form oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe form dil ve anlatım bakımından tekrar incelenmesi için uzman görüşüne sunularak verilen geribildirimler doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Türkçe formda yer alan maddeler; ifadelerdeki netliğin, anlaşılabilirliğin ve uygunluğun kontrol edilebilmesi için Türkçe eğitimi, İngilizce eğitimi ve öğretim programları alanlarında çalışan beş öğretim elemanına sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre ölçek maddeleri yeniden düzenlenmiş, ölçek geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının yapılması için hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin dil eşdeğerliği için hem İngilizceyi hem de Türkçeyi iyi derecede bilen MEB’e bağlı çeşitli okullarda görev yapmakta olan 22 İngilizce öğretmenine önce orijinal dildeki daha sonra da Türkçeye çevrilmiş formu uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında öncelikle dil eşdeğerliği aşamasında 22 İngilizce öğretmeninden elde edilen verilerin incelenip değerlendirilmesinde pearson momentler çarpımı korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Bu çalışmada 375 katılımcıdan elde edilen verilerin analizinde, ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa analizi; geçerliği test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Cronbach Alfa analizinde SPSS programından, DFA analizinde AMOS programından yararlanılmıştır.

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= Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 02.01.2023
Belge sayı numarası= 220194/1

Bulgular

Bu bölümde, dil eşdeğerliği için korelasyon analizinden ve ölçek uyarlama çalışması içinse doğrulayıcı faktör analizi ile güvenirlik analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Dil eşdeğerliği

Dil eşdeğerliği için 22 kişilik gruptan elde edilen bulgulara göre, ölçeğin orijinal İngilizce formu ile Türkçe formu arasında pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .996$, $p < .01$).

Yapı Geçerliği

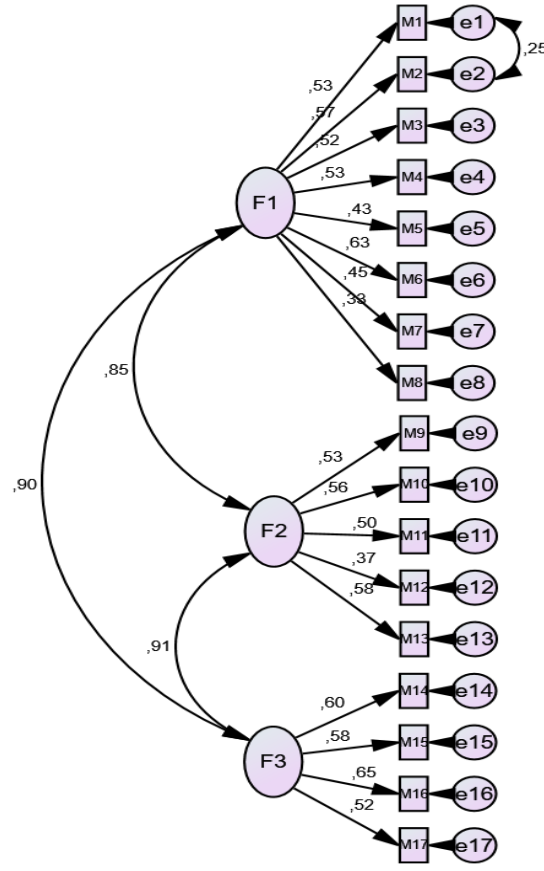
Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2016) göre, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Forzani ve diğerleri (2020) Çevrim İçi Okuma Motivasyonu Ölçeği'ni geliştirirken ölçeğin üç faktör ve 17 maddeli bir ölçme aracı olduğunu tespit etmiştir. Yapı geçerliği kapsamında, 375 öğrenciden elde edilen veriler ile Çevrim İçi Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin öngörülen üç faktörlü yapı arasındaki uyum DFA ile incelenmiştir. Ölçeğin uyum iyiliği indekslerine Tablo 2'de yer verilmiştir:

Tablo 2.

Çevrim İçi Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Uyum Değerleri ve Karşılıkları

Ölçütleri	Uyum Ölçüt	Elde Edilen Değerler	Uygunluk
χ^2/sd	≤ 3	1,73	Mükemmel Uyum
RMSEA	$\leq .08$	0,04	Mükemmel Uyum
RMR	$\leq .05$	0,05	Mükemmel Uyum
CFI	$\geq .95$	0,94	İyi Uyum
GFI	$\geq .90$	0,94	Mükemmel Uyum
AGFI	$\geq .90$	0,92	Mükemmel Uyum
IFI	$\geq .95$	0,94	İyi Uyum
NFI	$\geq .95$	0,86	Kabul edilebilir Uyum

Tablo 2'de Çevrim İçi Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin uyum iyilik değerleri verilmiştir. χ^2/sd oranı, RMSEA, RMR, AGFI, GFI değerleri ölçek modelinin mükemmel bir uyumu; CFI ve IFI değeri iyi bir uyumu; NFI değeri ise kabul edilebilir bir uyumu olduğunu göstermektedir. Uyum iyilik değerlerinin 1'e yaklaşması mükemmel uyumu ifade ettiğinden dolayı ölçüm modelinin bütünü göz önüne alındığında iyi düzeyde uyum olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yol şeması ise Şekil 1'de sunulmuştur.



CMIN=198,596; DF=115; CMIN115=1,727; RMSEA=.044

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Şeması

Çevrim İçi Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin yol şeması incelendiğinde, ölçeğin üç faktörlü yapısında faktör yüklerinin birinci boyutta .33 ile .63 aralığında, ikinci boyutta .37 ile .58 aralığında, üçüncü boyutta .52 ile .65 aralığında değiştiği görülmektedir. Üç faktörlü modelin daha iyi uyum sergilemesine yönelik modifikasyon önerileri incelendiğinde birinci boyutta yer alan M1 ve M2 numaralı maddelerin hata varyansları arasında yapılacak bir modifikasyonun, χ^2 'ye ".14" değerinde bir katkı sağlayacağı görülmüş ve bu iki madde arasında yapılacak bir modifikasyonun kuramsal açıdan bir risk teşkil etmediğine karar verilmiştir. Bu incelemenin ardından M1 ve M2 numaralı maddeleri arasında modifikasyon yapılarak modelin iyileştirilmesi sağlanmıştır.

Güvenirlilik

Çevrim İçi Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin güvenirlik katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach alfa değeri hesaplanmış ve ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ayrıca, madde analizinde her bir maddenin ölçekten çıkarılması durumunda Cronbach alfa katsayısında gözlenecek değişiklik ile ortalama, varyans ve madde-toplam korelasyonları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Ölçeğin Madde-Toplam Analizleri

Maddeler	$\bar{x}$	Varyans	MTK	Cronbach Alpha
M1	45,25	76,75	0,47	0,841
M2	45,12	76,10	0,51	0,840
M3	45,27	76,59	0,46	0,842
M4	45,06	77,15	0,46	0,842
M5	45,29	78,23	0,36	0,847
M6	45,46	74,65	0,55	0,837
M7	45,29	76,70	0,43	0,843
M8	45,96	77,80	0,33	0,849
M9	45,50	75,94	0,47	0,841
M10	45,43	75,98	0,48	0,841
M11	45,51	76,74	0,43	0,843
M12	45,62	78,17	0,32	0,849
M13	45,29	76,45	0,51	0,840
M14	45,38	75,00	0,53	0,838
M15	45,35	75,68	0,49	0,840
M16	45,48	74,13	0,58	0,836
M17	45,29	75,63	0,47	0,841

Tablo 3'te görüldüğü gibi ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde-toplam korelasyon değerlerinin “.32 ile .58” arasında değiştiği görülmektedir. Her bir maddenin ölçekten çıkarılmasıyla güvenirlik katsayısında oluşabilecek değişiklik incelendiğinde maddelerin ölçekten çıkarılmasının güvenirlik değerini yükseltmeye yönelik bir değişikliğe sebep olmayacağı görülmüştür. Bu nedenle herhangi bir maddenin atılmasına gerek görülmemiştir. Tablo 4'te ölçeğin her bir faktöre ve toplam ölçek için Cronbach Alpha değerleri verilmiştir.

Tablo 4.

Ölçeğin Güvenirlik Değerleri

Faktör no	Faktör adı	Cronbach Alpha
Faktör 1	Merak/önem	.72
Faktör 2	Öz yeterlilik	.63
Faktör 3	Öz gelişim inancı	.67
Toplam ölçek		.85

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ölçeğin “merak/önem” boyutunda sekiz madde yer almaktadır. Orijinal ölçeğe ait “merak/önem” boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı .82, bu çalışmada elde edilen güvenirlik katsayısı .72'dir. Öz yeterlilik alt boyutunda beş madde bulunmaktadır ve orijinal ölçekte güvenirlik katsayısı .78, bu çalışmada .63 olarak hesaplanmıştır. Öz gelişim inancı boyutu dört maddeden oluşmakta orijinal ölçekte güvenirlik katsayısı .78, bu çalışmada .67 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada toplam ölçeğin güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik düzeyinin ölçeğin bütünü için iyi düzeyde olması ve üç faktörlü yapı için uygun değerlerde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğe İlişkin Puanlama ve Yorum

Çevrim içi Okuma Motivasyonu Ölçeği 17 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut olan “merak/önem” boyutu (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8) sekiz maddeden, ikinci boyut olan “öz yeterlilik” boyutu (M9, M10, M11, M12, M13) beş maddeden, üçüncü boyut olan “öz gelişim inancı” boyutu (M14, M15, M16, M17) dört maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 4'lü Likert tipinde “bana

hiç uygun değil" (1 puan), "bana pek uygun değil" (2 puan), "bana biraz uygun" (3 puan), "bana tamamen uygun" (4 puan) yanıtları bulunmaktadır. Bu nedenle, daha yüksek puanlar çevrim içi okuma motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğunu işaret etmektedir. Ölçekten en yüksek alınabilecek puan 68, en düşük puan 17'dir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Sonuç

Okuma becerisi, basılı veya çevrim içi ortamlarda gerçekleştirilebilen çok yönlü ve karmaşık zihinsel bir süreç olup bireylerin yaşamları boyunca edindikleri bilgi ve becerinin güçlenmesinde önemli bir değişkendir. İlk olarak kâğıttan veya basılı kaynaktan okuma olarak değerlendirilen okuma süreci, günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte çevrim içi okuma başlığı altında da incelenmeye başlanmıştır. Bilgisayar teknolojisindeki ilerlemelerin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan e-kitaplar sayesinde çevrim içi okuma daha da yaygınlaşmıştır (Çelik, Halat ve Fırat, 2019). Okulların, okuryazarlık eğitim programına başlar başlamaz çevrim içi deneyimlerle birlikte yeni okuryazarlık eğitimi uygulamalarını eğitim sürecine entegre etmeleri oldukça önemli görülmektedir (Forzani ve Leu, 2012). Bu nedenle çevrim içi okumaya gereken önemin verilmesi, çevrim içi okuma sürecinde okuduğunu anlama, okuma başarısı ve okuma motivasyonu gibi konuların incelenmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Çünkü basılı ve çevrim içi okuma süreçlerinde farklı işlemlerin uygulanması okuduğunu anlama, strateji kullanma, motivasyon, okuma davranışları ve tutumları gibi unsurların yeniden sorgulanmasını sağlamıştır. Bu bağlamda basılı materyalden ve çevrim içi ortamdan okuma sürecinde bireyin sahip olması ve uygulaması gereken beceri, strateji, motivasyon ve tutumlar birbirinden farklıdır.

Basılı materyallerden okumaya ilişkin motivasyon ölçeğinin çevrim içi okuma motivasyonunu ölçmek için kullanılamayacağı göz önüne alındığında alanyazında ortaokul öğrencilerinin çevrim içi okuma motivasyonunu ölçen bir ölçme aracının olmaması önemli bir eksiklikler. Söz konusu eksikliğin giderilmesi için mevcut araştırmada Forzani, Leu, Yujiha, Rhoads, Guthrie ve McCoach (2020) tarafından geliştirilen "Çevrim İçi Okuma Motivasyonu Ölçeği" geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Bu amaçla öncelikle Türkçe formun orijinal form ile dilsel eşdeğerliği sağlanmıştır. Yapı geçerliğini sağlamak amacıyla DFA analizi yapılmıştır. DFA analiziyle ölçeğin uyum indeksleri incelenmiştir ve χ^2/sd oranı, RMSEA, RMR, AGFI, GFI değerleri ölçek modelinin mükemmel bir uyumu; CFI ve IFI değeri iyi bir uyumu; NFI değeri ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir. Elde edilen uyum indekslerine göre ölçeğin uyum düzeyinin iyi olduğu söylenebilir. Maddelere ait faktör yük değerlerinin ".33 ile .65" arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach alfa analizi ve madde-test korelasyonları hesaplanmıştır. Toplam ölçekte Cronbach Alfa katsayısı .85 ve ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde-toplam korelasyon değerleri herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılmasının güvenirlik değerinde bir değişikliğe yol açmayacağını göstermektedir. Bu nedenle ölçekten madde çıkarılmaması uygun bulunmuştur. Böylelikle ölçeğin orijinal haliyle Türkçeye uyarlanması sağlanmıştır. Türkçeye uyarlama çalışması yapılan "Çevrim İçi Okuma Motivasyonu Ölçeği" üç boyuttan ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü Likert tipinde olup ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar Forzani, Leu, Yujiha, Rhoads, Guthrie ve McCoach (2020) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan "Çevrim İçi Okuma Motivasyonu Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Bu kanıtlara göre ölçek, ortaokul öğrencilerinin çevrim içi okumaya ilişkin motivasyonlarını belirlemede kullanılabilecektir. Dolayısıyla öğrencilerin çevrim içi okuma becerilerinin artırılmasında ve bu konunun eğitim ortamlarında ele alınarak geliştirilmesine yönelik çalışmalarda Türkçeye uyarlanan bu ölçekten elde edilecek veriler yol gösterici olacaktır.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 02.01.2023
Belge sayı numarası= 220194/1

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazarın makaleye katkı oranı %50, ikinci yazarın makaleye katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Yazarların kendileri ve kurumları arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Ashfaq, H., & Ansari, M. N. (2020). Experiences of online reading. *Library Philosophy and Practice*, 1431, 1-15.
- Ata, R. ve Alpaslan, M. M. (2019). İnternet tabanlı okuma motivasyonu ve katılım ölçeği Türkçe'ye uyarlama çalışması ve öğretmen adayları ile çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 522-538. DOI: 10.17943/etku.557780
- Aydemir, Z. İ. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Boz, İ. ve Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözmeye başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 13-24
- Buccellati, G. (2008). Digital text in: Digital thought. Erişim adresi: <http://www.urkesh.org/pages/312i.htm>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yay.
- Christensen, C. M. (1997). *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Boston: Harvard Business School Press.
- Coiro, J. (2020). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 9-31. DOI: 10.1002/rrq.302
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.
- Çelik, H., Halat, S. ve Fırat, H. (2019). Öğretmen adaylarının basılı ve e-kitap kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3), 73-86. DOI: 10.29228/ijlet.23477.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dündar, S. A. ve Çocuk, H. E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 401-411.
- Ergen, Y. ve Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 130-147.
- Forzani, E. ve Leu, D. J. (2012). New literacies for new learners: The need for digital technologies in primary classrooms. *In The Educational Forum*, 76(4), 421-424.
- Forzani, E., Leu, D. J., Li, E. Y., Rhoads, C., Guthrie, J. T. ve McCoach, B. (2020). Characteristics and validity of an instrument for assessing motivations for online reading to learn. *Reading Research Quarterly*, 56(4), 761-780. DOI:10.1002/rrq.337
- Gedik, Y. (2020). Pazarlamada yeni bir çerçeve: sosyal medya ve web 2.0. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(1), 252-269. DOI:10.33712/mana.706162

- Guthrie, J. T., ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research içinde* (s.403-422). New York: Longman.
- Kavcar, C. ve Kantemir, E. (1986). *Türk dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kiili, C., Leu, D.J., Ultriainen, J., Coiro, J., Kanninen, L., Tolvanen, A. ve Leppänen, P.H.T. (2018). Reading to learn from online information: modeling the factor structure. *Journal of Literacy Research*, 50(3), 304–334. DOI:10.1177/1086296X18784640
- Kim, K. S., ve Allen, B. (2002). Cognitive and task influences on Web searching behavior. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(2), 109–119.
- Kurnaz, H. (2019). Okuma iç motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250.
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., ve Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R. Ruddell & N. Unrau (Ed.), *Theoretical models and processes of reading içinde* (s.1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D. J., McVerry, J. G., O'Byrne, W. L., Kiili, C., Zawilinski, L., Everett-Cacopardo, H., Kennedy, C. ve Forzani, E. (2011). The new literacies of online reading comprehension: expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 5-14.
- Liu, I. F. ve Ko, H. W. (2019). Roles of paper-based reading ability and ICT-related skills in online reading performance. *Read Writ*, 32, 1037–1059. DOI:10.1007/s11145-018-9892-z
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment. *Journal of Documentation*, 61(6), 700–712.
- Patra, I., Alghazali, T. A. H., Sokolova, E. G., Prasad, K. D. V., Pallathadka, H., Hussein, R. A., Shanan, A. J. ve Ghaneiarani, S. (2022). Scrutinizing the effects of e-learning on enhancing EFL learners' reading comprehension and reading motivation. *Hindawi Education Research International*, 2(1), 1-11.
- Rasmusson, M. ve Eklund, M. (2013). It's easier to read on the internet—you just click on what you want to read. *Educ. Inf. Technol.* 18, 401–419. DOI:10.1007/s10639-012-9190-3
- Saeheng, P. (2017). A study of e-learning, blended learning, and traditional teaching methods to motivate autonomous learning in English reading comprehension of Thais learners. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(1), 1–20.
- Sur, E. (2022). Okuduğunu anlama becerisini etkileyen çeşitli değişkenler: bir meta analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3061-3080.
- Sur, E. ve Ateş, M. (2022). A systematic review regarding the impact of affective factors on reading success. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(4). 1480-1512.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Read Writ*, 22, 85–106. DOI 10.1007/s11145-008-9133-y
- Tarı Cömert, I. ve Kayıran, S. M. (2010). Çocuk ve ergenlerde internet kullanımı. *Çocuk Dergisi* 10(4), 166-170.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaghi, A. ve Abdullah, A. (2020). Understanding online reading dispositions from the perspective of Saudi EFL learners. *International Association of Online Engineering*, 14(7), 73-87.
- Yeatman, J. D., Tang, K. A., Donnelly, P. M., Yablonski, M., Ramamurthy, M., Karipidis, L. L., Cafarra, S. Takada, M. E., Kanopka, K., Ben Shachar, M. ve Domingue, B. W. (2020). Rapid online assessment of reading ability. *Scientific Reports*, 11(1), 6396, 2021.
- 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 Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349–1365.
- 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.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.
- Yılmaz, M. (2014). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları/the developing methods of reading comprehension skills in Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

Extended Abstract

Introduction

Online reading is the process of reading multi-featured digital texts using devices like computers, tablets, smartphones, and e-readers to extract information from a text that also includes embedded images, videos, and other media elements (Buccellati, 2008). Online reading involves both reading and computer technology, even though the texts used online and on paper are similar. Because of this, the majority of scientists concur that online reading requires more sophisticated skills than reading on paper (Liu and Ko, 2019).

Examining the literature reveals that tools for measuring motivation related to the act of reading from paper have been created and modified. While Yıldız et al. (2013) developed adult reading motivation, Dündar and Çocuk (2019) addressed reading motivation in teaching Turkish as a foreign language. While Aydemir and Öztürk (2013) examined the reading motivation scale for texts, Yıldız (2010) adapted reading motivation, Yıldız and Aktaş (2015) reading motivation and reading dedication scales into Turkish. Ata and Alpaslan (2019) adapted the internet-based reading motivation and participation scale to Turkish. Considering that the motivation scale for reading from paper cannot be used to measure online reading motivation, the absence of a measurement tool in the literature that measures the online reading motivation of secondary school students is a significant shortcoming. This study aims at eliminating the deficiency in the literature and to adapt the measurement tool developed by Forzani et al. (2020), which measures the online reading motivation of secondary school students, into Turkish.

Method

In this study, validity and reliability study was carried out to adapt the Online Reading Motivation Scale to Turkish. In the fall semester of the 2022–2023 academic year, 375 students in the fifth, sixth, seventh, and eighth grades of the secondary schools Sümer, Şehit Ali Taştepe, Barbaros, and Zübeyde İşeri in Konya province's Ereli district participated in the study. The sample was determined using the correct sampling technique. The Online Reading Motivation Scale created by Forzani, Leu, Yujiha, Rhoads, Guthrieve and McCoach (2020) was translated into Turkish with the authors' consent. The scale was also given the ethical committee's approval. The scale adaptation studies began after the permissions procedure.

The Online Reading Motivation Scale/Motivations for Online Reading Questionnaire (MORQ) was developed in 2020 by Forzani et al. (2020) in the United States for middle school students. The original version of the scale consists of 3 factors and 17 items. The scale has a total of 3 factors: "curiosity/value", "self-efficacy" and "self improvement beliefs". The first factor consists of eight items, the second factor consists of five items and the third factor consists of four items. The Cronbach Alpha reliability coefficient for the three factors of the scale ranges between .76 and .82, which indicates a high reliability.

In the adaptation study of the scale into Turkish, the data collected from 22 English teachers at the language equivalence stage was analysed and evaluated using Pearson product-moment correlation analysis.

Cronbach Alpha analysis was used to evaluate the scale's reliability, and confirmatory factor analysis was used to evaluate the scale's validity in the analysis of the data collected from 375 study

participants. For the Cronbach Alpha analysis, the SPSS program was used, and for the DFA analysis, the AMOS program.

Result and Discussion

The Pearson product-moment correlation analysis revealed that there was a strong positive relationship between the original English version of the scale and the Turkish version, according to the results from the 22-person group for the language equivalence of the study ($r = .996$, $p < .01$).

The Online Reading Motivation Scale provides goodness-of-fit values. χ^2/df ratio, RMSEA, RMR, AGFI, and GFI values show that the scale model fits the data perfectly; CFI and IFI values match well; the NFI value displays an acceptable fit. When the entire measurement model is considered, it can be said that there is a good fit because the goodness of fit values close to 1 indicates a perfect fit (Tabachnick and Fidell, 2015; Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2016).

The Online Reading Motivation Scale has three dimensions and 17 items. Eight items make up the first dimension, "Interest/Importance" (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, and M8), and five items make up the second dimension, "self-efficacy" (M9, M10, M11, M12, and M13). The "self-development belief" dimension (M14, M15, M16, and M17) is the third dimension and has four items. The scale includes four options "not at all suitable for me" (1 point), "not very suitable for me" (2 points), "somewhat suitable for me" (3 points), and "completely suitable for me" (4 points). Therefore, higher scores reflect a higher level of motivation for online reading. The scale has a maximum possible score of 68 and a minimum possible score of 17. No reverse item is present in the scale.

Ek-1: Çevrim İçi Okuma Motivasyonu Ölçeği (ÇİOMÖ)

Çevrim İçi Okuma Motivasyonları Ölçeği (ÇİOMÖ)	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Pek Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Tamamen Uygun
1	İnternet üzerinden okumayı ve araştırma yapmayı eğlenceli bulurum.			
2	İnternette araştırma yapmaktan ve yeni şeyler okumaktan keyif alırım.			
3	En sevdiğim konular hakkında internet üzerinden olabildiğince sık okuma ve araştırma yaparım.			
4	İnternette araştırma yapmaktan ve okumaktan hoşlandığım favori konularım var.			
5	Eğer bir konu ilgimi çekiyorsa o konu hakkında her zaman internette araştırma yapmaya ve bir şeyler okumaya çalışırım.			
6	İnternette okumak ve araştırma yapmak bana göre iyi geçirilen bir zamandır.			
7	İnternette öğrendiğim bilgiler benim için değerlidir.			
8	İnternet üzerinden okuma ve araştırma yapmanın diğer okul aktivitelerimden daha faydalı olduğuna inanıyorum.			
9	İnternet üzerinden okuma ve araştırma yapma konusunda iyi olmak benim için çok önemlidir.			

10	Bir dahaki sefere internetten okuma ve araştırma yaptığımda başarılı olacağımı düşünüyorum.				
11	İnternetten araştırma yaptığımda okuduğum her şeyi açıklayabilirim.				
12	İnternetten okuma ve araştırma yaparken bilmediğim kelimelerle karşılaştığımda onları anlayabilirim.				
13	İnternetten okuma ve araştırma yapma konusunda çok iyiyim.				
14	Sıkı çalışmanın, internette araştırma yapma ve okuma konusunda gelişmeme yardımcı olduğuna inanıyorum.				
15	İnternetten okurken ve araştırma yaparken sıkı çalışmanın daha iyi olmama yardımcı olacağına inanıyorum.				
16	Pratik (uygulama) yapmanın internetten okuma ve araştırma yapma konusunda bana yardımcı olacağına inanıyorum.				
17	Daha çok çaba harcayarak internetten okuma ve araştırma yapma konusunda daha iyi olabilirim.				



Kırsalda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri*

*Hamza GÖNÜLAL***
*Mecit ASLAN****

Öz

Bu araştırma Van ili kırsalında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Karma araştırma yöntemi ile yapılan bu çalışmada sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 215 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Nitel veriler ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 16 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler; nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin genel anlamda olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmekle birlikte, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim, programın yoğunluğu, ses temelli cümle yöntemi, kırsaldaki okulların koşulları, öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve aile katılımı konularında bazı olumsuz görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlk okuma-yazma, sınıf öğretmeni, kırsal

Opinions of Primary School Teachers Working in Rural Areas on Primary Literacy Teaching

Abstract

The purpose of this research is to determine the opinions of primary school teachers working in the rural areas of Van on primary literacy teaching. This study utilizes sequential explanatory design, a type of mixed research method design. By using cluster sampling method, 215 first grade teachers were selected as the study group for quantitative data. In the process of collecting qualitative data, 16 classroom teachers were chosen by maximum diversity sampling method. A questionnaire and a semi-structured interview form were used as data collection tools in the research. Descriptive statistics was employed in the analysis of quantitative data in research while descriptive analysis technique was used in the analysis of qualitative data. As a conclusion of the research, it was determined that the teachers had a generally positive opinions about their competencies, but it was also determined that teacher had negative opinions about pre-service and in-service training, intensity of the curriculum, the sound-based sentence method, the conditions of the schools in the countryside, the readiness of the students and parental involvement.

Keywords: Primary literacy, primary school teacher, rural areas

* Bu çalışma Hamza GÖNÜLAL'ın Doç. Dr. Mecit ASLAN danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Eminpaşa İlkokulu, Van, hamza84.hg@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-1710-1927

*** Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, mecitaslan@yyu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7970-5892

Giriş

Toplumların çağdaş uygarlık seviyesine ulaşması, toplumları oluşturan fertlerin aldıkları nitelikli eğitim ve etkili iletişim becerilerine bağlıdır. Bilgi ve iletişim çağı olarak da bilinen 21. yüzyılda üst düzey düşünme becerilerine sahip, toplumsal sorunlara çözüm odaklı yaklaşan, duyarlı bireyler yetiştirmek; bilgiye ulaşma, yeni bilgiler üretme, bilgileri paylaşma ve kullanma becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu şekilde yaşam boyu devam eden bilgi edinme ve bilgiyi paylaşma yolu, etkili iletişim becerileri ve paralelinde gelişen nitelikli eğitimle gerçekleşmektedir. Bu bağlamda bireylerin aldığı eğitimde ve kazandığı iletişim becerilerinde, dil her zaman önemli bir etki gücü ile karşımıza çıkmaktadır. Dil öğrenme ve işlevsel bir biçimde kullanma süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Bu sürecinin nihai hedeflerinden biri de hiç şüphesiz iletişim sürecinde bağımsız okuma ve yazma becerilerini etkili bir biçimde kullanabilmektir. Nitekim ulusların eğitim programları incelendiğinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere, temel dil becerilerinin gelişimi, öncelikli eğitsel hedefler arasında her zaman yerini korumaktadır. Dinamik bir yapı halinde olan bu dil becerileri karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle dil ediniminin temel becerileri arasında yer alan okuma-yazma becerileri geçmişten günümüze tüm medeniyetlerde bireylerin edinmesi gereken beceriler arasında kabul edilmektedir. Kazanılması elzem olan bu beceriler okul hayatının ilk yıllarında edinilmekte ve yaşam boyu kullanılmaktadır. Bu kapsamda okuma-yazmanın ilk aşaması olarak ifade edilen ilk okuma-yazma faaliyetleri son derece önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlk okuma-yazma, genel anlamda, çocuğun sözlü dilden yazılı dile geçiş yaptığı bir eşiği ifade etmektedir. Çocuk ilk okuma-yazma ile yazılı dilin sembollerini sesli bir biçimde okuyabilmekte, söylenenleri veya fikirlerini yazıya aktarabilmektedir (Obalar, 2009). Bu doğrultuda ilk okuma-yazma çocuk için kültürlü, entelektüel bir birey olma yolunda ilk adımlarının atıldığı dönemi ifade etmektedir. Nitekim ilk okuma-yazmanın amacı, okuyabilme, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilme, duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilme, iletişim kurabilme, kurallara uygun şekilde yazı yazabilme, Türkçeyi kullanabilme ve Türkçe öğrenmekten zevk alabilme olarak ifade edilmektedir (Tok, 2001). Bu süreç sessiz okuyabilme aşamasına kadar olan dönemi kapsamaktadır (Balantekin, 2020). Bir başka deyişle ilk okuma-yazma kapsam olarak öğrencinin okuma ve yazmadan yoksun olduğu bir dönemden, okuryazar oluncaya kadar geçen süreci içine almaktadır (Ferah, 2007). Bir bakıma öğrenmenin anahtarı niteliğinde olan okuma-yazma Farabi'nin de belirttiği gibi "alet", bir diğer ifadeyle "araç" niteliğinde bir öğrenmedir. Öğrenci bu becerilere sahip olmakla önemli bir araç elde ederek yaşamında karşılaştığı problemleri bu araç yardımıyla çözebilmektedir.

Okuma-yazma öğretimi incelendiğinde amaç ilk bakışta okumayı, yazmayı öğretmek olsa da gelecekle ilgili nihai hedef; bilgiye ulaşma yolunda, okumayı ve yazmayı bir araç olarak kullanmayı öğretmektir. Bu bağlamda temel öğretimde okuma-yazma öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği Türkçe dersi, okuma-yazma öğretimi ile başlamakta ve ilkökul birinci sınıfın en önemli ve öncelikli dersi olarak karşımıza çıkmaktadır (Calp, 2009; Çınar, 2004; Demir ve Ersöz, 2016). Öz'e (2005) göre ilk okuma-yazma becerisi yalnız Türkçe dersinde değil öğrencilerin okul hayatı süresince tüm derslerdeki başarılarını da önemli derecede etkilemektedir. Bu doğrultuda doğru ve hızlı okuyabilen, kelime dağarcığı zengin, okuduğunu anlayan, Türkçeyi yazılı ve sözlü olarak etkili kullanan öğrencilerin diğer derslerdeki akademik başarılarının yüksek olması beklenmektedir. Nitekim öğrencilerin okul hayatları boyunca akademik anlamda başarısızlıklarının temelinde okuma, yazma, anlama ve ifade etme becerilerinin eksikliği yatmaktadır (Ege, 2011). Bu anlamda öğrencilerin eğitim hayatlarındaki en zor becerilerden olan okuma ve yazma becerilerinin (Akyol, 2005; Mert, 2019) ve çocuk açısından zor ve karmaşık gibi görünen bu sürecin sağlıklı bir şekilde atlatılması önemlidir. Çünkü okuma-yazma becerilerinde yaşanan problemler, öğrencinin eğitim-öğretim hayatındaki tüm akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Güldenoğlu, 2008).

Hassasiyeti ve önemi bakımından temel eğitimde Türkçe (ilk okuma-yazma) ders programları önemli bir yere sahiptir ve her yıl ilgili kurullar tarafından dikkatle incelenmekte en iyi ve en etkili programlara ulaşılmaya çalışılmaktadır. Buna rağmen her zaman ve her koşulda istenen hedeflere ulaşılamamaktadır. Her ne kadar eğitim programları tüm ülke geneline hitap edebilecek yapıda hazırlansa da bireysel ve çevresel değişkenler programın etkililiğinde farklılıklara neden olmaktadır

(Gülbaş-Çatak, 2008). Nitekim ülkemizde kentsel ve kırsal alanlardaki demografik, coğrafi, ekonomik, sosyal ve kültürel farklılıkların eğitim-öğretim faaliyetlerine yansımaları da farklı olmaktadır (Ece, 2012; Özşarı ve Aytar, 2019). Ülkemizdeki kırsal yerleşim alanları incelendiğinde koşulları itibarıyla nitelikli eğitim-öğretim imkanlarından yeterince faydalanamadıkları görülmektedir (Çiftçi ve diğerleri, 2003; Analı ve Şahin, 2020). Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetleri çoğunlukla sekteye uğramaktadır. Kırsal alanlarda yer alan okullar ve bu yerlerde öğrenim gören öğrenciler coğrafi ve sosyal izolasyonun yanı sıra ekonomik yetersizlikler, eğitim-öğretim imkanlarına uzaklık, öğrenci hazırbulunuşlukları, öğretim materyalleri, sosyal-kültürel özellikler, aile eğitim düzeyleri gibi birçok konuda kent merkezlerine göre farklılık göstermektedirler (Çalışkan ve Yenilmez, 2012). Dolayısıyla bu çalışmanın gerçekleştirildiği Van özelinde düşünüldüğünde, ilk okuma-yazma sürecinde kırsalda karşılaşılan sorunlarının yanında ilin ve bölgenin kendine has sosyal-kültürel yapısından kaynaklı problemlerin de yaşanabileceği öngörülmektedir. Van ili kırsal kesiminin düşük sosyo-ekonomik özelliklere sahip, eğitim düzeyi yüksek olmayan ve aile içi Türkçe konuşma becerileri zayıf olan bir nüfus yapısına sahip olduğu söylenebilir. Nitekim Koyuncu ve Karakılçık (2018) Van Gölü Havzası'nın sosyo-kültürel yapısını inceledikleri çalışmalarında, bölgenin kendine has özelliklerinin ve problemlerinin olduğunu ve bu yönüyle önemli bir araştırma alanı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun Van kırsalındaki eğitim faaliyetlerine, okula ve öğrenciye etki gücü yüksek bir şekilde yansıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili birçok çalışmanın kent merkezlerinde yapıldığı düşünüldüğünde ilgili bölgede yapılan bu araştırmanın özgün ve kıymetli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim faaliyetlerinin uygulanmasında ve bu süreçteki olumlu ve olumsuz yansımalar hususunda görüşlerine ihtiyaç duyulan öncelikli kişiler arasında hiç şüphesiz programın uygulayıcısı olan öğretmenler yer almaktadır (Karacaoğlu ve Acar, 2010). Nitekim öğretmenler, öğretim programlarını uygulamada önemli bir role sahip oldukları gibi sürecin önemli bir üyesi olarak okulda, sınıfta ve öğrenciler üzerinde etkili gözlemler yapabilmekte, sorunları yerinde ve nedenleri ile birlikte keşfedebilmektedirler. Bu durumun öğretmen-öğrenci etkileşiminin yoğun bir şekilde yaşandığı temel eğitimde, bilhassa ilk okuma-yazma faaliyetlerinde öne çıktığı görülmektedir. Bu nedenle öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde bir nevi anahtar görevinde olan öğretmenlerin (Gömlüksiz, 2007), öğretim faaliyetlerinde yaşananlar ve süreci etkileyen unsurlarla ilgili görüşleri dikkate değerdir. Dolayısıyla bu çalışmada da öğretmenlerin görüşleri araştırmaya değer bulunmuştur. Bu çerçevede, mevcut araştırmanın amacı, Van il kırsalında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek olmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma-yazma öğretimindeki öz yeterlilikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma-yazma öğretim programı ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanması ve uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma-yazma öğretiminde öğrenci nitelikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma-yazma öğretim sürecinde okul-aile iş birliği ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin aynı çalışmada birlikte kullanıldığı, karma araştırma yöntemi desenlerinden olan, söz konusu desende öncelikle nicel veriler toplanmakta, devamında nicel verileri yorumlamak ve desteklemek için nitel verilere başvurulmaktadır (Creswell, 2003). Bu araştırmada önce anket uygulanmış, daha sonra nicel verilerin detaylandırılması için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubu

Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van il kırsalında bulunan ilkokullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu nicel veriler için oluşturulan çalışma grubu ve nitel veriler için oluşturulan çalışma grubu olmak üzere iki aşamada oluşturulmuştur.

Nicel veriler için çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi bireylere tek tek değil benzer özelliklere sahip gruplara yoğunlaşan örnekleme yöntemidir (Özen ve Gül, 2007). Bu doğrultuda belirlenen 215 birinci sınıf öğretmeni nicel veriler için çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmaya Katılan Birinci Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler

Özellik	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	127
	Erkek	88
Mesleki Deneyim Yılı	1-5 Yıl	147
	6-10 Yıl	44
	11-15 Yıl	17
	16 Yıl ve üzeri	7
		3.3
Eğitim Düzeyi	Lisans	208
	Lisansüstü	7
Birinci Sınıf Okutma Deneyimi	1 Kez	116
	2 Kez	45
	3 Kez	28
	4 Kez	16
	5 Kez ve üzeri	10

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin 127’sinin kadın, 88’inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %68.4’ü 1-5 yıl, %20.5’i 6-10 yıl, %7.9’u 11-15 yıl, %3.3’ ü 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Birinci sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun (%96.7’si) Lisans mezunu olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf okutma deneyimi incelendiğinde ise 116 kişinin 1 kez, 45 kişinin 2 kez, 28 kişinin 3 kez, 16 kişinin 4 kez, 10 kişinin 5 kez ve üzeri okuttuğu belirlenmiştir.

Araştırmada nitel verilerin toplanması sürecinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak 16 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde çalışılan problem ile ilgili olan kişilerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmaya katılan öğretmenlerin olabildiğince mesleki deneyim, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve birinci sınıf okutma deneyimi açısından çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Görüşmeye katılan birinci sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleri Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2.

Görüşmeye Katılan Birinci Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Eğitim Düzeyi	Birinci Sınıf Okutma Durumu
O1	Erkek	12 yıl	Lisans	4 kez
O2	Erkek	11 yıl	Lisans	3 kez
O3	Erkek	11 yıl	Lisans	3 kez
O4	Erkek	12 yıl	Lisans	4 kez
O5	Erkek	7 yıl	Lisans	3 kez

O6	Erkek	8 yıl	Lisans	4 kez
O7	Kadın	1 yıl	Lisans	1 kez
O8	Erkek	11 yıl	Lisans	4 kez
O9	Erkek	8 yıl	Lisansüstü	3 kez
O10	Kadın	2 yıl	Lisans	1 kez
O11	Kadın	3 yıl	Lisans	1 kez
O12	Kadın	1 yıl	Lisans	1 kez
O13	Kadın	1 yıl	Lisans	1 kez
O14	Kadın	3 yıl	Lisans	1 kez
O15	Erkek	3 yıl	Lisansüstü	3 kez
O16	Erkek	3 yıl	Lisansüstü	1 kez

Tablo 2'deki verilere göre 10'u erkek 6'sı kadın olmak üzere 16 birinci sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Birinci sınıf öğretmenlerinin 8'i 1-5 yıl, 3'ü 6-10 yıl ve 5'i 11-15 yıl mesleki deneyime sahiptirler. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 13'ü Lisans mezunu iken, 3'ü Lisansüstü eğitim almıştır. Öğretmenlerin birinci sınıf okutma durumları ise 7 öğretmen 1 kez, 5 öğretmen 3 kez ve 4 öğretmen 4 kez birinci sınıf okutmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerin toplanması için Ekici-Calın (2019) tarafından geliştirilen anket, nitel verilerin toplanması için ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Ekici-Calın (2019) tarafından geliştirilen ankette ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili 47 madde yer almaktadır. Beşli likert türündeki ankette yer alan 47 madde "öğretmen yeterlilikleri (10 madde)", "öğretim programı (8 madde)", "öğretim programının uygulanması (12 madde)", "öğrenci nitelikleri (8 madde)" ve "okul-aile iş birliği (9 madde)" şeklindeki beş alt boyut altında toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı Van kırsalında ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili ayrıntılı veri toplamak amacıyla çalışma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde alanyazın incelenmiştir. Ayrıca nicel verilerin detaylandırılması amaçlandığı için kullanılan anket formunun içeriğiyle uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Bu çerçevede altı sorudan oluşan taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formunda kırsalda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerine; öz yeterlilikleri, ilk okuma-yazma öğretim programı, ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanması, ilk okuma-yazma öğretiminde kırsalda karşılaşılan sorunlar, kırsalda öğrencilerin hazırbulunuşluğu, aile ilgisi ve desteği konularında görüş ve önerilerine yönelik sorulara yer verilmiştir.

Alanyazın incelemesi neticesinde hazırlanan altı soruluk taslak form iki Eğitim Programları ve Öğretim uzmanı ve iki Sınıf Eğitimi (Okuma-Yazma Öğretimi) uzmanı ile görüşlerine başvurmak amacıyla paylaşılmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formu sorularına çeşitli düzenlemeler ve eklemeler yapılarak dokuz soruluk nihai görüşme formu oluşturulmuştur.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına yönelik Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurulu Başkanlığının izni ve Van Valiliğinin onayıyla Van il sınırları içerisinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinden nicel verilerin toplanması için Google Formlar üzerinden anket formu uygulanmıştır. Nitel verilere ulaşmada ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak rıza ve istekleri doğrultusunda kırsalda görev yapan 16 birinci sınıf öğretmeni ile video konferans yöntemiyle veriler toplanmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Veri kaybını önlemek ve gerektiğinde tekrar dinlemek için yapılan görüşmeler katılımcıların onayıyla kayıt altına alınmıştır. Verilerin elde edilmesi ile ilgili süreç yaklaşık 3 ay sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan nicel verilerin analizinde paket program kullanılmıştır. Öğretmenlerin anket formunda yer alan maddelere ne düzeyde katıldıklarını belirlemek için betimsel istatistiklere (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) başvurulmuştur. Maddelerden elde edilen aritmetik ortalamalar “1.00-1.80” arası “çok düşük”, “1.81-2.60” arası “düşük”, “2.61-3.40” arası “orta”, “3.41-4.20” arası “yüksek” ve “4.21-5.00” arası “çok yüksek” düzeyde katılım şeklinde yorumlanmıştır.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen verilerin belli temalar veya araştırma soruları çerçevesinde özetlenmesi ve yorumlanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde kodlanmış, özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan veri toplama aracına ilişkin iç tutarlık kat sayısı .880 olarak bulunmuştur. Bu değer anketten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutunda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına araştırma süreci detaylı bir şekilde açıklanmış, katılımcılar detaylı bir şekilde tanıtılmış, uzman teyidi alınmış ve bulgular bölümünde sık sık doğrudan alıntılara 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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığı
Karar tarihi= 14/10/2021
Belge sayı numarası= 4828

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci araştırma sorusu “Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimindeki yeterlilikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya yanıt verebilmek için katılımcıların anketin ilgili bölümündeki maddelere verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve elde edilen betimsel istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	Ort.	SS
1.Fakültemde “İlk Okuma-Yazma Öğretimi” alanında aldığım eğitimi yeterli bulurum.	3.07	1.29
2.İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.	4.01	.77
3.İlkokuma-Yazma Öğretim Programını anlama, kavrama ve uygulamada kendimi yeterli bulurum.	3.99	.79
4.Alanımdaki gelişmeleri ve yenilikleri yakından takip ederim.	4.14	.73
5.Ders saatleri dışında, derse hazırlık için yeterli zaman ayırıyorum.	4.18	.77

6.İlkokuma-yazma öğretimini planlama ve uygulama aşamasında özgün materyaller hazırlama konusunda sıkıntı yaşamam.	3.78	.97
7.İlkokuma-yazma öğretimini planlama ve uygulama aşamasında kullanılan yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahibim.	4.07	.72
8.İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alarak hazırlarım.	4.15	.76
9.İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin ön koşul öğrenmelerini dikkate alarak hazırlarım.	4.27	.63
10.İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırlarım.	4.23	.65

Tablo 3'teki analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin en düşük düzeyde (orta) katılım gösterdikleri maddenin 3.07 ortalama ile hizmet öncesi eğitimlerinin yeterliği ile ilgili olan madde olduğu görülmektedir. Bu madde dışında kalan maddelere ise öğretmenlerin yüksek veya çok yüksek düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Anketten elde edilen nicel verilerin yanı sıra öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla nitel veriler de elde edilmiştir. Yapılan görüşmeler kapsamında öncelikle öğretmenlerin öz yeterliklerine ve almış oldukları lisans eğitiminin yeterliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler analiz edildiğinde, öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri hususlar olarak *programı* tanıma ve uygulama (n=9), ilk okuma-yazma alanındaki gelişmeleri takip etme (n=5), ilk okuma-yazma öğretiminde yöntem ve teknikleri kullanma (n=3), materyal geliştirme (n=3) ve öğrencileri tanıma (n=2) ön plana çıkmıştır.

"Açıkçası programa başlarken herhangi bir sıkıntı yaşadığımı düşünmüyorum. Herhangi bir yetersizliğim olmadığını düşünüyorum. Çünkü nasıl başlanması gerektiğini harflere başlama sürecinde neler yapmam gerektiğinin bilincindeydim ve bu yüzden herhangi bir yetersizliğimin olduğunu düşünmüyorum, yeterli oldum." (Ö12)

"Genel olarak program konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Zaten üniversitede bu eğitimi gördük ne şekilde öğreteceğimizi falan bu konuda yeterliyim." (Ö7)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yeterliklerinin yanı sıra yetersizliklerine ilişkin hususlara da yer verilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördükleri hususlar içerisinde sene başında ilk okuma-yazma öğretim programını uygulama (n=10) hususu öne çıkmaktadır. Öğretmenler bunun yanında öğrencileri tanıma (n=4), materyal geliştirme (n=3), uzaktan eğitim süreçleri (n=2), öğrencilerin kültürel ve dil farklılıkları (n=2), ilk okuma yazma alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etme (n=1), farklı yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma (n=1) ve birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi (n=1) konularında kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

"Yeni atandım tecrübem yok birinci sınıfta da tecrübem yok. Bu yüzden ilk zamanlarda ben programın biraz gerisinde kaldım." (Ö7)

Öğretmenlerin öz yeterlikleri teması altında öğretmen görüşleri "lisans eğitiminin yeterliği" alt tema olarak belirlenmiştir. Bu temaya ait açıklamalara ve öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Bu temaya yönelik öğretmenlere "Lisans eğitiminde ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin aldığınız eğitimin yeterliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=12) lisans eğitiminde ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin aldıkları eğitimi kırsalda yetersiz görürken, öğretmenlerden sadece dördü lisans eğitiminde ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin aldıkları eğitimi yeterli görmüştür. Öğretmenler lisans eğitiminde ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin aldıkları eğitimin yetersizliğini sırasıyla; karşılaşılan durum ile verilen eğitim arasındaki farklılık (n=11), uygulamadan çok teoriye yönelik eğitim (n=5), ilk okuma-yazma öğretimi üzerine verilen eğitimin güncel olmaması (n=1), öğretim elemanından kaynaklı bilgi ve deneyim eksikliği (n=1) konularından kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde lisans eğitiminde ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin aldıkları eğitimi yeterli gören öğretmenler (n=4) bu durumun

nedenlerini; uygulama eğitiminin kırsal şartlara benzer bir yerde yapılması (n=1), akademisyenlerin ilgi ve öz verileri (n=1), derslerin uygulamalı ve etkileşimli olması (n=1), kırsala göre zorlayıcı bir durumla karşılaşılması (n=1) şeklinde belirtmektedirler.

“Üniversitelerde verilen eğitim herhalde Ankara'daki Çankaya'daki okullara göre ayarlanmış. Öğretmenleri o konuda yetiştirme konusunda yeterli değil. Köydeki öğrenci ile şehir merkezindeki öğrenci ve ihtiyaçları farklı oluyor, değişik oluyor, imkanlar daha çok kısıtlı oluyor.” (Ö1)

“Üniversitelerin bu eğitimi ciddi bir şekilde değiştirmesi geliştirmesi gerekiyor. Çünkü verdikleri eğitim hakikaten çok yetersiz kalıyor alakası yok derecede yetersiz diyebilirim. Ne yazık ki öğretmenliği biz sınıfta öğrendik. Özellikle üniversiteden sonra bir köye atandığımız da aldığımız eğitimle orada gördüğümüz şeyler yaptığımız öğretmenlikle arasında dünya kadar farklar var çok yetersiz.” (Ö3)

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunda sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretim programına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların anketin ilgili maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

İlk Okuma-Yazma Öğretim Programı ile İlgili Betimsel İstatistikler

Maddeler	Ort.	SS
11.İlkokuma-Yazma Programının hedefleri öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun hazırlanmıştır.	3.47	.98
12.İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” programın hedeflerini gerçekleştirmede uygun bir yöntemdir.	3.73	.96
13.Programda sesler ve oluşturulan heceleri çalışmak için ayrılan süre yeterlidir.	3.13	1.09
14.Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişimine uygundur.	3.47	.85
15.Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygundur.	3.53	.84
16.Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin psiko-motor becerilerinin gelişimine uygundur	3.54	.86
17.Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, disiplinler arası öğrenmeyi sağlar.	3.73	.78
18.Programda ön görülen okuma ve yazma becerilerini değerlendirmede kullanılan ölçme araçları (gözlem formları, ürün dosyası, öz ve akran değerlendirme formları) amacına hizmet eder.	3.50	.92

Tablo 4'teki analiz sonuçları incelendiğinde, madde 13'de bulunan “Programda sesleri ve oluşturulan heceleri çalışmak için ayrılan süre yeterlidir.” ifadesine öğretmenlerin en düşük düzeyde (orta) katılım gösterdikleri ($\bar{x} = 3.13$) anlaşılmaktadır. Bu madde dışında kalan diğer maddelere ise öğretmenlerin yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilk okuma-yazma programına ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerine de yer verilmiştir. Öğretmenler yapılan görüşmelerde öğretim programı hakkında sırasıyla; ilk okuma-yazma öğretim programında yer alan ses temelli cümle yöntemi (n=10), programda yapılan düzenlemeler (n=4), Türkçe (ilk okuma-yazma) programının genel özellikleri (n=4) konularında olumlu görüş bildirmişlerdir.

“Şöyle söyleyeyim ben ses temelli cümle yöntemini seviyorum açıkçası çocuklar bilgiyi yapılandırarak, anlayarak, kavrayarak, neyi okuduğunu

anlayarak okumayı öğreniyorlar. Önceden ezber bir zihniyet vardı yani çocuk seslendirme yapıyordu okuma yapmıyordu şimdi bu yöntemle birleştirme yöntemi ile biraz daha çocuklar ne okuduğunu biliyor anlayarak okuyor.” (Ö9)

Yapılan görüşmelerde öğretmenler ilk okuma-yazma programına yönelik sırasıyla; ses temelli cümle yönteminin sınırlılıkları (n=9), programdaki kazanımlar (n=8), programın kırsal yaşama uygunluğu (n=5) ile program ve yöntemin devamlılığı (n=1) konularında olumsuz görüş belirtmişlerdir.

“Çocuk akıcı okumaya geldiğinde hece olarak kelime olarak değil harf harf okumaya çalışıyor; en basitinden bir kelimeyi harf harf okuyor sonra onu birleştiremiyor, birleştirdiğinde bile onu birleştirmeye odaklandığı için cümlelerin anlamını anlamıyor, metnin anlamını kaçırabiliyor ve metinle ilgili soruları cevaplayamıyor.” (Ö11)

“Programdaki kazanımların çok çok yoğun olduğunu hissediyorum, belki de kırsalda öğretmenlik yaptığım için zorlanıyorumdur. Çünkü çocukların hazırbulunuşluk seviyeleri ne yazık ki köyde olmuyor, anasınıfına gitmiyorlar. O yüzden biz bütün kazanımlara bire bir ulaşamıyoruz. Bütün derslerde bu böyle o yüzden açıkçası kazanımlar bana biraz yoğun geliyor.” (Ö10)

Yapılan görüşmelerde programda ses öğretimi için verilen sürenin yeterliliği ile ilgili öğretmenlerin yarısından fazlası (n=9) sürenin genel olarak yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Programda ses öğretimi için verilen sürenin genel olarak yeterli olduğunu düşünen öğretmenler aynı zamanda sürenin uzamasına neden olan faktörlerden de bahsetmişlerdir. Öğretmenler bu hususta; kırsalda anadili Türkçe olmayan ve evinde Türkçe konuşulmayan öğrenciler, okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler ve devamsızlık yapan öğrenciler için süreye ihtiyaç olabileceğini ifade etmişlerdir.

“Ses öğretimi için genel olarak yeterli. O konuda pek bir sıkıntı yaşamıyoruz. Fakat Türkçeyi sonradan öğrenen çocuklar için bazen süreye ihtiyaç duyuyoruz. Köy ortamında bir ay, bir buçuk ay biraz daha program okuma yazmaya ayrılırsa, uzatılırsa daha iyi olur.” (Ö1)

Programda ses öğretimi için verilen süre ile ilgili olumlu görüş belirten öğretmenlerin yanı sıra olumsuz görüş belirten, bir diğer ifadeyle süreyi yetersiz bulan öğretmenler (n=7) de mevcuttur. Öğretmenler programda ses öğretimi için verilen sürenin yetersizliği ile ilgili kırsaldaki sosyo-ekonomik imkansızlıklardan bahsederek şehir merkezleri ile eşit kabul edilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca kırsalda anne ve babaların genel olarak okuma yazma bilmedikleri dile getirilerek, ailelerin özellikle annelerin köydeki farklı uğraşlarından dolayı çocukları ile fazla ilgili olamadıkları belirtilerek bu bağlamda kırsalda süreye ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

“Ses öğretimi için süreyi düşündüğümüz zaman çok yeterli değil. Açıkçası merkezi yerlerde ekonomik durum gerek ailenin ilgisi, ailenin bilgisi nedeniyle süre yeterli olabiliyor. Kırsalda ise okuma yazma bilen anne-babaların sayısı çok az olduğu için çocuklara fazla faydaları dokunamıyor. Biraz daha sürenin fazla olabileceğini düşünüyorum.” (Ö2)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilk okuma-yazma sürecinde MEB tarafından verilen ders kitabı ve çalışma kitabına ilişkin görüşleri sorulmuş ve bu kitaplar dışında herhangi bir kaynak kullanıp kullanmadıkları konusu da ele alınmıştır. Bu konuda öğretmenlerin tamamına yakını (n=14) MEB’in dağıttığı kitapları yetersiz bulmuştur ve öğretmenlerin tamamına yakını (n=15) fotokopi ve okuma yazma setleri olmak üzere ek kaynak kullandıklarını ifade etmişlerdir. MEB’in dağıttığı kitapları yetersiz bulan öğretmenlerin tamamına yakını (n=13) velilerin de istekleri üzerine ek kaynak kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler (n=2) MEB’in dağıttığı kitapların yeterli olduğunu düşündükleri halde öğrenmeleri pekiştirme adına farklı kaynaklardan fotokopilerden yararlandıklarını belirtmişlerdir.

“En büyük kanayan yaramız o ders kitaplarımız. Ders kitaplarında örnekler çok sığ, etkinlikler çok az, örnekler yetersiz, ders içi etkinlikler çok az, çok

zayıf, farklı kaynaklara yönelmek zorunda kalıyoruz elimiz mahkûm. Çünkü ders kitabının verdiği birkaç örnekle kırsalda çocuk öğrenemiyor. Ders kitapları bu konuda çok çok yetersiz kalıyor. Bence bu konuda Milli Eğitim kendisini geliştirmesi lazım yetersiz.” (Ö1)

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanma süreci ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların bu konuyla ilgili ankette yer alan maddelere verdikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.

İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının Uygulanması İle İlgili Betimsel İstatistikler

Maddeler	Ort.	SS
19.“Ses Temelli Cümle Yöntemi” öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	3.66	.94
20.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde öğrenciler, sesleri birleştirirken zorlanır.	3.11	1.07
21.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde öğrenciler, sözcükleri hecelerine ayırmada zorlanır.	3.08	1.10
22.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde öğrenciler, tümce yazarken sözcükleri ayırt etmede zorlanır.	2.85	1.03
23.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde seslerin öğretiminde takip edilen sıralamayı doğru bulurum.	3.56	1.01
24.“Ses Temelli Cümle Yöntemi” öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik en uygun yöntemdir.	3.24	1.04
25.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlamak için somut materyaller kullanırım.	4.23	.61
26.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi sağlamak amacıyla hazırladığım ders içi ve ders dışı etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygundur.	4.12	.61
27.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi etkili kılmada farklı yöntem ve teknikleri kullanarak derslerimi uyguladım.	4.19	.63
28.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi etkili kılmada, ders içi uygulamalar ev ödevleri ile desteklenmelidir.	4.39	.70
29.Sınıfın fiziki şartları, ilk okuma-yazma öğretimi için uygundur.	3.10	1.24
30.Sınıf mevcudu, ilk okuma-yazma öğretimi için uygundur.	3.40	1.25

Tablo 5’teki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “ilk okuma-yazma sürecinde öğrenmeyi etkili kılmada sınıf içi uygulamalar ev ödevleri ile desteklenmelidir.” ($\bar{x} = 4.39$) ve “ilk okuma-yazma sürecinde öğrenmenin kalıcı izli olması için somut materyaller kullanırım.” ($\bar{x} = 4.23$) olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin en olumsuz görüş belirttikleri ifade ise “Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler, tümce yazarken sözcükleri ayırt etmede sorun yaşar.” ($\bar{x} = 2.85$) şeklindedir.

Nicel verilerin yanı sıra öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerle de ilk okuma-yazma öğretiminde sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan çalışmalar/etkinlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yapılan görüşmelerde okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verildiği öğretmenler (n=6) tarafından ifade edilmiştir. Bu faaliyetlerin yanı sıra tüm öğretmenler programda benimsenen ses temelli cümle yönteminin aşamalarını takip ettiklerini; bu süreçte görsel ve yazılı materyallerden faydalandıklarını (n=10), teknolojik araçlardan ve internetten yararlandıklarını (n=9), oyun ve yarışmaya yönelik etkinliklere yer verdiklerini (n=7) belirtmişlerdir.

“Kavanozu açma kapama olsun, bağcık bağlama olsun, iğneden iplik geçirme olsun düğme ilikleme olsun, fermuar kapatma olsun böyle temel etkinlikleri okuma-yazmaya hazırlıkta yapıyoruz.” (Ö10)

“İlk okuma yazmada hani sınıf içinde ses temelli cümle yöntemini kullanıyoruz. Önce sesi hissettiriyoruz, tanıtıyoruz, harfleri yazdırıyoruz, sesleri birleştirme, hece oluşturma, sözcük, cümle ve en son metinler okuduğunu anlama çalışmaları akıcı okuma falan bu şekilde çeşitli materyallerle görsellerle derslerimizi yapıyoruz.” (Ö15)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı sınıf içinde yaptıkları etkinliklerle birlikte sınıf dışında yaptıkları etkinlikler ve ev ödevlerinden bahsederken; sesi hissetme ve tanımaya yönelik (n=5), okumaya yönelik (n=2) ve ev ödevlerine yönelik (n=3) sınıf dışı etkinlik ve çalışmalara yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilk okuma-yazma öğretimi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri de ele alınmıştır. Bu noktada öğretmenlerin ifade ettiği sorunların önemli bir kısmının diğer araştırma soruları kapsamında da ifade edildiği görülmektedir. Örneğin öğrenci özellikleri (n=6), okul-aile iş birliği (n=4), salgın hastalık ve devamsızlık (n=2), ders kitapları (n=1) konularında problemler yaşandığı belirtilmiştir. Diğer araştırma sorularında da detaylı olarak bahsedilen ve yukarıda özetlenen sorunların dışında öğretmenler tarafından öne çıkarılan iki sorun noktası ses temelli cümle yönteminin sınırlıkları (n=11) ve fiziki altyapı yetersizliği (n=9) olmuştur.

“Sesi veriyoruz, birleştirme kısmında genel olarak çok büyük sıkıntı var. Genel olarak arkadaşlarımdan da duyduğum bu şekilde. Çocuğun bu aşamaya geçmesi bir kırılma noktası buraya çok büyük bir yoğunluk sarf etmemiz lazım.” (Ö5)

“Şöyle bahsedeyim ben 1970-80 yapımı bir okulda görev yapıyorum. Okul bahçesi 250 metrekare civarı çok fazla geniş değil. Okulun yapısı eski olduğu için pek iyi de değil durumu yani çok eski. Soba ile ısıtıyoruz çocuklar daha yeni okula başladığı için sobaya yaklaşabilir, kendilerini yakabilirler biraz dikkatli olunması gereken bir şey. Öğretmen için sadece burada şunu demek istiyorum dersle ilgilenmiyor çevredeki etkenlerle de ilgileniyor, onlara da dikkat etmek zorunda kalıyoruz” (Ö16)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde söz konusu sorunların çözümü için neler yapılabileceği, bir diğer ifadeyle sorunlara yönelik çözüm önerileri sorulmuştur. Öğretmenler kırsalda ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar doğrultusunda; ilk okuma-yazma öğretim programına (n=14), aileye (n=13), fiziki altyapıya (n=9), ders kitaplarına (n=7), öğretmene (n=6) ve okul öncesi eğitime (n=2) yönelik çözüm önerilerinde bulunmuşlardır.

“Ülke genelinde uygulanan program kırsalda esnetilmeli kırsala göre farklı bir program yapılmalı kırsalda kazanımlar azaltılmalı diye düşünüyorum” (Ö11)

“Köy gibi kırsal yerlerde bence bu konuda yapılabilecek en büyük şey velilerin bilgilendirilmesi bilinçlendirilmesi velilerin bu okuma yazma sürecine birinci sınıflarda dahil edilmesi bunun için bu konuda veliyi bilinçlendirilip ve bu sürece kata bilirsek bence büyük bir sorun çözülmüş olur.” (Ö9)

“...Teknoloji anlamında kırsalın desteklenmesi gerekiyor desteklenirse kırsalda ilk okuma-yazma öğretimi ve genel anlamda eğitimin çok çok gelişeceğini düşünüyorum kesinlikle şu an köylerde internetin bilgisayarın bu tür şeylerin çocuklara ulaşması lazım kesinlikle çok geliştirecektir kırsalda fiziksel şartlarda gelişse iyi olur. Elimizden gelen bir şeyler var onları yapmaya çalışıyoruz ama bir yere kadar çok fazla da ilerleyemiyorum bu konular bizi aşan durumlar.” (Ö15)

“Köylerde anasınıfları anaokulları çok önemli özellikle ilk okuma-yazma öğretiminde çok fark ediliyor. Okul öncesi eğitimi köylerde daha etkili ve yaygın hale getirilebilir.” (Ö3)

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmamanın dördüncü sorusu kapsamında öğrencilerin ilk okuma-yazma ile ilgili nitelikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konuyla ilgili olan anket maddelerine verilen yanıtlardan elde edilen betimsel istatistikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Öğrenci Nitelikleri İle İlgili Betimsel İstatistikler

Maddeler	Ort.	SS
31.İlkokuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılıdır.	4.34	.90
32.Öğrenciler Türkçeyi, ilk okuma-yazma öğretimini engelleyecek düzeyde yanlış kullanırlar.	3.20	1.08
33.Öğrencilerin gelişim özellikleri düşük düzeydedir.	3.39	1.04
34.Öğrencilerin ön koşul öğrenmeleri yetersizdir.	3.84	.92
35.Öğrenciler okula ve derse karşı ilgisiz davranır.	3.15	1.07
36.Öğrenciler derse hazırlıksız gelir.	3.61	1.01
37.Öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlar ilk okuma-yazma öğretimini olumsuz etkiler.	4.10	.83
38.Yaşı küçük olan öğrenciler ilk okuma-yazma sürecinde daha fazla zorlanır.	4.37	.91

Tablo 6’daki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “İlk okuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılıdır.” ($\bar{X} = 4.34$) ve “Yaşı küçük olan öğrenciler ilk okuma-yazma sürecinde daha fazla zorlanır.” ($\bar{X} = 4.37$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin madde 35 de yer alan “Öğrenciler okula ve derse karşı ilgisiz davranır.” ifadesine en düşük düzeyde ($\bar{X} = 3.15$) katıldıkları anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğrenci özellikleri ve hazırbulunuşlukları ile ilgili veriler toplanmıştır. Öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretiminde hazırbulunuşlarına yönelik öğretmenler; dil ve iletişim (n=16), psiko-motor (n=14), bilişsel (n=10) ve duyuşsal (n=9) özelliklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Dil ve iletişim konusuna değinen öğretmenlerin altısı bu konuda çok zorlanmadıklarını ifade ederken geriye kalan öğretmenler (n=10) bu konuda güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“İlk geldiklerinde çocuklarda Türkçe konuşma çok çok zayıftı, ama anlama nerdeyse hiç yok denecek derecesinde idi. Anadilleri Kürtçe, Türkçeyi anlayamıyorlar. Çok basit cümleleri bile anlayamıyorlar. Buraya getir götür, gel git bu tür şeyleri bile anlayamıyorlar. Bu ilk okuma-yazma öğretiminde çok büyük bir engel.” (Ö15)

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu (n=12) öğrencilerin psiko-motor özelliklerine ilişkin güçlükler yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin psiko-motor hazırbulunuşluklarından bahsederken en çok ilk okuma-yazma öğretimine başlarken çocukların kalem tutmada problem yaşadıklarını ve uzun süre bununla uğraştıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin psiko-motor hazırbulunuşluğuna ilişkin öğretmenlerden sadece 2’si herhangi bir güçlük yaşamadığını bildirirken bu öğretmenler; öğrencilerin okul öncesi eğitimi aldığını ve bu bağlamda okul öncesi eğitimin psiko-motor becerilere olumlu etkisinin olduğunu dile getirmişlerdir.

“Hazırbulunuşluk seviyeleri çok düşük. Anasınıfına gitmedikleri için çoğu anaokuluna gitmemiş psiko-motor becerileri, kalem tutma becerileri çok zayıftı, küçük kas becerileri zayıftı ve bu durum eğitim-öğretimi etkiliyor. Bir ay geriden takip etmek zorunda kalıyoruz. Bu konularla ilgili veliler ilgisiz. Sadece çocuklar okulda eğitim-öğretim yapıyor, evde kimsenin ilgilenmemesi bu durumda eğitim öğretimi olumsuz etkiliyor.” (Ö3)

İlk okuma-yazma öğretiminde öğrenci hazırbulunuşluklarına yönelik öğretmenler bilişsel özelliklerden bahsederken daha çok kırsal şartların yetersizliği ve okul öncesi eğitimin eksikliğine değinmişlerdir. İlk okuma-yazma öğretiminde öğrenci hazırbulunuşluklarına yönelik öğretmenler duyuşsal özelliklerden bahsederken bazı öğretmenler (n=6) çocukların okula ve derse karşı pek fazla ilgili olmadıklarını; dil gelişimi ve okul öncesi eğitim yetersizliklerinin, aile ilgisizliğinin ve uyum eğitimindeki eksikliklerin bu konuda etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında ilk okuma-yazma öğretimi sürecindeki okul-aile iş birliği ele alınmıştır. Katılımcıların anketin ilgili maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen betimsel istatistikler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Okul-Aile İş Birliği ile İlgili Betimsel İstatistikler

Maddeler	Ort.	SS
39.Veliler, ilk okuma-yazma süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahiptir.	1.87	.92
40.Veliler, okuma-yazmayı öğrenme sürecinde aceleci davranır.	3.65	1.05
41.Velilerin evde öğrettikleri ilk okuma-yazma öğretiminde yanlış öğrenmelere sebep olur.	4.08	.98
42.Veliler sürece müdahale eder. (Dersin işlenişi, sınıf oturma düzeni vs.)	2.98	1.30
43.Velilerin öğretim sürecinde öğretmenlerden beklentileri çok fazladır.	4.07	.95
44.Ailelerin veli toplantılarına gösterdikleri ilgi yetersizdir.	4.22	.91
45.Aile içi sorunlar (kavga, şiddet, boşanma vb.) öğrenciye yansıdığı için öğrenmeyi olumsuz etkiler.	4.53	.64
46.Veliler çocuklarının eğitimine yeterince önem vermez.	4.00	.97
47.Veliler öğrencilerin ödevleriyle ilgili yeterli düzeyde rehberlik yapmaz.	4.16	.84

Tablo 7’deki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Aile içi sorunlar (kavga, şiddet, boşanma vb.) öğrenciye yansıdığı için öğrenmeyi olumsuz etkiler.” ($\bar{x}$ = 4.53) ve “Ailelerin veli toplantılarına gösterdikleri ilgi yetersizdir.” ($\bar{x}$ = 4.22) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte madde 39’da bulunan “Veliler ilk okuma-yazma süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahiptir.” ifadesine öğretmenlerin en düşük düzeyde ($\bar{x}$ = 1.87) katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin ailelerin ilgisi, desteği ve bilgisi ile ilgili veriler toplanmıştır. İlk okuma-yazma öğretiminde aile ilgisi ve desteği konusunda, öğretmenlerin çoğunluğu (n=11) yetersizliği yönünde görüş bildirirken, bazı öğretmenler (n=5) ilk okuma-yazma öğretiminde aile ilgisi ve desteğinin farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğu kırsalda ailelerin çocukları ile ilgilenmediklerini vurgulayarak; veli ile öğretmen iletişiminin zayıf olduğunu, veli toplantılarına katılımın çok düşük olduğunu, aileye ulaşmak ve öğrenci hakkında bilgi alışverişi yapmak için hep öğretmenin mücadele ettiğini, ailelerin bu konuda umursamaz olduğunu, ailelerin eğitim öğretime yeteri kadar önem vermediklerini ifade etmişlerdir.

“Maalesef biz kırsalda kenar mahallelerde çalışan öğretmenlerin en büyük sorunu veli ilgisizliği daha doğrusu velinin olmaması kâğıt üstünde bir veli

var ama gerçek anlamda çocuğunun eğitimi ile öğrenmesi ile uğraşan velilerin olmaması bizim belimizi büküyor bütün yük bize kalıyor.” (Ö6)

Velilerin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin bilgilerinin yeterliği hususunda öğretmenlerin tamamına yakını (n=14) yetersiz oldukları yönünde görüş belirtirken; sadece 2 öğretmen bu durumun farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, velilerin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu vurgulayarak velilerin; okuma-yazmayı cümle yöntemi ile öğrenmelerinden kaynaklı ses öğretiminde yanlış öğrenmelere sebep olduklarını ve ilk okuma-yazma öğretimini güçleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, kırsalda velilerin birçoğunun özellikle annelerin okuma yazma bilmediklerini ve Türkçe konuşma becerilerinin zayıf olduğunu bu nedenle ilk okuma-yazma öğretimine katkı sunma açısından yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bununla ilgili kırsalda velilere okuma yazma eğitimleri vermeye çalıştıklarını da vurgulamışlardır.

“Genelde anneler evde yardımcı olmaya çalışıyor fakat çoğunluğu Türkçeyi bilmediği için çok fazla öğretmiyor. Bazı anneler hiç Türkçe bilmiyor. Veliler okuma yazma öğretiminde çocuğa fazla yardımcı olamıyor.” (Ö1)

“Bilgi konusunda veliler eski sistem cümle sistemi ile öğretiyorlar. Ses yerine alfabeyi öğretiyorlar ve çocukların kafasını daha çok karıştırıyorlar. Destek olayım derken daha çok köstek olan velilerim de var. Kırsal kesimde çocukların okuma yazmayı geç öğrenmesinin sebebini tamamen veliye bağlıyorum.” (Ö11)

Tartışma ve Sonuç

Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın birinci araştırma sorusunda öğretmenlerin öz-yeterlikleri ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel manada kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin, programı anlama, kavrama ve uygulama, ders öncesi plan ve hazırlık yapma, öğretim yöntem ve teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olma, özgün materyaller hazırlama, öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını ve ön öğrenmelerini dikkate alarak derse hazırlanma, alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etme gibi mesleki konularda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılırken, ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin aldıkları lisans eğitimi yeterliliğini orta düzeyde kabul ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu programı tanıma ve uygulama başta olmak üzere, ilk okuma-yazma alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etme, ilk okuma-yazma öğretim yöntem ve teknikleri, materyal geliştirme ve öğrencileri tanıma konularında yeterli olduklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler deneyim eksikliği ve lisans eğitiminin yetersizliği gibi nedenlerden kaynaklı olarak özellikle öğretim yılı başında programı uygulamada güçlüklerle karşılaştıklarını ve yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Nicel verilerle uyumlu olarak öğretmenlerin çoğu lisans eğitiminde uygulama derslerinin yeterli olmadığını, daha çok teoriye dayalı eğitim verildiğini, özellikle kırsal şartlarda görev yapılması ihtimalinin göz ardı edildiğini ifade ederek lisans eğitiminin kırsal için yetersiz kaldığını ve öğretmenliğin okullarda yaparak yaşayarak ve tecrübe ederek öğrenildiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Ekici-Calın (2019) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin yeterliklerini genel olarak olumlu bulurken, ilk okuma-yazma öğretimine yönelik lisansta aldıkları eğitimi yetersiz bulmuş, mesleğin ilk yıllarında problemler yaşadıkları ve kimi zaman yetersiz oldukları ve bireysel çalışmaları ile yeterlik kazandıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Alanyazında ilgili araştırmalarda okuma-yazma öğretimi ile ilgili lisans eğitiminin yeterli olmadığı, uygulama, staj, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirten araştırmalara rastlanmaktadır (Aydın, 2017; Durukan ve Alver, 2008; Ekici-Calın, 2019; Erbasan ve Erbasan, 2020; Karaman ve Yurduseven, 2008; Ortabağ-Çevik, 2006; Polat, 2017; Şahin, 2010).

Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretim programına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler ilk okuma-yazma öğretim programının hedeflerinin öğrenci gelişimlerine uygun olduğunu, ses temelli cümle yönteminin ilk okuma-yazma öğretim programının hedeflerini gerçekleştirmek için

uygun olduğunu, ilk okuma-yazma öğretim programında ön görülen ders içi ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişimine uygun ve disiplinler arası öğrenmeyi sağladığını, programda ön görülen okuma ve yazma becerilerini değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının amacına hizmet ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilk okuma-yazma öğretim programına yönelik öğretmenlerin yarısından fazlası programın ve programdaki ses temelli cümle yönteminin insan doğasına ve öğrenmelerine uygun olduğunu, öğrenci merkezli olduğunu, ezberden uzak ve mantığa daha yatkın olduğunu ifade ederek olumlu görüş bildirmekte ve programın ve yöntemin uzaktan eğitimde bile başarılı olduğunu, öğrencilerin bu programla ve bu yöntemle kısa sürede okumaya geçtiklerini dile getirmektedirler.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler programın ve yöntemin kırsaldaki sınırlılıklarından bahsederek bazı eleştirilerde de bulunmuşlardır. Öğretmenler, Türkçe konuşma ve anlama becerilerinin zayıf olduğu kırsalda öğrencilerin bu yöntemle okuma yaparken sese ve sesleri birleştirmeye daha çok odaklandıklarını bu yüzden anlamı kaçırabildiklerini dile getirerek; özellikle ses temelli cümle yönteminin bu konudaki sınırlılığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarafından yapılan bir diğer eleştiri ise programda yer alan kazanımların kırsala uygun olmadığı, nicelik olarak yoğun olduğu ve sadeleştirilmesi gerektiği, nitelik olarak da kırsalda bulunan çocukların seviyelerinin üzerinde olduğu şeklindedir. Programın içeriğine yönelik de eleştirilerde bulunan öğretmenler kırsaldaki öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcıklarının kısıtlı olduğunu, okuduğunu anlama becerilerinin zayıf olduğunu ifade etmekte bu doğrultuda birinci sınıfta sunulan kaynakların kırsala uygun olmadığını ve seviyenin üzerinde olduğunu belirtmektedirler. İnan (2018) ve Gözüküçük'ün (2015) araştırma sonuçlarında da anadili Türkçe olmayan kırsalda yaşayan öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerinin yetersiz olduğu, okuduğunu anlamada güçlükler yaşadıkları öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Programın içeriği bağlamında görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakını ilk okuma-yazma sürecinde MEB tarafından verilen ders kitabı ve çalışma kitabının yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Erbasan ve Erbasan'ın (2020) çalışma sonuçlarında da çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı MEB'in dağıttığı birinci sınıf kaynak kitapların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenler kırsalda ihtiyaca ilişkin veli izni ve isteği doğrultusunda ek kaynak kullanmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Benzer sonuçların bulunduğu diğer çalışmalar (Adıgüzel ve Karacabey, 2010; Babayiğit ve Erkuş, 2017; Bayat, 2014; Çiftçi, 2018; Gülbaş-Çatak, 2008; Polat, 2017; Samancı, 2007; Sarı, 2008) bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Bu araştırma ve alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretim programına ve ses temelli cümle yöntemine genel manada olumlu yaklaşıtları söylenebilir. Bununla birlikte araştırma sonuçları programın veya yöntemin her durumda, her şartta ve her yerde aynı etkiyi gösteremeyebileceğini, çevresel faktörlerden etkilenebileceğini, avantaj ve dezavantajlarının şartlara göre değişebileceğini de göstermektedir. Ayrıca programda yer alan kazanımların ve içerik ile ilgili dağıtılan kitapların kırsalda etkisiz kaldığı ifade edilebilir. Nitekim araştırma sonuçlarında görüşlerin ve değerlendirmelerin farklı oluşu tek bir programın veya tek bir yöntemin yalnız başına kusursuz olmasının beklenemeyeceğini, şartlara ve duruma göre olumlu yanlarının yanında olumsuz yanlarının da olabileceğini göstermektedir. Nitekim Akman ve Aşkın (2012) ve Çolakoğlu'nun (2019) da yaptıkları çalışma sonuçlarında ses temelli cümle yöntemi ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz yönde ifadelerle rastlanmaktadır. Benzer şekilde Pehlivan-Eroğlu'nun (2018) araştırma sonuçlarında da tek bir yöntemin mükemmel olduğu kabul görmemekte başarılı taraflarının yanında başarısız taraflarının da olabileceği farklı görüş ve değerlendirmeler ile tespit edilmektedir. Bu bağlamda sağlıklı bir okuma yazma öğretimi için şartlara ve imkanlara göre programların ve yöntemlerin çeşitlendirilip avantajlarından yararlanılması önemli görülmektedir. Nitekim Aslan ve Altunova (2019) da yaptıkları çalışmada farklı yöntemlerden faydalanmanın ses temelli cümle yönteminin sınırlılıklarını ortadan kaldırabileceği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenler ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğunu, seslerin veriliş sıralamasını uygun bulduklarını yüksek düzeyde katılımıla belirtmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler ses temelli cümle yöntemi ile sesleri birleştirme, kelimeleri hecelerine ayırma, cümle yazarken kelimeleri ayırt etme gibi uygulamalarda

öğrencilerin zorlandıkları görüşüne ve ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme bakımından en uygun yöntemdir fikrine orta düzeyde katılmaktadır. Ayrıca öğretmenler somut materyal kullanarak kalıcı izli öğrenmeyi sağladıklarını, ev ödevleri ile ders içi uygulamaları destekleyerek öğrenmeyi etkili kıldıklarını çok yüksek düzeyde olmak üzere; ilk okuma-yazma öğretim faaliyetlerine ilişkin öğrenci seviyesine uygun ders içi ve ders dışı etkinlikler hazırladıklarını, öğrenmenin etkililiğini arttırmak için farklı yöntem ve tekniklerle dersi işlediklerini yüksek düzeyde katılımıla belirtmektedirler. Öte yandan ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanmasında etkili olan okulun fiziki şartlarının ilk okuma-yazma öğretimine uygunluğun olduğu görüşüne öğretmenlerin orta düzeyde katıldıkları görülürken, kırsalda ilk okuma-yazma öğretiminde sınıf mevcutlarının uygun olduğu görüşüne ise öğretmenler yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamı ilk okuma-yazma öğretiminde sınıf içinde yaptıkları etkinlik ve çalışmalardan bahsetmektedirler. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin çoğunluğu sürecin başında okuma-yazmaya hazırlık amaçlı etkinliklere ve çalışmalara yer verdiklerini belirtmektedirler. Bu çalışmaların devamında ses temelli cümle yöntemi uygulama aşamaları doğrultusunda sesi hissettirme-tanıtma, harfi yazdırma, harflerden hece, hecelerden kelime, kelimelerden cümle ve cümlelerden kısa metinlere doğru bir yol izlediklerini, daha sonra akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik materyal destekli çalışmalar yaptıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler görsel ve yazılı materyalleri kullandıklarını, çoğunlukla kendi imkanları ile sağladıkları teknolojik araçlar ve internetten yararlandıklarını, oyun ve yarışma içerikli uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler okul dışı çalışmalar olarak öğrencilere ev ödevleri verdiklerini fakat ev ödevlerinden beklenen dönütleri alamadıklarını da vurgulamışlardır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin genelde sınıf içi uygulamalar ve faaliyetlere yer verdikleri görülmekte sınıf dışı faaliyetlere yeterince yer vermedikleri anlaşılmaktadır. Genel anlamda ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin programın ve yöntemin öngördüğü faaliyetleri kırsalda mevcut imkanlarla gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmektedir.

İlk okuma-yazma öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ses temelli cümle yöntemi, fiziki altyapı, öğrenci özellikleri, okul-aile iş birliği, salgın hastalık, devamsızlık ve ders kitapları ile ilgili sorunlar dile getirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi yapılırken anlamının geç gerçekleştiğini, okuma hızının olumsuz etkilendiğini, kırsaldaki öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olduğunu, kelimeleri telaffuzda zorlandıklarını, cümle oluşturma ve akıcı okumanın sekteye uğradığını belirtmişlerdir. Ortabağ-Çevik'in (2006) araştırma sonuçlarında da ses temelli cümle yönteminin okuduğunu anlamada yetersiz olduğu, öğrencileri bütünden çok parçaya odakladığı, göz sıçramalarının kısa olduğu ve bu durumların okuduğunu anlamayı güçleştirdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Şahin (2010) ve Gözükcük'ün (2015) yaptıkları çalışmalarda anadili Türkçe olmayan kırsaldaki birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe kelime hazinelerinin yetersiz olduğu buna bağlı cümle kurarken zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşlukları, bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri, anadilleri ve okul öncesi eğitim alma durumları ile ilgili problemlerin ilk okuma-yazma öğretiminde çeşitli sorunları beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte kırsalda ailelerin ilgisiz olması, eğitim düzeylerinin düşük olması ve kendi dönemlerinde kullanılan cümle yöntemiyle çocuklarına destek olmaya çalışmaları nedeniyle sorunlar yaşanması, salgın hastalıklara bağlı devamsızlıkların olması ve dağıtılan kitapların kırsala uygun olmaması gibi durumların programı uygulamayı güçleştirdiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Benzer şekilde Akyol ve Temur (2008) tarafından yapılan araştırmada program ve yöntem dışında kalan fakat okuma öğretiminde öğrenci başarısını ve okuma-yazma öğretim faaliyetlerini etkileyen; öğrenci özellikleri, aile ilgisi ve okul öncesi eğitimi alma gibi unsurların olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler görev yaptıkları okulun ve sınıfın fiziki koşullarının ilk okuma-yazma öğretimi için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuya yönelik öğretmenler; ısınmanın, sınıf içi materyallerin, okul ve sınıfın fiziki yapısının, teknolojik donanımın, elektrik ve internet altyapısının ilk okuma-yazma öğretimi için yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ferah-Özcan ve Yıldız'ın (2018) araştırma sonuçlarında da merkeze uzak okullarda gerekli altyapıların yetersiz olduğu, buna bağlı olarak teknolojinin bu yerlerde kullanılmadığı ortaya

çıkılmaktadır. Öğretmenler kırsal alanda yaşanan iklimsel ve çevresel zorlukların, ekonomik ve altyapısal yetersizliklerin eğitim-öğretime ve dolayısıyla okula, sınıfa yansıdığını da belirtmektedirler. Öğretmenlerin yarısına yakını sınıflarını odun, kömür kullanarak soba ile ısıttıklarını belirtmektedirler. Bazı öğretmenler görev yaptıkları okul ve sınıfların fiziki yapılarının ilk okuma-yazma öğretimine uygun olmadığını belirterek okullarının çok eski yapı olduğunu dile getirmektedirler. Şahin (2010) kırsalda ilk okuma-yazma öğretimine yönelik yaptığı çalışmada araştırma sonuçlarına benzer şekilde kırsaldaki okulların fiziki şartlarının ve çevresel unsurların ilk okuma-yazma öğretimi için yeterli olmadığını ve bu durumun okuma-yazma faaliyetlerini olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Öğretmenler söz konusu sorunlara ilişkin çeşitli çözüm önerileri de sunmuşlardır.

İlk okuma-yazma öğretiminde öğrenci niteliklerine yönelik nicel veriler incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler kırsaldaki öğrencilerin Türkçeyi ilk okuma-yazma öğretimini engelleyecek düzeyde yanlış kullandıkları ve okula-derse karşı ilgisiz oldukları ve öğrencilerin gelişim özelliklerinin uygun olduğu görüşlerine orta düzeyde; ön koşul öğrenmelerinin yetersiz olduğu, derslere hazırlıksız geldikleri ve sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları problemlerin ilk okuma-yazma öğretimini olumsuz yönde etkilediği görüşlerine yüksek düzeyde katılmıştır. Ayrıca öğretmenler yaşı küçük olan öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretiminde daha çok zorlandıkları ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görüşlerine de çok yüksek düzeyde katılmışlardır. Benzer şekilde Erbasan ve Erbasan (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitimi almayan ve erken yaşta okula başlayan çocuklarda; hazırbulunuşluğun yetersiz, okula uyum sağlayamama, kalem tutamama, öz bakım becerilerini yerine getirememe ve derslerde çabuk sıkılma problemleri ile karşılaşıldığı belirtilmiştir.

Kırsalda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin görüşmelerde ilk okuma-yazma öğretiminde öğrenci özelliklerine yönelik dil ve iletişim, psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal alanlarındaki yetersizliklerden bahsedilmiştir. Dil ve iletişim bağlamında öğrencilerin genel olarak Kürtçe konuştukları belirtilmiş; Türkçe iletişim kurma, kendilerini Türkçe doğru şekilde ifade etme ve Türkçe okuduklarını anlama ve anlatma konularında güçlük yaşadıkları dile getirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Kızıltaş'ın (2019) anadili farklı olan öğrencilerle okuma-anlama becerilerine ilişkin yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kızıltaş (2019) eğitim dilinden farklı bir ana dile sahip olan öğrencilerin doğru okuma, hızlı okuma ve okuduğunu anlama gibi hususlarda ana dili Türkçe olan öğrencilere göre daha zayıf oldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Öğretmenler psiko-motor alanla ilgili olarak öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretimine başlarken kalem tutmada problem yaşadıklarını ve uzun süre bununla uğraştıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler kırsaldaki öğrencilerin bilişsel anlamda ön öğrenmelerinin yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca bazı öğretmenler kırsaldaki öğrencilerin okula ilgi ve isteklerinin yeterli olmadığını duyuşsal anlamda uyum problemleri yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Gündoğmuş (2018) çalışma sonucunda öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin ilgisizliğinden şikâyet ettiklerini ifade etmiştir. Kırsalda öğrenci özelliklerinden (dil-iletişim, psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal) kaynaklanan tüm sorunların kaynağında okul öncesi eğitiminden yeterince faydalanamama ve ilgisiz ailelerin olduğu öğretmenlerin tamamına yakını tarafından belirtilmektedir. Bu bağlamda kırsalda ilk okuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitimin gerekliliğine tüm öğretmenler tarafından değinilmiş ve kırsalda okul öncesi eğitimin etkin hale getirilmesi ve yaygınlaştırılması da bir kısım öğretmen tarafından önerilmiştir. Alanyazında araştırmanın bu sonucuyla örtüşen birçok çalışma (Aktürk ve Taş, 2011; Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012; Ekici-Calın, 2019; Erkan ve Kırca, 2010; Gözükcük, 2015; Işık, 2014; Özcan, 2014; Özcan ve Özcan, 2016; Tural, 2013; Uslu, 2014) bulunmaktadır.

İlk okuma-yazma öğretiminde kırsalda okul-aile iş birliğine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde genel olarak ailelerden kaynaklı sorunlara değinilmektedir. Öğretmenler, ilk okuma-yazma öğretiminde velilerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, okuma-yazma sürecinde aceleci olduklarını, çocuklara kendi okul dönemlerinde gördükleri cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretmeye çalışarak yanlış öğrenmelere sebep olduklarını, öğretmenden beklentilerinin yüksek olduğunu, çocuklarının eğitimine yeterince önem vermediklerini ve ev ödevlerinde yeterince rehberlik edemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca velilerin ilk okuma-yazma sürecine müdahale ettikleri görüşüne

öğretmenler orta düzeyde katıldıklarını bildirmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin kırsaldaki ailelerin veli toplantılarına yeterli ilgiyi göstermediği ve aile içi yaşanan sorunların öğrenciyi aynı zamanda öğrenmeyi çok etkilediği görüşlerine ise çok yüksek oranda katıldıkları görülmektedir. Alanyazında araştırmancın bu sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalar (Analı ve Şahin, 2020; Babayigit ve Erkuş, 2017; Erbasan ve Erbasan, 2020; Gündoğmuş, 2018) bulunmaktadır. Öğretmenler, kırsalda velilerin büyük bir bölümünün özellikle annelerin okuma yazma bilmediklerini ve Türkçe konuşma becerilerinin zayıf olduğunu bu nedenle yetersiz olduklarını vurgulamışlardır. Ayrıca bazı öğretmenler kırsalda çocukların okuma yazmaya geçme süresindeki gecikmelerin veliden kaynaklandığını düşünmektedirler. Aynı sorunlara farklı çalışmalarda da (Adıgüzel ve Karacabey, 2010; Bayat, 2014; Beyazıt, 2007; Özcan ve Özcan, 2016; Uslu, 2014; Yiğit, 2009) rastlanmaktadır.

Araştırmada ulaşılan tüm sonuçlardan yola çıkarak aşağıda belirtilen öneriler sıralanabilir:

- Sınıf öğretmenlerinin kırsalda ilk okuma-yazma öğretiminde yeterli olabilmeleri için hizmet öncesi eğitimlerinin kırsal koşulların dikkate alınarak düzenlenmesi ve görevde bulunan sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin artırılması için hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılması önerilebilir. Bu kapsamda lisans eğitimindeki öğretmenlik uygulamalarının bir kısmının kırsal kesimde yapılması faydalı olabilir.
- Ülke genelinde uygulanan programın bölgesel farklılıkları da dikkate alarak hazırlanması, kırsaldaki koşullar ve sosyo-kültürel farklılıklar dikkate alınarak kazanımların sadeleştirilmesi ve içeriğin düzenlenmesi önerilebilir.
- Kırsaldaki okulların ve sınıfların koşulları dikkate alınarak yapısal sorunların çözülmesi ve gerekli teknolojik altyapının oluşturulması ile kırsaldaki öğrencilerin dezavantajlarının azaltılacağı ve eğitimde fırsat eşitliğine katkıda bulunulacağı söylenebilir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde etkinlik ve alıştırmaların bol olduğu, sade ve anlaşılır bir dilin kullanıldığı ve uygun görsellerle desteklenmiş ders kitaplarının yanında, okuma yazma öğretimine yönelik ek kaynakların dağıtılmasının yararlı olabileceği ifade edilebilir.
- Okuma-yazma öğretiminde kırsaldaki öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve Türkçe konuşma becerilerini daha yeterli duruma getirmek ve Türkçe kelime dağarcığını zenginleştirmek adına okul öncesi eğitimin kırsalda daha yaygın ve etkin hale getirilmesi gerekmektedir.
- Kırsaldaki ailelere, öğretim yılı başında bilinçlendirme çalışmalarının yapılması, okuma-yazma bilmeyen ve Türkçe iletişimde yetersiz kalan velilere bu konuda eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığı
Karar tarihi= 14/10/2021
Belge sayı numarası= 4828

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. ve Karacabey, M. F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Education Sciences*, 5(3), 1382-1394.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Aktürk, Y. ve Taş, A. (2011). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-36.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Alisinanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Analı, K. C. ve Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414.
- Aslan, M. ve Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilk okuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 31-75.
- Aydın, H. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunların hizmet içi eğitim yoluyla giderilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271284.
- Balantekin, Y. (2020). Okuma yazma öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin özelliklerinin ve süreçte yaşadıkları zorlukların belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(201), 207-230.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(3), 759-775.
- Beyazıt, N. (2007). *İlkokuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Calp, M. (2009). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications Inc.
- Çalışkan, S. ve Yenilmez, K. (2012). Kırsalda matematik eğitiminde çoklu zekâ uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 837-848.
- Çınar, İ. (2004). *Kuram ve uygulamalarıyla ilkokuma yazma öğretimi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Çiftçi, S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma süreci ve bu süreçte kullanılan kitaplara yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Çiftçi, A., Ergün, M., Ural, O. Turan, S., Taş, A., Şama, E., Şeren, M., Taşdemir, M., Taş, S., Gelişli, Y., Çeliköz, N., Büyükalın, S. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Çolakoğlu, S. (2019). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Şanlıurfa il örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 Eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.

- Ece, İ. (2012). *Kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Ege, P. (2011). *Çocuklarda okuryazarlık gelişimi*. S. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (ss. 171-190). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ekici Calın, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Ferah Özcan, A. ve Yıldız, S. (2018). 2017 ilkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı ilk okuma yazma bölümü'nün değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 217-255.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilk okuma yazmayı öğrenme* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, (27), 69-82
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gülbaş Çatak, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilkokuma yazma dersi öğretim programı uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(02), 51-63.
- Gündoğmuş, H. D. (2018). The difficulties experienced by teachers in the process of primary reading and writing instruction and their solution offers for eliminating these difficulties. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 333-339.
- Işık, A. E. (2014). *60-66 aylık iken ilkokula başlayan öğrencilerin okuma yazma beceri gelişimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- İnan, E. (2018). *Kırsal kesimlerdeki ilkokullarda Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karaman, M. ve Yurduseven, S. (2008). İlkokuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 115-129.
- Kızıltaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koyuncu, B. ve Karakılçık, Y. (2018). Van Gölü Havzası'nın sosyo-kültürel yapısı. *Journal of International Social Research*, 11(61).
- Mert, G. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim 1.sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ortabağ Çevik, S. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri (Bursa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Öz, M. F. (2005). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Özcan, E. (2014). *Birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özcan, A. F. ve Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103.
- Özsarı, E. ve Aytar, A. G. (2019). Kentsel ve kırsal kesimde yaşayan çocukların "Hayalimdeki şehir" konulu resimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 90-117.
- Pehlivan Eroğlu, M. (2018). *Ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Polat, H. (2017). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve kaynaklara ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara/Yenimahalle örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(5), 166-186.
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, A. (2010). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *Education Sciences*, 5(4), 1738-1750.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.
- Tutal, Ö. (2013). *İlk okuma yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Uslu, S. (2014). *Yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Extended Abstract

Introduction

Primary literacy is generally expressed as a threshold period in which the child passes from the oral language universe to the written language universe. The process by which the child can read the symbols of the written language aloud and transfer the words or ideas to writing is expressed by using the concept of "primary literacy" (Obalar, 2009). The purpose of primary literacy is to teach children how to read, understand what they read and listen to, express their feelings, thoughts and impressions, communicate, write in accordance with the rules, learning enjoy and using the Turkish language (Tok, 2001). The aim of this research was to determine the opinions of first grade teachers working in the rural areas about primary literacy teaching. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the opinions of primary school teachers working in rural areas regarding their competence in primary literacy teaching?
2. What are the opinions of primary school teachers working in rural areas about the primary literacy curriculum?

3. What are the opinions of primary school teachers working in rural areas about the implementation of the primary literacy teaching program and the problems experienced in the implementation process?
4. What are the opinions of primary school teachers working in rural areas on student qualifications in primary literacy teaching?
5. What are the opinions of classroom teachers working in rural areas on school-family cooperation in primary literacy teaching?

Method

This study utilizes sequential explanatory design, a type of mixed research method design. The research was conducted with first grade teachers working in primary schools in the rural areas of Van Province in the 2020-2021 academic year. By using cluster sampling method, 215 first grade teachers were selected as the study group for quantitative data. In the process of collecting qualitative data, 16 classroom teachers were chosen by maximum diversity sampling method. The current research study employed a questionnaire developed by Ekici-Calın (2019) and a semi-structured interview form developed by the researchers themselves. The questionnaire developed by Ekici-Calın (2019) consists of five sub-dimensions: "teacher competencies", "curriculum", "implementation of the curriculum", "student qualifications" and "school-family cooperation".

The statistical packet program was used in the analysis of the quantitative data collected within the scope of the research. Descriptive statistics (frequency, percentage, mean and standard deviation) were run to determine the extent to which the teachers agreed with the items in the questionnaire. The descriptive analysis method was used in the analysis of the qualitative data obtained in the interviews with the classroom teachers.

Result and Discussion

When the self-efficacy of primary school teachers regarding primary literacy teaching was examined, it was found that the teachers had generally positive opinions about their competencies, but it was also revealed that the teachers had negative opinions about pre-service and in-service training. In parallel with the results of the research, Ekici-Calın (2019) found in his study that primary school teachers' proficiency in teaching primary literacy was generally positive, but the training they received in the undergraduate education for primary literacy teaching was insufficient. In the literature, there are similar research results (Aydın, 2017; Şahin, 2010; Durukan & Alver, 2008; Ekici-Calın, 2019; Erbasan & Erbasan, 2020; Polat, 2017; Karaman & Yurduseven, 2008; Ortabağ-Çevik, 2006).

In the interviews, the participant teachers mentioned problems related to the sound-based sentence method, physical infrastructure, student characteristics, school-family cooperation, epidemic disease, absenteeism and textbooks among the problems encountered in the implementation of the primary literacy curriculum. Ortabağ-Çevik study (2006) found that the sound-based sentence method was insufficient in reading comprehension, focused the students on the parts rather than the whole, the eye twitches were short, and these conditions made it difficult to understand what they read. Similarly, in the studies conducted by Şahin (2010) and Gözükcük (2015), it was concluded that first-year students in rural areas whose mother tongue is not Turkish have insufficient Turkish vocabulary and therefore experience difficulty.

The current study concluded that teachers generally have negative opinions about student qualifications. In addition, the teachers stated that the younger students had more difficulties in primary literacy teaching and that the students who received pre-school education were more successful than the students who did not receive pre-school education. Similarly, the Erbasan & Erbasan study (2020) found that children who did not receive pre-school education and started school at an early age had more difficulties with adapting to school, holding a pencil, performing self-care skills, and were less interested in lessons.

The views of teachers on school-family cooperation in primary reading-writing teaching are generally centred on problems originating from families. Teachers say that parents do not have

adequate knowledge in primary literacy teaching, they are hasty in the literacy process, they try to teach children to read and write using the sentence method they used in their school years, they cause wrong learning, their expectations from the teacher are high, they do attach necessary importance to their children's education, they do not do their homework, and they do not provide enough guidance. There are studies (Analı & Şahin, 2020; Babayiğit & Erkuş, 2017; Erbasan & Erbasan, 2020; Gündoğmuş, 2018) in the literature with similar findings to those of the current research.



Okuduğunu Anlama İle İlgili Bilişsel Farkındalık Düzeyinin Gelişmesinde KWL Stratejisinin Rolü*

*Hale YÖNEZ***
*Necati DEMİR****

Öz

Bu araştırmada, KWL stratejisinin anlama becerisine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli, karma araştırma modellerinden gömülü deneysel desendir. Nicel ve nitel verilerin bir arada değerlendirildiği araştırma deseninin nicel kısmında kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Nitel kısmında ise görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda 52, kontrol grubunda 39 olmak üzere toplam 91 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma süresince deney grubuna KWL stratejisinin kullanıldığı okuma etkinlikleri uygulanırken kontrol grubunda ders kitabı temelli ders işleme süreci yürütülmüştür. Gruplara Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test-son test olarak uygulanmış, çalışmanın sonunda deney grubu ile görüşmeler yapılarak süreç değerlendirmesine ilişkin nitel veriler elde edilmiştir. Elde edilen nitel ve nicel verilerin analizleri ile KWL stratejisine göre hazırlanan uygulamaların öğrencilerin genel üst bilişsel becerilerini artırdığı, bilişsel farkındalık alt boyutlarından planlama boyutunda diğer boyutlardan daha etkili olduğu ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişim sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel farkındalık, anlama becerisi, KWL stratejisi

The Role of the KWL Strategy in the Development of Cognitive Awareness of Reading Comprehension

Abstract

In this study, it was aimed to determine the effect of the KWL strategy on the level of cognitive awareness regarding comprehension skills. The model of the research is the embedded experimental design from the mixed research models. Experimental design with control group was used in the quantitative part of the research design, in which quantitative and qualitative data were evaluated together. In the qualitative part, the interview method was used. The study group of the research consists of 5th grade students. A total of 91 students, 52 in the experimental group and 39 in the control group, were studied. During the study, reading activities using the KWL strategy were applied to the experimental group, while the course book-based teaching process was carried out in the control group. Reading Strategies Cognitive Awareness Scale and Reading Comprehension Achievement Test were applied to the groups as pre-test and post-test, and at the end of the study, qualitative data regarding the process evaluation were obtained by interviewing the experimental group. With the analysis of the qualitative and quantitative data obtained, it was concluded that the applications prepared according to the KWL strategy increased the general

* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

** Türkçe Öğretmeni, Şehit Murat Düger Ortaokulu, Ankara, Türkiye, haleyonez@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2411-6388

*** Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, necatidemir@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0762-410X

metacognitive skills of the students, were more effective in the planning dimension, which is one of the sub-dimensions of cognitive awareness, and improved their reading comprehension skills.

Keywords: Cognitive awareness, comprehension skill, KWL strategy

Giriş

Tüm insanlar tarafından hayati bir ihtiyaç gibi görülen anlama ve anlaşılma ihtiyacı, iletişimin temelini oluşturur. Aynı durum eğitim öğretim sürecinde de söz konusudur. Eğitim sürecinin başarılı yürütülebilmesi için anlama becerilerinin gelişimi büyük önem taşımaktadır. Öğrenme sürecinde başarılı olabilmek için anlama becerilerinin yanında neyi nasıl öğreneceğini de bilmek, başka bir deyişle "öğrenmeyi öğrenmek" gereklidir. Bu da öğrencinin bilişsel farkındalık düzeyi ile yakından ilişkilidir. Üstbilişsel okuma stratejilerinin anlama becerisinin gelişimine ve öğrencilerin bilişsel farkındalıklarına etkisini tespit etmek hem okuma becerisinin gelişimine hem de bilişsel farkındalığa katkı sağlayacaktır.

Anlama becerisi, kişinin hayat boyu ihtiyaç duyacağı bir beceridir. Anlama becerisinde okuduğunu anlamamanın payı yadsınamaz. Okuduğunu anlamaya yönelik yapılacak olan tüm çalışmalar bireyin anlama becerisini artıracığından dolayı çalışmaların her bir aşaması çok iyi planlanmalıdır.

Anlama becerilerinin geliştirilmesi için öncelikle öğrencinin okuduğunu tam ve doğru anlaması sağlanmalıdır. Okuma sırasında tam anlamamanın sağlanması için kullanılabilecek bazı okuma stratejileri, yöntem ve teknikler belirlenmiştir. Bu strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde ve uygulanmasındaki yegâne amaç, *ileri okur* (Özbay ve Bahar, 2012) olarak da adlandırılan, okuduğunu anlama becerileri gelişmiş bireyler yetiştirebilmektir. Öğrencinin metne uygun okuma yöntemini, hangi okuma stratejisinin kullanılması gerektiğini belirleyip kendi anlama düzeyini değerlendirebilmesi için okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyinin yüksek olması gerekir. Bilişsel farkındalık düzeyinin geliştirilmesi ise üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılması ile mümkün olur.

Bilişsel Farkındalık (Metacognition)

"Metacognition" terimi; *biliş, bilme, idrak, kavrama* anlamlarına gelen "cognition" sözcüğüne *üst, öte* anlamına gelen "meta" ön ekinin getirilmesiyle oluşturulmuş İngilizce bir sözcüktür. Bu terim dilimize aktarılırken farklı terimler kullanılmıştır. Bu çalışmada metacognition teriminin "bilişsel farkındalık" terimi ile karşılanması uygun görülmüştür.

Üst bellek (metamemory) terimi ilk kez Flavell'in 1979 yılında yayımladığı makalesinde yer verdiği bir kavramdır. Bu makalede Flavell, çocukların ileri bellek yeteneklerini araştırdığı bir çalışmanın bulgularını kaleme almıştır. Sonrasında kuramını, bilişsel farkındalık (metacognition) kavramını da içerecek şekilde yeniden düzenlemiştir. Flavell (1979) bilişsel farkındalık kavramını; *bireyin öğrenme sürecinde, bir kavramı anlayıp anlamadığına dair farkındalığı* olarak tanımlamıştır.

Bilişsel farkındalık biliş üzerinde şekillenir (Veenman, Hout-Wolters ve Afflerbach'tan aktaran Karaçam, 2009). Bu yüzden iki kavram arasında güçlü bir bağ vardır. Bilişsel farkındalık konusunda çalışmalar yapan araştırmacılar, bilişsellik ve bilişsel farkındalık arasındaki farkı tanımlamaya çalışmışlardır. Senemoğlu (1997, s.340) "Biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken bilişsel farkındalık, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir." biçiminde tanımlamıştır. Demircioğlu'ya göre (2008) biliş, yaptığımız şeyle ilgilenirken, bilişsel farkındalık yapacağımız şeyi seçme, planlama ve yapılan şeyi izleme ile ilgilenir.

Karatay, *bilişsellik* kavramı ile *bilişsel farkındalık* kavramı arasındaki farkı şöyle açıklamaktadır (2010, s.461):

Bilişsellik (cognitive) terimi, okuduğunu kavrama ile ilgili okurun strateji ve/veya teknikler hakkında edindiği bilgi, tecrübe ve donanımdır. Bilişsel farkındalık (metacognitive) ise bilişsel olarak okuduğunu kavrama konusunda donanımlı okuyucuların, okuma sürecinde bu bilgi donanımlarını okudukları metne karşı amaçlı ve bilinçli kullanabilmeleridir. Bilişsel farkındalık, herhangi bir metni kavrama sürecinde okurun, öğrenmeye çalıştığı konu, bilgi, düşünce ve duygu ile ilgili bilinçli ve amaçlı davranması (awareness), ne ve niçin okuduğunun farkında olması (metacognitive awareness) durumudur.

Karatay'ın bu tanımından yola çıkarak bilişsel farkındalığın bilinçli ve amaçlı okuma tutumuyla kazanılabileceği anlaşılabılır. Bilişsel farkındalığın gelişebilmesi için okurun bilişsel olarak donanımlı olması, diğer bir deyişle okuduğunu anlama noktasında kendini geliştirmiş olması önem taşır.

Kişinin bilişsel farkındalık düzeyi, öğrenmeyi kolaylaştıran bir etkidir. Neyi nasıl öğreneceğini bilerek öğrenme aşamalarını düzenlemek kişiye hem zaman tasarrufu sağlar hem de verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur. Bilişsel farkındalığa sahip bir kişi öğrenme öncesinde (Melanloğlu, 2014 s.109; Cemiloğlu ve Oğur, 2016 s. 135; Gelen, 2003 s.57-59);

- Yeni öğreneceği bilgi ile ilgili amacını saptar.
- Bu bilgi ile bağdaştırabileceği ön öğrenmeleri olup olmadığını belirler.
- Yeni bilgiyi edinmek için ne kadar süreye ihtiyaç duyabileceğini belirler.
- Öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi için nasıl bir planlama yapması gerektiğine karar verir.

Yaptığı planlamaya uygun biçimde öğrenme ortamını düzenleyen ve öğrenmeye başlayan kişi, planlamasında ya da amacında herhangi bir eksiklik/hata görürse bunu düzeltme yoluna gider. Öğrenme süreci sonunda kendini değerlendirir ve böylelikle kendi bilişsel düzeyine uygun biçimde öğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirler. Değerlendirmesinin sonucunda istenilen biliş düzeyine erişemediği kanaatine varırsa öğrenme sürecinde gördüğü eksikliğin hangi öğrenme aşamasında gerçekleştiğini belirleyerek eksikliklerini giderme ya da öğrenme sürecini baştan alma yoluna gidebilir. Bu değerlendirme döngüsü, bireyin tam öğrenmeyi gerçekleştirmesine kadar devam ettirilebilir.

Bilişsel Farkındalık Düzeyinin Yaşa Bağlı Gelişimi

Bilişsel farkındalık düzeyi yaşa bağlı olarak gelişme göstermektedir. Bilişsel farkındalığı oluşturan planlama-izleme-değerlendirme aşamalarının hepsi aynı zaman diliminde gelişmez, farklı aşamalar farklı dönemlerde gelişim gösterebilir. Flavell (1979), çocukların 3-5 yaşlarından itibaren üst-bellek ve üstbilişsel bilgi gelişiminin başladığını ve bu gelişimin hayat boyu devam ettiğini belirtmektedir. İzleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel süreçler daha sonraki çocukluk döneminde gelişmeye başlayıp okul döneminde diğer bilişsel süreçlerin gelişimine paralel olarak gelişimlerini devam ettirmektedir (Irak, Çapan ve Soylu 2015, s.65).

Okul yaşına gelen çocukların bilişsel farkındalıklarında hızlı bir gelişim görülmeye başlar. Araştırmalar, bu becerilerin ilköğretim süresince hızla arttığını göstermektedir (Schneider ve Lockl'den aktaran Özsoy, 2008). Bu sebeple büyük çocuklar, bilişsel farkındalık stratejilerini küçük çocuklardan daha etkili olarak kullanmaktadır (Senemoğlu, 2009).

Irak ve arkadaşlarının konu ile ilgili diğer çalışmalardan derleyerek verdikleri bilgiler ışığında *geç çocukluk* olarak adlandırılan 7-12 yaş dönemindeki çocukların üstbilişsel özellikleri şöyle sıralanabilir (Irak vd., 2015, s. 73):

- Üstbilişsel süreçler erken ve geç çocukluk dönemlerinde değişikliğe uğramaktadır. Üst bellek performansında, genel bellek performansında ve farklı stratejileri kullanabilme yeteneğinde olumlu yönde artışlar meydana gelmektedir.
- Geç çocukluk döneminde bellekten geri çağırılan bilginin güvenilirliğine duyulan inanç ve belirli uyarıları hatırlama ya da hatırlayamama konusundaki kararların güvenilirliğinde artış görülmüştür.
- Yaşla birlikte görülen olumlu gelişmelerin kendine güven, bilişsel düzeydeki farkındalık, üstbilişin temel unsurları olan izleme ve kontrol etme becerilerindeki artış ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yukarıdaki araştırma bulguları incelendiğinde geç çocukluk döneminin bilişsel farkındalığı geliştirmek için uygun bir dönem olduğu anlaşılmaktadır.

Bilişsel Farkındalık Düzeyinde Okuma Stratejileri

Okuma eyleminin istenilen ölçüde başarı göstermesi için bilişsel stratejilerin doğru kullanımı kadar bilişsel farkındalık stratejilerinin de bilinmesi ve doğru biçimde kullanılması gereklidir. Caron (1997), bilişsel farkındalık düzeyinde okumayı "bireyin metni yorumlamak için bilişsel etkinlikleri izleme

ve düzenleme yeteneğine yönelik kontrolü ve farkındalığı" biçiminde tanımlamıştır. Özelliklerini ise "okuma işlevinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını içeren süreçte bireyin bilişsel becerilerinin farkında olması, kendisini ve süreci kontrol etmesi ve geri bildirim olarak değerlendirme yapabilmesi" olarak sıralamıştır (aktaran Çakıroğlu ve Ataman, 2008, s.4)

Bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejileri ile bilişsel okuma stratejileri çoğunlukla ayırt edilememektedir. Çünkü her iki strateji türünde de ortak noktalar mevcuttur. İki strateji türünün birbirinden farkı; bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerinde okurun/öğrencinin okuduğu metni anlayabilmek için hangi amaçla okuduğuna, nasıl bir süreç izlemesi gerektiğine bilinçli olarak ve kendi iradesi ile karar vermesidir. Öğrencilere okutulacak olan metinlerde okuma stratejilerinin birçok kez uygulanması sonucunda öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili kazandıkları bilgi "bilişsel okuma stratejisini" belirler. Bilişsel okuma stratejileri uygulanırken gerçekleştirilen işlemlerin öğrenciler tarafından bilinçli olarak fark edilmesini sağlamaya yönelik farkındalık çalışmaları ise "bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerini" belirler.

Okuma becerisi gelişmiş bir okurun kullanması gereken stratejiyi kendi kendine keşfetmesi mümkün olsa da yapılan çalışmalar sonrasında belirlenmiş bazı stratejiler mevcuttur. Yapılan her bir çalışmada farklı stratejilerin olumlu etkileri saptandığı için hangi stratejinin kullanımının daha olumlu sonuçlar vereceğine dair kesin bir bilgiye ulaşılamamıştır. Bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerinin neler olduğuna dair fikir birliği olmamakla birlikte, farklı araştırmacılar tarafından belirlenmiş çeşitli düzenlemeler mevcuttur. Bu düzenlemeler arasında fikir birliği yapılan kısım, stratejilerin *okuma öncesi*, *okuma sırası* ve *okuma sonrası* uygulanacak stratejiler olmak üzere üç grupta toplanmasıdır (Birincioğlu, 2006; Güngör, 2004; Karatay, 2007; Sallı, 2002; Susar, 2006).

Bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerinin kullanılması, okurun anlama becerilerini geliştirmesine katkı sağlar. Özellikle erken yaşlarda kazanılan bu beceri metin türlerine göre okuma biçiminin belirlenmesinde; okuma öncesinde, okuma esnasında ve sonrasında anlamının gerçekleşmesi için neler yapılması gerektiğinin belirlenmesinde ve bireyin kendi anlama düzeyini değerlendirebilmesinde yardımcı olur. Bireyin karşısına çıkan tüm okuma eylemlerinde kendine gereken bilgileri daha hızlı ve daha kalıcı biçimde edinmesinin yollarını öğretmesi bakımından da son derece önemlidir. Her bireyin okuma seviyesi ve anlama hızı birbirinden farklıdır. Bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerinin amacı, seviyesi ne olursa olsun tüm bireylerin ileri okur seviyesine doğru ilerlemelerini sağlamaktır.

Bazı okuma stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılması gereken stratejileri birbiriyle bağlantılı şekilde sunmaları nedeniyle bütüncül okuma stratejileri olarak adlandırılmaktadır. Bütüncül okuma stratejileri okuma sürecinin tamamında kullanıldıkları için etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar, öğrencilerin yeni bilgileri anlama becerisini geliştirir, konsantrasyonunu artırır, aktif öğrenmeyi sağlar dolayısıyla da bilişsel farkındalıklarını geliştirir (Carter, 2011, s. 32). İncirkuş'a göre bütüncül okuma stratejilerinin en büyük faydası belli bir alanda farklı seviyelerdeki öğrenciler tarafından derinlemesine ve kapsamlı okuma yapılması gerektiğinde kullanılabilir olmasıdır (2018, s. 65). Bu çalışmada kullanılan KWL stratejisi, okuma sürecinin her aşamasında kullanılan bütüncül bir stratejidir.

KWL Stratejisi

KWL stratejisi Tierney ve arkadaşları (1995) tarafından geliştirilmiştir. Bu stratejiyi kullanan öğrenciler konu ile ilgili ön bilgilerini etkinleştirip okuma için amaç sağlayarak açıklayıcı metinleri daha iyi anlayabilir. Ogle (1986) açıklayıcı metinleri işlerken basit strateji adımlarıyla öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini konuya çekebileceklerini ve açıklayıcı metinlerdeki düşünme sürecini aktif bir şekilde öğrencilere model olarak gösterebileceklerini belirtmiştir. Bu stratejinin özellikle açıklayıcı metinlerde tercih edilmesinin nedeni, okunacak metin öncesinde ön bilgilerin harekete geçirilmesine imkân tanıyan bir aşamaya sahip olmasındandır. Bu sayede okur, ön bilgileri ile yeni bilgiler arasında ilişki kurarak yeni bilgiyi daha kolay ve kalıcı biçimde anlayabilir. Akyol'a (2007) göre öğrencinin ön bilgilerini okuma ortamına aktarma konusunda yardıma ihtiyaç duyduğu durumlarda bu strateji faydalı olabilir.

Çeşitli kaynaklardan derlenerek yapılan araştırmalar sonucunda KWL stratejisinin işlem basamaklarını şöyle sıralamak mümkündür (Coşkun, 2011, s.76; Duman, 2013, s.53; İncirkuş, 2018, s.66-67; Sprenger, 2013, s. 99; Tierney vd, 1995):

K - What I Know (Ne Biliyorum?): Akyol'a (2007) göre okuma, kitabın kapağını açmadan başlar. Bu yüzden öğrenciler yeni öğrenecekleri bilgileri okumadan önce ön bilgilerini harekete geçirmelidir. Öncelikle seçilen metinle ilgili öğretmen tahtaya, öğrenciler de defterlerine bir KWL sütunu çizer. Öğrenciler beyin fırtınası yaparak konu hakkındaki ön bilgilerini ortaya çıkarır. Bu adımda öğrencilerden okumaya başlamadan önce konu hakkında ne bildiklerini listelemeleri istenir. Öğrenciler ön bilgilerini KWL grafiğindeki "K" sütununa yazarlar. Öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgileri üzerine kurulan tartışmalar öğrencilerde merak uyandırır.

W - What do I want to learn (Ne öğrenmek istiyorum?): Bu aşamada öğrenciler okuma amacını oluşturur. Öğrenciler konu hakkında öğrenmek istedikleriyle ilgili sorular hazırlar ve bunları "W" sütununa kaydederler. Birinci aşamada öğrencilerde oluşan merak, metnin içeriğine yönelik sorular oluşturarak ve seçilen metni okuyarak geliştirilir.

L - What I learned (Ne öğrendim?): Son aşamada öğrenciler metni okurken topladıkları bilgilerin dökümünü yapar, okuma sırasında ve sonrasında "W" sütunundaki sorularının cevaplarını arar. Buldukları cevapları "L" sütununa yazarlar. Bu adımın sonunda, bazı sorular cevaplanmamış kalırsa öğretmen metinde bulunmayan bu bilgileri araştırması için öğrencilerini teşvik edebilir.

Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine yönelik okuma materyallerinin kullanıldığı ölçme araçları hazırlayarak KWL stratejisine göre hazırlanan bu ölçme araçlarının öğrencilerin okuduklarını anlamaları ile ilgili bilişsel farkındalıklarını geliştirmeye olan etkisini araştırmaktır. Bu amaca yönelik daha ayrıntılı bulgulara erişebilmek için aşağıdaki sorulardan yararlanılmıştır:

- Yapılacak çalışma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduklarını anlamayla ilgili bilişsel farkındalık hazır bulunuşluk düzeyleri nedir?
- Üstbilişsel okuma stratejilerinin, deney grubundaki öğrencilerin anlamayla ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmedeki etkisi nedir?
- Üst bilişsel okuma stratejilerinin, deney grubundaki öğrencilerin anlama düzeylerinin geliştirilmesindeki etkisi nedir?
- Hazırlanan ölçme araçlarının, öğrencilerin anlama becerisinin gelişmesine katkısı var mıdır?
- Hazırlanan ölçme araçlarının, öğrencilerin anlamayla ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada üst bilişsel okuma stratejilerinden KWL stratejisinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda kullanılan bağımlı değişken, 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarıdır. Bağımsız değişken ise KWL stratejisidir.

Araştırmanın uygulama sürecinde *karma yöntem* araştırma deseni olarak tercih edilmiştir. Bu desenin tercih edilme sebebi hem nicel hem nitel verilerin toplanmasına ve değerlendirilmesine, böylelikle araştırmanın problem durumunda yer verilen sorunun çok yönlü ele alınmasına imkân sağlayan bir desen olmasıdır.

Üstbilişsel okuma stratejilerinin kapsamının çok geniş olması ve bilişsel stratejilere kıyasla karmaşık bir yapısının olması, araştırma deseninde karma desenin tercih edilmesine sebep olmuştur. Çünkü karma desenler ele alınan karmaşık olguyu daha derin ve geniş kapsamlı kavramak (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007, s.123) amaçlandığında tercih edilen bir desendir.

Karma desen yönteminin türleri; keşfedici, açıklayıcı, gömülü, yakınsak (paralel ya da eş zamanlı), dönüşümsel ve çok aşamalı şeklinde ifade edilmektedir (Creswell, 2020). Bu çalışmada kullanılan yöntem, karma yöntem desenlerinden gömülü deneysel desen olarak belirlenmiştir. Gömülü desenin kullanıldığı araştırmalarda ikincil veriler esas verileri destekleyici nitelik taşır. Bu çalışmada

ikincil veriler olan yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için uygulanan üstbilişsel okuma stratejilerinin etkisinin araştırıldığı nicel verileri destekleyici ve açıklayıcı nitelik taşımaktadır.

Tablo 1.

Araştırmanın Deneysel Deseni

	Ön Test	Uygulama Süreci	Son Test
Deney Grubu	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Üstbilişsel Stratejiler Kullanılarak	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi
	• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Hazırlanan Haftalık Uygulamalar	• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği
Kontrol Grubu	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi	5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Temelli Ders	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi
	• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	İşleniş Süreci	• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Karma yöntem deseninin kullanıldığı bu araştırmanın nitel ve nicel boyutlarını ayrı ele almak daha açıklayıcı olacaktır.

Araştırmanın Nicel Boyutu

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu desene göre deney ve kontrol gruplarında aynı testler ön test ve son test olarak uygulanır. Böylelikle aralarındaki ilişki gözlemlenebilir. Kontrol grubunun kullanılması sayesinde iç geçerliği tehlikeye düşürebilecek birçok olumsuz etmen en aza indirilmiş olur. Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu model;

- KWL stratejisi kullanılarak hazırlanan haftalık uygulamaların deney grubunun okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek,
- KWL stratejisi kullanılarak hazırlanan haftalık uygulamaların deney grubunun bilişsel farkındalık düzeyi üzerindeki etkisini incelemek
- uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının bilişsel farkındalık düzeylerini karşılaştırabilmek,
- uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki farkı inceleyebilmek,
- uygulama sonrasında deney ve kontrol grupları arasında bilişsel farkındalık düzeyleri bakımından bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için tercih edilmiştir.

Nicel verileri elde etmek için Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Tablo 2.

Araştırmanın Nicel Boyutu

	Ön test	Uygulama süreci	Son test
Deney grubu	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Üstbilişsel Stratejiler Kullanılarak	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi
	• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Hazırlanan Haftalık Uygulamalar	• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği
Kontrol grubu	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi	5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Temelli Ders	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi
	• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	İşleniş Süreci	• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel yöntemler, anlamayı ve yorumlamayı kolaylaştıran esnek yapısı gereği araştırmacıya derinlemesine keşif yapma olanağı sağlamaktadır (Karataş, 2015, s.63). Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 39) 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 türü olarak tanımlamıştır.

Nitel araştırmalarda toplanan veri türünü üçe ayırmak mümkündür. Bunlar çevreyle ilgili veriler, süreçle ilgili veriler ve algılarla ilgili verilerdir. Bu çalışmada toplanan nitel veriler, sürece ilişkin verilerdir. Deney grubundaki öğrenciler, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla uygulama süreci hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir.

Nitel araştırmalarda yaygın olarak gözlem, görüşme ve doküman inceleme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu araştırmanın nitel verileri görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmeler, üst bilişsel stratejiler kullanılarak oluşturulan okuduğunu anlamaya dayalı bilişsel farkındalık geliştirme uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi amacıyla katkı sağlamaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Ankara ili Pursaklar ilçesi Şehit Murat Düger Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 91 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken adı geçen okulun idari kadrosundan edinilen bilgiye göre sınıfların başarı seviyesinin denk olduğu çünkü ortaokula kayıt sırasında sınıfların başarı seviyelerinin eşitlendiği öğrenilmiş olup başka bir eşitlemeye gerek olmadığı görülmüştür. Okulun bünyesinde bulunan 7 beşinci sınıf arasından seçkisiz olarak 5 sınıf belirlenmiştir. Bu sınıflardan üçü deney, ikisi kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bu seçim de randomizasyon yoluyla yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayıları Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4.

Araştırma Grubunun Sınıf Mevcutları ve Cinsiyete Göre Dağılımı

		Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Sınıf Mevcudu
Deney Grubu	5/D Sınıfı	6	10	16
	5/E Sınıfı	8	9	17
	5/F Sınıfı	6	13	19
Deney Grubu Toplam Öğrenci Sayısı		20	32	52
Kontrol Grubu	5/A Sınıfı	10	8	18
	5/B Sınıfı	10	11	21
Kontrol Grubu Toplam Öğrenci Sayısı		20	19	39
Çalışma Grubu Toplam Öğrenci Sayısı		40	51	91

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Nitel veri toplama araçları, deney grubu öğrencileri ile uygulama süreci sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Nicel veri toplama araçları ise Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğidir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)

Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeylerini belirleyebilmek için ön test ve son test olarak uygulanan bu ölçek, 5. sınıf düzeyindeki okuduğunu anlama sorularından oluşmaktadır. Testin ilk 15 sorusu çoktan seçmeli sorulardan, son 5 sorusu ise açık uçlu sorulardan oluşmakta olup toplamda 20 soruluk bir testtir ve Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından anlama kazanımları kapsamında yayınlanmış olan sorulardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli soruların güvenilirliği için yapılması gereken madde analizlerinin, sorular yayınlanmadan önce ÖDSGM tarafından yapıldığı varsayıldığından ek analizler yapılmasına gerek görülmemiştir. Soruların 5. sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterilmiştir.

Hazırlanan başarı testi alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne başvuru alan kişilerin yaş, eğitim düzeyi, branşı ve meslekteki yılı ile ilgili bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.

Uzman Görüşüne Başvurulan Kişilerin Bilgileri

	Yaş	Eğitim Düzeyi	Branşı	Meslekteki Yılı
U ₁	37	Lisans	Türkçe Öğretmeni	15
U ₂	40	Lisans	Türkçe Öğretmeni	15
U ₃	37	Lisans	Türkçe Öğretmeni	9
U ₄	28	Lisans	Türkçe Öğretmeni	5
U ₅	27	Lisans	Türkçe Öğretmeni	4

Alan uzmanları olan Türkçe öğretmenlerine testin her bir sorusunun 5. sınıf düzeyine ve 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) anlama kazanımlarına uygun olup olmadığı sorulmuştur. Hazırlanan başarı testi tüm uzmanlarca gerek sınıf düzeyi gerekse anlama kazanımları açısından uygun kabul edilmiş, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Okuduğunu Anlama Başarı Testinin 5. Sınıf TDÖP'ndaki kazanımlara uygunluğu aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 6.

Okuduğunu Anlama Başarı Testindeki Soruların İlgili Olduğu Kazanımlar

Soru Numarası	İlgili Olduğu Anlama Kazanımı
1	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Neden-sonuç, amaç-sonuç benzetme)
2	T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.
3	T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. (kişileştirme)
4	T.5.3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
5	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (duygu belirten ifadeler)
6	T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
7	T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.
8	T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
9	T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar. T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.
10	T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
11	T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder. (Hikâye, fabl, masal)
12	T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
13	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Neden-sonuç, amaç-sonuç)
14	T.5.3.24. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
15	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Atasözü)
16	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Nesnel yargı)
17	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Öznel yargı)

18	T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder. (Masal)
19	T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. (5N1K)
20	T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. (Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu)

Tabloda yer verilen kazanımlardan 5.3.12 ve 5.3.16 numaralı kazanımlar öyküleyici metinler ile ilişkilendirilen kazanımlardır. OABT’de bu kazanımları içeren sorulara da yer verilmesinin nedeni anlama kazanımlarının içinde önemli bir yere sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

OABT’nin her bir sorusu 5 puan olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı testinden alabilecekleri en yüksek puan 100’dür.

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (OSBFÖ)

Çalışma grubunun okuduğunu anlama süreçlerindeki bilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan ölçme aracı, Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği”dir. Araştırmada bu ölçeğin seçilmesinin nedeni, farklı araştırmacılar tarafından birçok çalışmada kullanılmış olmasıdır. Ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanılması için Prof. Dr. Halit Karatay’dan izin alınmıştır. Ölçek, araştırmanın yapıldığı çalışma grubuna ön test-son test olarak uygulanmış, bu sayede çalışmaya katılan öğrencilerin çalışma öncesindeki ve sonrasındaki bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri için OSBFÖ ve başarı testi, deney ve kontrol grubuna ön test-son test olarak uygulanmıştır. Bunun dışında uygulama süreci ve nitel verilerin toplanma süreci aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık Düzeylerini Geliştirmeye Yönelik Uygulamalar (Haftalık Çalışmalar)

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin üstbilişsel yöntemler kullanılarak artırılmaya çalışıldığı bu çalışmada çalışma grubuyla 12 hafta boyunca toplamda 24 ders saati süresince çalışmalar yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından uygulama süreci için geliştirilen çalışmaların geliştirilme aşamaları şöyle sıralanabilir:

- Öncelikle 2018 TDÖP incelenmiş ve 5. sınıf seviyesinde hangi metin türlerine yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir.
- Uygulamada yer verilen tüm metinler programda önerilen metin türlerine uygun olarak seçilmiştir.
- 2018 TDÖP tekrar gözden geçirilmiş ve 5. sınıf düzeyinde belirlenen anlama kazanımları listelenmiştir.
- Her metin için anlama kazanımlarını kapsayacak nitelikte sorular oluşturulmuştur.
- Bilişsel farkındalık stratejileri ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve KWL stratejisi, uygulamada kullanılacak strateji olarak belirlenmiştir.
- KWL stratejisine uygun olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası sorular hazırlanmış ve bu sorular anlama kazanımları ile ilgili hazırlanmış olan sorularla birleştirilerek ölçme araçlarının geliştirilme aşaması tamamlanmıştır.
- Geliştirilen ölçme aracı 5 alan uzmanının (Türkçe öğretmeni) görüşlerine sunulmuştur.
- Alan uzmanları her bir metne bağlı okuma öncesi sorularını;
 - metnin zorluk düzeyi
 - metnin 5. sınıf TDÖP’na uygunluğu
 - metinde kullanılan görsellerin metne uygunluğu
 - görsel okuma sorularının sınıf düzeyine uygunluğu
 - görsel okuma sorularının açık ve anlaşılır nitelikte olup olmadığı
 - okuma öncesi sorularının metnin içeriğine uygunluğu

- okuma öncesi sorularının ilgili kazanıma uygunluğu açısından değerlendirmişlerdir.
- Alan uzmanları her bir metne bağlı okuma sonrası için hazırlanan açık uçlu soruları,
 - öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini değerlendirmeye uygunluğu
 - 5. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygunluğu
 - metnin içeriğine uygunluğu
 - tam ve doğru cevap almanın mümkün olup olmadığı
 - ilgili kazanıma uygunluğu açısından değerlendirmişlerdir.
- Alan uzmanları her bir metne bağlı okuma sonrası için hazırlanan çoktan seçmeli soruları,
 - öğrencinin seviyesine uygunluğu
 - 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel düzeylerine uygunluğu
 - metnin içeriğine uygunluğu
 - metnin tamamını kapsayıcı nitelikte olup olmadığı
 - sorulardaki çeldiricilerin zorluk düzeyi bakımından değerlendirmişlerdir.
- Hazırlanan uygulamalar uzman görüşlerinin alınması amacıyla bir sınıf eğitimi uzmanına, bir Türkçe eğitimi uzmanına ve bir ölçme değerlendirme uzmanına gönderilmiştir. Bu uzmanlar, alan uzmanı öğretmenlerin inceleme ölçütlerine ek olarak uygulamaların üstbilişsel yönetime ve KWL stratejisine uygunluğunu, araştırmanın alt amaçlarına hizmet edebilecek nitelikte olup olmadığını da değerlendirmişlerdir.
- Uzmanlardan gelen dönütler değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda uygulamalar tekrar düzenlenerek son hali verilmiştir.

Geliştirilen haftalık çalışmalar 12 hafta boyunca deney grubuna uygulanmıştır. Haftalık uygulama aşamaları şöyle sıralanabilir:

- Uygulamanın başında okuma öncesi çalışmalar yapılmıştır. Bu aşamada öğrencilere metinler ve okuma öncesi çalışmalar verilmiştir. Öğrencilere metni okumaları, yalnızca görseller ve başlıktan hareketle metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunmaları, ön bilgilerini harekete geçirmeleri ve okuma öncesi sorularını bu yolla cevaplamaları söylenmiştir. KWL stratejisinin ilk basamağı olan “Ne Biliyorum?” kısmı bu aşamada belirlenmiştir. Öğrencilere metnin konusu hakkındaki ön bilgileri sorulmuş, öğrencilerden gelen cevaplar tahtaya çizilen tablonun ilk bölümüne (*Ne Biliyorum?*) yazılmıştır. Öğrenciler işlenecek konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirerek öğrenecekleri yeni bilgilerle önceki öğrenmeleri arasında bağ kurmaya hazırlanmışlardır.
- Metnin okunma aşamasına geçmeden önce görselden ve metnin başlığından hareketle öğrencilerin o gün işlenecek konu sonrasında neler öğrenmiş olmayı hedefledikleri sorulmuştur. Öğrenciler öğrenme hedeflerini belirleyerek sınıf ortamında paylaşmışlardır. Bu paylaşımlar tahtaya çizilen tablonun ikinci bölümüne (*Ne Öğrenmek İstiyorum?*) yazılmıştır. Metnin okunma aşamasında metin türüne uygun olarak sessiz okuma, sesli okuma, söz korusu gibi okuma yöntemleri kullanılmıştır. Bu aşamada öğrenciler okuduklarını daha iyi anlamak ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için not alma, önemli gördükleri kısımların altını çizme ya da soru oluşturma gibi yöntemlerden yararlanarak metni okumuşlardır.
- Okuma sonrasında öğrenciler kendilerine “Ne öğrendim?” diye sorarak metne bağlı soruları cevaplamışlardır. Metin sonrası değerlendirme tamamlandıktan sonra öğrencilere o günkü derste neler öğrendikleri sorulmuştur. Alınan cevaplar tahtaya çizilen tablonun üçüncü bölümüne (*Ne Öğrendim?*) yazılarak ders işleme süreci öncesinde belirledikleri öğrenme hedeflerine ulaşma düzeylerini değerlendirmeleri sağlanmıştır.
- Soruların cevaplanmasından sonra haftalık değerlendirme kısmına geçilmiştir. Bu aşamada öğrenciler o haftaki uygulamayı olumlu-olumsuz tüm yönleriyle değerlendirmişlerdir. Bu süreçte ortaya çıkan sınıf içi tartışmalarla birbirlerinin anlama düzeylerinin gelişmesine yardımcı olmuşlardır. Bu tartışmalar işlenen konunun ayrıntılarıyla irdelenmesinde etkili olmuştur.

Öğrencilerin okuduğunu anlama bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan uygulamaların öğretmenler tarafından kolaylıkla uygulanabilmesi için araştırmacı tarafından ayrıntılı ders planları hazırlanmıştır.

Bahsi geçen uygulamalar yalnızca deney grubu ile yapılmış olup kontrol grubu bu süreçte 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinler aracılığıyla derslerini işlemiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Araştırmacı, 12 haftalık uygulama sürecinin sonunda deney grubu öğrencileri ile bire bir görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde amaç, uygulama sürecinin değerlendirilmesidir. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcı görüşleri alınmıştır. Görüşme formunda yer alan 4 temel soru ve 2 soruya bağlı sondaj sorular bulunmaktadır. Bu sorularda katılımcılara;

- uygulama sürecinde beğendikleri uygulamalar ve bu uygulamayı beğenme nedenleri
- beğenmedikleri uygulamalar ve beğenmeme nedenleri
- beğenmedikleri uygulamayı kendileri hazırlamış olsa nasıl bir uygulama yapacakları
- o gün okula gelmedikleri için katılmadıkları herhangi bir uygulama olup olmadığı
- uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerileri açısından kendilerinde gördükleri olumlu bir değişikliğin gerçekleşip gerçekleşmediği sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, analiz yöntemlerinin daha anlaşılır olabilmesi için nicel ve nitel verilerin analizleri ayrı başlıklar altında verilmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Başarı testinin, bilişsel farkındalık ölçeğinin ve haftalık uygulamalardaki etkinlik sonu ölçme araçlarının betimsel istatistikleri ve iç tutarlık katsayılarının hesaplanmasında KR-20 güvenirlik analizi ve Cronbach α iç tutarlılık analizi; başarı testinin ve bilişsel farkındalık ölçeğinin analizleri için bağımsız örneklem t-testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan form deney grubunda bulunan 53 öğrenciye uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Sonuçların analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi için öğrencilerin verdikleri cevaplardan araştırma kapsamına uygun kodlar oluşturulmuş ve bu kodların frekans değerleri belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan bilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarının, başarı testinin ve kullanılan etkinlik sonu ölçme araçlarının betimsel istatistikleri ve iç tutarlılık katsayıları Tablo 7'de verilmiştir

Tablo 7.

OSBFÖ Alt Boyutları, Başarı Testi ve Kullanılan Etkinlik Sonu Ölçme Araçlarının Betimsel İstatistikleri ile İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçme Araçları	Alt alanlar / Puanlar	Puanlar			
		Ortalama	SS	A	KR20
OSBFÖ	Okuma Öncesi Planlama	31,30	7,11	.88	
	Okuma Sırası Düzenleme	48,37	9,81	.92	
	Okuma Sonrası Değerlendirme	29,73	7,74	.89	
	Ölçek Toplam Puanı	109,40	22,28	.90	

Başarı Testi Toplam	,84
Okumak Gibisi Yok	,72
Bisiklet Zamanı	,68
Tembel Tavşan	,71
PISA'nın Eğik Kulesi	,74
Çocuk Bayramı	,77
Ne Var Ne Yok	,78
Tebessüm	,78
Kız Kalesi Efsanesi	,72
Sen de Yapabilirsin	,65
Güvenli İnternet	,73
Anne	,79
Fıkralar	,76

Tablo 7'ye göre ölçme aracının Cronbach α iç tutarlılık katsayıları toplamda .90, alt boyutlar ise .88–.92 aralığında hesaplanmıştır. Başarı testi için yapılan KR-20 güvenirlik analizi ,84 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan haftalık etkinliklerin ölçme ve değerlendirme kısımları için yapılan güvenirlik analizi Cronbach α iç tutarlılık katsayıları ise .65-.79 arasında hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre çalışmada kullanılan ölçek ve başarı testlerinden elde edilen sonuçların güvenirlik gerekliliklerinin sağlandığı söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin OSBFÖ puanlarının ortalaması 109,40; standart sapması ise 22,28 olarak elde edilmiştir. *Okuma öncesi planlama* alt boyutunda öğrencilerin ortalamaları 31,30 ve standart sapmaları 7,11 olarak hesaplanmıştır. *Okuma sırası düzenleme* alt boyutunda öğrencilerin ortalamaları 48,37 ve standart sapmaları 9,81'dir. *Okuma sonrası değerlendirme* alt boyutunda ise öğrencilerin ortalamaları 29,73 ve standart sapmaları 7,74 olarak bulunmuştur.

Araştırmada bağımsız örneklem t-testi ve korelasyon analizleri yapılmıştır. OSBFÖ ile OABT'nin tüm analizler için en az eşit aralıklı düzeyde olduğu, t-testleri için bağımsız değişkenler olan ön test-son test gibi değişkenlerin kategorik oldukları, korelasyon için ilgili değişkenlerin sürekli olması gerektiği varsayımları sağlanmıştır. Bununla birlikte t-testi için varyansların homojen olması varsayımı testlerin içerisinde verilmiş ve sağlanmıştır. Tüm analizler için gerekli olan sürekli değişkenin normalliği varsayımı basıklık ve çarpıklık değerleri kullanılmıştır. Mayers'e (2013) göre basıklık ve çarpıklık değerleri normal bir dağılım için -2, +2 değerleri arasında olmalıdır. Tablo 8'de de görüldüğü gibi tüm değişkenler normal dağılım göstermektedir.

Tablo 8.

Bağımsız Örneklem T-Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları

Değişken	Değer	
OSBFÖ Toplam Puan	Ortalama	109,40
	Standart Sapma	22,28
	Çarpıklık	-.092
	Basıklık	-.885
	Ortalama	64,64
Başarı Testi Toplam Puan	Standart Sapma	22,3
	Çarpıklık	-0,538
	Basıklık	-0,626

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 11.01.2022

Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-267639

Bulgular

Bu bölümde nitel ve nicel verilere ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında incelenmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini üst bilişsel yöntem yoluyla geliştirilmesi kapsamında elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiş ve araştırma sorularına cevaplar aranmıştır.

Araştırmaya katılan ilköğretim 5. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışma öncesi okuduklarını anlamayla ilgili bilişsel farkındalık hazır bulunuşluk düzeylerinin ortaya konulması için gerekli analizler yapılmıştır. Tablo 9 incelendiğinde ölçek alt boyutlarından olan *okuma öncesi planlama* boyutunda erkek öğrencilerin ortalamalarının 30,21 standart sapmasının 6,70 olarak hesaplandığı görülmektedir. Kız öğrencilerde ise ortalama 32,85 standart sapma 7,45 olarak ortaya çıkmıştır. *Okuma sırası düzenleme* boyutunda erkek öğrencilerin ortalamaları 45,79 standart sapması 9,67 olarak hesaplanmıştır. Kız öğrencilerde ise ortalama 52,05 standart sapma 8,66'dır. *Okuma sonrası değerlendirme* boyutunda erkek öğrencilerin ortalamaları 28,77 standart sapması 6,93 olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin ortalamaları 31,10 standart sapması 8,66'dır. Ölçek toplam puanında ise erkek öğrencilerin ortalamaları 104,77 standart sapması 20,96 olarak ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin ortalamaları 116,00 standart sapması ise 22,70 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 9.

Katılımcı Öğrencilerin Uygulama Öncesi Bilişsel Farkındalık Hazır Bulunuşluk Düzeyleri

Cinsiyet		Değer
Okuma Öncesi Planlama	Erkek	Ortalama
		30,21
		Standart sapma
		6,70
		Minimum
		17,00
	Kız	Maksimum
		41,00
		Ranj
		24,00
Okuma Sırası Düzenleme	Erkek	Ortalama
		45,79
		Standart Sapma
		9,67
		Minimum
		23,00
	Kız	Maksimum
		63,00
		Ranj
		40,00

Okuma Sonrası Değerlendirme		Standart Sapma	8,87
		Minimum	28,00
		Maksimum	66,00
		Ranj	38,00
	Erkek	Ortalama	28,77
		Standart Sapma	6,93
		Minimum	11,00
		Maksimum	43,00
		Ranj	32,00
	Kız	Ortalama	31,10
		Standart Sapma	8,66
		Minimum	13,00
		Maksimum	45,00
		Ranj	32,00
Ölçek Toplam Puanı	Erkek	Ortalama	104,77
		Standart Sapma	20,96
		Minimum	65,00
		Maksimum	144,00
		Ranj	79,00
	Kız	Ortalama	116,00
		Standart Sapma	22,70
		Minimum	75,00
		Maksimum	152,00
		Ranj	77,00

Çalışma öncesinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri OABT ile ölçülmüştür. Tablo 10'da öğrencilerin başarı ön testinden aldıkları toplam puanlar incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin toplam puanlarının ortalamaları 65,17 ve standart sapmaları 20,44; kontrol grubu öğrencilerinin toplam puanlarının ortalamaları 53,95 ve standart sapmaları 23,53 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 10.

Katılımcı Öğrencilerin Başarı Ön Test Sonuç Ortalamaları

Grup	N	Ortalama	SS
Deney	54	65,17	20,44
Kontrol	39	53,95	23,53

Tablo 10'da sunulan veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin başarı ön testinin toplamında kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir.

Tablo 11.

Kontrol Grubu OSBFÖ Alt Boyutları, Toplam Puanları ve Başarı Testi Toplam Puanlarının Ön Test – Son Test Karşılaştırılması

	Grup	N	$\bar{x}$	SS	T	df	p
Okuma Öncesi Planlama	Ön Test	39	33,30	7,17	,358	38	,722
	Son Test	39	32,74	7,48			
Okuma Sırası Düzenleme	Ön Test	39	50,00	9,50	,849	38	,401
	Son Test	39	48,02	9,54			
Okuma Sonrası Değerlendirme	Ön Test	39	31,71	8,04	,661	38	,513
	Son Test	39	30,46	7,69			
OSBFÖ Toplam Puan	Ön Test	39	115,02	22,02	,733	38	,468
	Son Test	39	111,23	22,27			
Başarı Testi Toplam Puan	Ön Test	39	53,94	23,52	-,860	38	,395
	Son Test	39	58,43	22,88			

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

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test karşılaştırması üzerinden yapılan bağımlı örneklem t testi sonrasında öğrencilerin hem ölçek toplam puanında ($t = ,733$, $p > .05$) hem de alt boyutlarında ($t_{\text{Planlama}} = ,358$, $p > .05$, $t_{\text{Düzenleme}} = ,849$, $p > .05$, $t_{\text{Değerlendirme}} = ,661$, $p > .05$) anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte başarı testi toplam puanında, ($t_{\text{Toplam Puan}} = -,860$, $p < .05$) istatistikî olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 11). Başarı testi toplam puanında görülen anlamlı farklılık beklenen bir durumdur. Çünkü deney grubu öğrencileri gibi kontrol grubundaki öğrenciler de uygulama süresi boyunca Türkçe derslerinde belirlenen kazanımlarla ilgili dersler işlemişlerdir. Bu derslerde üstbilişsel yöntem kullanılmamış olsa da başarılarının artması beklenmektedir.

Tablo 12.

Deney Grubu OSBFÖ Alt Boyutları, Toplam Puanları ve Başarı Testi Toplam Puanlarının Ön Test – Son Test Karşılaştırılması

	Grup	N	$\bar{x}$	SS	T	df	p
Okuma Öncesi Planlama	Ön Test	52	29,26	6,56	-2,595	51	,012*
	Son Test	52	32,63	6,70			
Okuma Sırası Düzenleme	Ön Test	52	46,30	9,73	-1,460	51	,150
	Son Test	52	49,13	9,40			
Okuma Sonrası Değerlendirme	Ön Test	52	27,71	7,11	-1,783	51	,081
	Son Test	52	30,32	7,39			
OSBFÖ Toplam Puan	Ön Test	52	103,28	20,94	-2,072	51	,043*
	Son Test	52	112,09	21,25			
Başarı Testi Toplam Puan	Ön Test	52	65,05	20,73	-2,845	51	,006*
	Son Test	52	76,75	17,06			

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

Deney grubu öğrencilerinin ön test - son test karşılaştırması üzerinden yapılan bağımlı örneklem t testi sonrasında öğrencilerin ölçek toplam puanında ($t = -2,072$, $p > .05$) ve okuma öncesi planlama alt boyutunda ($t_{\text{Planlama}} = -2,595$, $p > .05$) istatistikî anlamlı farklılık görülürken, ölçeğin diğer alt boyutlarında ($t_{\text{Düzenleme}} = -1,460$, $p > .05$, $t_{\text{Değerlendirme}} = -1,783$, $p > .05$) anlamlı farklılık göstermediği sonucu

elde edilmiştir. Bununla birlikte başarı testi toplam puanında ($t_{\text{Toplam Puan}} = -2,845$, $p < .05$) istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 12).

Tablo 13.

Deney ve Kontrol Grubu OSBFÖ Alt Boyutları, Toplam Puanları ve Başarı Testi Toplam Puanlarının Son Test Karşılaştırılması

	Grup	N	$\bar{x}$	SS	T	df	p
Okuma Öncesi Planlama	Deney	54	32,81	6,66	,048	91	,962
	Kontrol	39	32,74	7,48			
Okuma Sırası Düzenleme	Deney	54	49,11	9,26	,550	91	,583
	Kontrol	39	48,02	9,54			
Okuma Sonrası Değerlendirme	Deney	54	30,27	7,25	-,117	91	,907
	Kontrol	39	30,46	7,69			
OSBFÖ Toplam Puan	Deney	54	112,20	20,85	,216	91	,830
	Kontrol	39	111,23	22,27			
Başarı Testi Toplam Puan	Deney	52	76,75	17,06	4,376	89	,000*
	Kontrol	39	58,43	22,88			

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

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test karşılaştırması üzerinden yapılan bağımsız örneklem t testi sonrasında deney grubu öğrencilerinin hem ölçek toplam puanında ($t = ,048$, $p > .05$) hem de alt boyutlarında ($t_{\text{Planlama}} = -,487$, $p > .05$, $t_{\text{Düzenleme}} = -,487$, $p > .05$, $t_{\text{Değerlendirme}} = -,487$, $p > .05$) anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte başarı testi toplam puanında ($t_{\text{Toplam Puan}} = 4,376$, $p < .05$) istatistikî olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 13). Deney ve kontrol grubunun başarı testi toplam puanları arasındaki kısmi eta kare değeri $\eta^2 = 0.42$ olarak hesaplanmıştır. Kısmi eta kare değerinde .01 düşük, .06 ortalama, .14 ve üstü ise büyük etki gücü olarak değerlendirilir. Buna göre deneysel süreç sonunda ulaşılan başarı seviyesinin ortalama etki gücüne yakın olduğu söylenebilir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Görüşme formunun ilk sorusu “Uygulamalardan en çok hangisini/ hangilerini beğendiniz? Neden?” sorusudur. Bu sorunun sorulmasındaki amaç, öğrencinin uygulama sürecini değerlendirirken olumlu bulduğu kısımları saptayabilmektir. Formda yer alan ikinci soru ise “Beğenmediğiniz uygulama oldu mu? Neden beğenmediniz? Bu uygulama/ uygulamalar nasıl yapılsaydı daha iyi olurdu?” sorusudur. İkinci sorunun cevabı “evet” ise sondaj sorusu haline geldiği görülmektedir. Sorularla ilgili frekans değerleri aşağıda verilmiştir. Nedenleri ile ilgili cevaplar ise öğrenci yanıtlarından yapılan alıntılarla verilmiştir. Alıntılar yapılırken öğrencilerin cevapları özgün haliyle aktarılmak istendiği için herhangi bir düzeltme ya da kısaltmaya gidilmemiştir.

Tablo 14.

Deney Grubu Öğrencilerinin Haftalık Uygulamalar ile İlgili Görüşleri

Uygulamanın Adı	Olumlu görüş bildiren öğrenci sayısı (f)	Olumsuz görüş bildiren öğrenci sayısı (f)	Toplam
1. Okumak Gibisi Yok	-	3	3
2. Bisiklet Zamanı	8	2	10
3. Tembel Tavşan	4	1	5
4. Pisa'nın Eğik Kulesi	12	1	13
5. 23 Nisan	6	3	9
6. Ne Var Ne Yok	2	-	2

7. Tebessüm	3	1	4
8. Kız Kalesi Efsanesi	8	-	8
9. Sen De Yapabilirsin	3	1	4
10. İnternet Güvenliği	6	3	9
11. Anneler Günü	13	-	13
12. Fıkralar	14	5	19
Toplam	79	20	

Tablo 14 incelendiğinde uygulamalarla ilgili 79 olumlu görüş bildirildiği görülmektedir. Bu tablodan yola çıkarak en çok beğenilen uygulamanın Fıkralar uygulaması olduğu söylenebilir. Hiçbir öğrencinin olumlu görüş bildirmediği tek çalışma, ilk uygulama olan Okumak Gibisi Yok adlı metnin uygulandığı çalışmadır.

Tablonun ikinci frekans değerlerini yansıtan kısım, deney grubu öğrencilerinin uygulamalarla ilgili olumsuz görüşlerini içermektedir. Uygulamalarla ilgili toplamda 20 olumsuz görüş bildirilmiştir. Bu kısımda olumsuz görüş bildirilmeyen iki uygulama Ne Var Ne Yok ve Anneler Günü adlı uygulamalardır. Frekans değerlerinin verildiği ilk sütunda Fıkralar uygulaması en çok olumlu görüşe yer verilen uygulama idi. Fakat tablonun olumsuz görüşlerle ilgili kısmında da en çok görüşe yer verilen uygulamanın Fıkralar adlı uygulama olduğu görülmektedir. Toplamda 19 öğrencinin Fıkralar uygulaması ile ilgili olumlu/olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Aşağıda öğrenci alıntılarında da görülebileceği üzere, bu durumun güldürü unsurundan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Çünkü güldürü unsuru taşıyan metinlerde okuyucunun değerlendirmesi diğer metin türlerine göre daha öznel olabilmektedir. Güldürü unsurunun düzeyi kimi okuyucuya yeterli gelirken kimisi de daha yüksek beklenti düzeyinde olduğundan beğenmediğini ifade edebilmektedir.

Tabloda yer verilen olumlu görüş sayısı (79) olumsuz görüş sayısından (20) oldukça fazladır. Bu durum, araştırmacı tarafından hazırlanan ve haftalık uygulamaları içeren çalışmaların deney grubu öğrencileri tarafından beğenildiğini göstermektedir.

Uygulamayı beğenen öğrencilerin hangi uygulamayı neden beğendiklerine ilişkin cevapları şöyledir:

“Pisa’nın Eğik Kulesi ve Kız Kalesi Efsanesi bana daha ilginç ve eğlenceli geldi.” (K2)

“Fıkralar ve Anne. Çünkü fıkralar çok komikti, eğlenceli. Anne ise anne sevgisini anlatan bir metindi o yüzden ikisini de beğendim.” (K4)

“Tebessüm metnini daha çok beğendim çünkü bana bir gülümsemenin nelere yol açtığını ve neleri değiştirdiğini anlattı. Bana eğlenceli geldi.” (K5)

“Pisa’nın Eğik Kulesi. Çünkü orada Pisa Kulesi’nin tarihi ile ilgili bilgi veriyor ve ben bu tarih konularını sevdiğim için.” (K8)

“En çok Pisa’nın Eğik Kulesi’ni beğendim. Bana göre genel kültürü arttırmak açısından çok önemli bir yeri var.” (K17)

“İnternet Güvenliği çünkü teknoloji ile ne kadar vakit geçirip geçirmememizi anlattı.” (K20)

“Fıkralar komikti. Sen De Yapabilirsin bana özgüven ve cesaret verdi.” (K24)

“23 Nisan çocuklara özel bir bayram olduğu için ve güzel yazıldığı için beğendim.” (K25)

“Anneler Günü. Çünkü hem şiir güzeldi hem de bana annelerin iyiliğini daha çok anlamamı sağladı.” (K27)

“Kız Kalesi Efsanesi çünkü efsaneleri seviyorum.” (K33)

“Bisiklet Zamanı’nı çok sevdim çünkü bisikletin malzemeleri vardı. Ben o yüzden çok çok beğendim.” (K36)

“Anneler Günü çünkü annelerin önemini anlatıyor. Pisa’nın Eğik Kulesi çünkü ilginç bilgiler veriyordu. Sen De Yapabilirsin çünkü özgüvenimi artıran bir metindi.” (K37)

“Ne Var Ne Yok. Öğretici olduğu için.” (K39)

“İnternet Güvenliği, Pisa’nın Eğik Kulesi. Çünkü bilgilendirici metin ve okuması keyifli.” (K43)

“Ne Var Ne Yok çünkü dinazorlar ilgimi çekiyor.” (K46)

“Tembel Tavşan çünkü bize tembelliğin ne kadar kötü bir şey olduğunu söylüyor.” (K49)

“Bisiklet Zamanı nedeni ise bisikletle ilgili bilgi edinmek çok istiyordum ve merakım sona erdi.” (K50)

Deney grubu öğrencileri tarafından bildirilen olumlu görüşler incelendiğinde, seçtikleri uygulamayı beğenme sebeplerinin metnin türü, konusu, ana fikri, genel içeriği ile ilgili olabildiği gibi öğrencinin ilgi alanları ya da okumayı sevdiği tür ile ilgili de olabildiği anlaşılmaktadır.

Uygulamayı beğenmeyen öğrencinin hangi uygulamayı neden beğenmediğine ilişkin cevapları ise aşağıdaki gibidir:

“Okumak Gibisi Yok. Yani bu çağda mektup gönderen neredeyse yok. Okumak güzel ama mektuplaşmayı internette yapabiliyorum. Bir yararı dokunmadı değil. Ben onu bu çağa göre e-mail ile ilgili yapardım.” (K1)

“23 Nisan uygulamasını beğenmedim çünkü çok kısıydı. Bu uygulama daha uzun olsaydı güzel olurdu.” (K6, K7)

“Bisiklet Zamanı. Bana sıkıcı bir uygulama gibi geldi. Mesela ben kaykayı bilmiyorum onunla ilgili bir uygulama olsaydı ilginç olabilirdi.” (K2)

“Tembel Tavşan ve Bisiklet Zamanını beğenmedim nedeni çok sıkıcıydı ve heyecansızdı bu yüzden beğenmedim. Maceralı ve heyecan verici olsaydı daha çok beğenirdim.” (K3)

“23 Nisan metnini beğenmedim çünkü herkesin bildiği bir metin. Bir metin şeklinde olsaydı daha çok beğenirdim.” (K5)

“İnternet Güvenliği çünkü ben o bilgilerin hepsini biliyorum. Ben olsaydım oyunlar ile ilgili bilgi verirdim.” (K8)

“Fıkralar çünkü fıkraları bildiğimiz için bunu seçtim. Bunun yerine fıkra türüyle ilgili olsaydı.” (K13)

“Fıkralar hoşuma gitmiyor. Onun yerine masal olsaydı daha iyi olurdu.” (K14)

“Fıkralar fazla komik gelmedi. Daha komik olsun isterdim.” (K15, K16, K17)

“Okumak Gibisi Yok. Çünkü herkes nasıl mektup yazacağını biliyor ve sıkıcı buldum. Keşke mektup yazdıktan sonra nasıl bize geldiği yazsaydı daha iyi olabilirdi.” (K18)

Deney grubu öğrencilerinin uygulamalarla ilgili olumsuz görüşleri incelendiğinde öğrencilerin seçtikleri uygulamayı beğenmeme nedenlerinin çoğunlukla kişisel beğeniler ve tercihlerle ilgili olduğu görülmektedir. Uygulamanın aşamaları ile ilgili olumsuz bir tespit bulundurulmamıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun üçüncü sorusu “O gün okula gelmediğiniz için katılamadığınız uygulama/uygulamalar var mı?” sorusudur. Bu sorunun sorulmasındaki amaç, öğrencinin kendi öğrenme süreci hakkındaki farkındalığını değerlendirebilmektir. Uygulama aşamalarında her hafta hangi öğrencilerin uygulamaya katılıp katılmadığı, araştırmacı tarafından bilinmektedir. Uygulama esnasında devamsızlık bilgisi ile ilgili gerekli notlar alınmıştır. Bu soruda 51 öğrencinin cevapları değerlendirilmiştir. Geriye kalan 2 öğrenci uygulama sürecinde ön teste ya da son teste girmemiştir. Bu sebeple de uygulama haftalarında değerlendirme dışında tutulmuşlardır. Üçüncü soruya verilen cevapların doğruluğu, diğer bir deyişle kaç öğrencinin kendi öğrenme süreci hakkında farkındalığa sahip olduğu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15.

Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sürecindeki Devamsızlıkları ile İlgili Farkındalık Düzeyleri

Değerlendirilen öğrenci sayısı	Yeterli farkındalığa sahip öğrenci sayısı (f)	Yeterli farkındalığa sahip olmayan öğrenci sayısı (f)
51	37	14

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun, uygulama sürecindeki devamsızlık durumları ile ilgili doğru bilgi verdiği görülmektedir. 51 öğrenciden 37’si (%72,5) doğru cevap vermişken 14’ü (%27,5) soruyu doğru yanıtlayamamıştır. Bu sonuçlara bakılarak deney grubu öğrencilerinin %72,5’inin öğrenme süreçleri ile ilgili yeterli farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Yanlış cevap veren 14 öğrencinin farkındalık düzeylerinin yeterli olmadığı söylenebileceği gibi, uygulamanın üzerinden uzun zaman geçtiği için katılıp katılmadıklarını unutmuş olabilecekleri ya da katılamadıkları uygulamanın adını hatırlayamamış olabilecekleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Görüşme formunun son sorusu, “Uygulamaların okuduğunuzu anlama becerinize olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusudur. Bu soruya verilen cevapların analizini yapabilmek için bazı kodlar belirlenmiştir. Verilen cevaplar, belirlenen kodlar ile analiz edilmiştir. Aşağıdaki tabloda belirlenen kodlar ve öğrenci cevaplarının frekansları gösterilmiştir:

Tablo 16.

Deney grubu öğrencilerinin uygulamanın okuduğunu anlama becerilerine etkisi hakkındaki görüşleri

Belirlenen kod	Kodun frekans değeri (f)
Ana fikir, ana duygu ya da konuyu daha kolay bulabiliyorum	6
Okuduğunu anlama becerim gelişti, daha çabuk/kolay/iyi anlayabiliyorum	21
Okumamı hızlandırdı, daha hızlı okuyabiliyorum	12
Soruları cevaplandırırken eskisi gibi zorlanmıyorum	11
Tek okuyuşta anlayabiliyorum /Okuduklarım aklımda daha iyi kalıyor	4
Metni özetlemek artık daha kolay	3
Yazım yanlışlarım azaldı	2
Soru hazırlama alışkanlığı kazandım	1
Daha hızlı/güzel yazıyorum	2
Anlatma becerim gelişti	2
Okumaktan zevk alıyorum/daha fazla okuma isteği duyuyorum	2

Tablo 16 incelendiğinde 53 öğrenciden 21’inin (%39,6) okuduğunu anlama becerisinde olumlu etkiler gözlemlendiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu değer tablodaki en yüksek değerdir. 53 öğrencinin 12’si ise (%22,6) uygulama süreci sonrasında daha hızlı okuyabildiklerini ifade etmişlerdir ve bu cevap, ikinci en yüksek frekans değerine sahiptir. 11 öğrenci (%20,7) soruları cevaplandırırken eskisi gibi zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu cevapta kastedilen sorular, metne bağlı sorular ya da test sorularıdır. Her iki cevap tek kodda birleştirilmiştir. Bunların dışında 6 öğrenci metnin konusunu/ana fikrini/ ana duygusunu daha kolay bulabildiğini, 4 öğrenci metni tek okuyuşta anlayabildiğini/ okuduklarının aklında daha çok kaldığını belirtmiştir. 3 öğrenci özetlemenin daha kolay geldiğini, 1 öğrenci metni daha iyi anlayabilmek için soru hazırlama alışkanlığı kazandığını belirtmiştir. 2 öğrenci anlatma becerisinin geliştiğini, 2 öğrenci ise okumaktan artık daha fazla zevk aldığını/ okuma isteğinin arttığını söylemiştir.

Ayrıca öğrencilerin yalnızca okuduğunu anlama becerilerinde değil, diğer bazı beceri alanlarında da olumlu etkiler gözlemledikleri anlaşılmaktadır. Örneğin 4 öğrenci yazma becerisindeki olumlu etkilerden bahsetmişlerdir. Yazım yanlışlarının azalması (2 kişi) ve daha hızlı/güzel yazabilme (2 kişi), yazma becerisi alanındaki kazanımlardandır. Bu durum, araştırmacı tarafından hazırlanan uygulamaların okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlaması dışında başka alanlarda da olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada KWL stratejisinin okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri OABT’nin ön test- son test sonuçları, OSBFÖ’nin ön test- son test sonuçları ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın sonucunda deney grubunun başarı ön test sonuçlarının kontrol grubundan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı ortaokulda öğrencilerin sınıflara homojen biçimde dağıtıldığı bilindiğine göre, bu farklılığın nedeni olarak deney grubundaki öğrencilerin başarı testini daha dikkatli cevapladıkları düşünülebilir.

Kontrol grubunun OSBFÖ ön test-son test puanları arasında anlamlı farkın oluşmadığı fakat başarı testi ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiklerini ancak okuduğunu

anlama ile ilgili bilişsel farkındalıklarını geliştirmediklerini göstermektedir. Okuduğunu anlama becerilerinin sürece bağlı gelişimi beklenen bir durumdur. Bilişsel farkındalık düzeylerinin gelişmemesi ise bilinçli strateji eğitimi verilmemiş olmasından kaynaklanabilir. Çünkü çalışma grubunu oluşturan öğrenciler 5. sınıf öğrencileridir ve bilinçli strateji eğitimi yapılmadan kendileri için en uygun stratejiyi belirlemede zorlanmaları mümkündür.

Deney grubunun OSBFÖ toplam puanında ve planlama alt boyutunda anlamlı fark gözlenirken düzenleme ve değerlendirme boyutlarında anlamlı fark oluşmamıştır. Bu sonuçlara göre, yapılan uygulamanın öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını genel anlamda yükselttiği, planlama boyutunda diğer alt boyutlardan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bilişsel farkındalık düzeyi yaşa bağlı gelişim gösterdiğine göre, 5. sınıf seviyesinde henüz düzenleme ve değerlendirme boyutlarında yeterli gelişim sağlanmamış olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Karatay (2010), 6-8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini değerlendirdiği çalışmasında; öğrencilerin okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu; okumayı planlamada iyi, düzenleme ve değerlendirmede orta düzeyde bilişsel farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Planlama boyutunun diğer alt boyutlardan yüksek olması, bu araştırma ile benzer niteliktedir.

Deney grubunun başarı testi ön test- son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuç bize, hazırlanan uygulamaların okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun OSBFÖ son test karşılaştırmasında gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenemezken başarı testi son test karşılaştırmasında deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, hazırlanan uygulamaların okuduğunu anlama becerisini geliştirmede geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir. Uzuner (2014), Tokgöz (2018) ve Sayar (2020) da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşarak KWL stratejisinin uygulandığı sınıflarda geleneksel yöntemle ders işlenen sınıflara oranla okuduğunu anlama başarısının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın nitel bulguları da nicel verileri destekler niteliktedir. Nitel veriler incelendiğinde öğrencilerin yapılan uygulamayı beğendikleri görülmektedir. Uygulamalar 12 haftalık bir süreye yayıldığı halde beğendikleri/beğenmedikleri uygulamaları beğenme/beğenmeme nedenleri ile birlikte anlatabilmeleri, anlama düzeylerinin geliştiğini göstermesi bakımından önemlidir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ile ilgili yeterli farkındalığa sahip olup olmadıklarının değerlendirildiği kısımda öğrencilerin yüksek orandaki kısmının yeterli farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, yapılan uygulamanın bilişsel farkındalık kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulamanın okuduğunu anlama becerilerine etkisi hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğrencilerin önemli artışlar fark ettikleri görülmüştür. Okuduğunu anlama becerileri dışında yazma becerilerinde gelişme olduğunu belirten öğrencilerin de olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmacı tarafından KWL stratejisine uygun olarak hazırlanan ölçme aracının anlama becerisi dışındaki alanlarda da olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Her birey yaşı ilerledikçe bilişsel farkındalığını geliştirir. Bu gelişimin doğal yollarla kazanılması uzun sürdüğü için erken yaşta bilişsel farkındalığın gelişebilmesi eğitim sayesinde olur. Öğretmenler daha küçük yaştan itibaren öğrencilerine bilişsel farkındalık gelişimi için rehberlik ederse öğrenciler eğitim hayatlarında daha başarılı olurlar. Bu sebeple her öğretmen kendi alanıyla ilgili bilişsel farkındalık çalışmaları yaparak öğrencilerin hem kendi bilişsel düzeylerinin farkına varmalarını hem de yeni öğrenmeler için planlama yapmayı öğrenmelerini sağlamalıdır. Böylece edinecekleri her yeni bilgide daha az zaman harcayarak daha kalıcı bir öğrenme sağlamaları mümkün olacaktır.

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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 11.01.2022

Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-267639

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden oluşturulmuştur.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Çalışmanın uzman görüşlerinin alınması sürecinde kıymetli vakitlerinden ayırarak görüşlerini bizimle paylaşan Prof. Dr. Erol Duran'a, Dr. Öğr. Üyesi Türker Toker'e, Öğr. Gör. Mustafa Özgün Harmankaya'ya; Türkçe öğretmenleri Fatih Öztaş, Ömer Faruk Örengül, Aydan Aydın, Rahime Diker ve Tuğbe Kılınç'a teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2007). *Okuma*. H. Akyol ve A. Kırkkılıç (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s.15-48). Ankara: Pegem A.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Caron, A. A. (1997). *Instruction of community college developmental readers in the awareness and use of metacognitive strategies using the think-aloud heuristic* (Unpublished doctoral dissertation). University of Central Florida, Orlando.
- Carter, C. E. (2011). *Mindscapes: critical reading skills and strategies*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Cemiloğlu, M. ve Ogur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 46-53.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmaların planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, M. (2013). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuma öğretimindeki etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- 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* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güngör-Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Irak, M., Çapan, D. ve Soylu, C. (2015). Üstbilişsel süreçlerde yaşa bağlı değişiklikler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 64-75.

- İncirkuş, F. (2018). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. ve Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Karaçam, S. (2009). *Öğrencilerin kuvvet ve hareket konularındaki kavramsal anlamalarının ve soru çözümünde kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin soru tipleri dikkate alınarak incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR*, 27, 457-475.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and spss in psychology*. Harlow: Pearson Education.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 107-119.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Özbay, M. ve Bahar, M.A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Sallı, A. (2002). *Teacher's perceptions of strategy training in reading instruction* (Yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sayar, N. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bil iste öğren (k-w-l) stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Ertem.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem A.
- Sprenger, M. B. (2013). *Wiring the brain for reading: Brain-based strategies for teaching literacy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Susar-Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tierney, J.P., Grossman, J.B., Resch, N.L. (1995). *Making a difference. An impact study of big brothers/big sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Tokgöz, S. (2019). *KWL stratejisinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Uzuner, F. G. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Introduction

The need to understand and be understood, which is seen as a vital need by all people, forms the basis of communication. The same is true in the educational process. The development of comprehension skills is of great importance for the successful execution of the educational process. In order to be successful in the learning process, it is necessary to know what to learn and how to learn, in other words "learning to learn", as well as comprehension skills. This is closely related to the cognitive awareness level of the student. Determining the effects of metacognitive reading strategies

on the development of comprehension skills and cognitive awareness of students will contribute to both the development of reading skills and cognitive awareness.

Comprehension is a skill that a person will need for life. The share of reading comprehension in comprehension is undeniable. Since all studies on reading comprehension will increase the individual's comprehension skills, each stage of the studies should be planned very well.

In order to develop comprehension skills, first of all, it should be ensured that students fully and correctly understand what they read. Some reading strategies, methods and techniques that can be used to ensure full comprehension during reading have been determined. The sole purpose of determining and applying these strategies, methods and techniques is to raise individuals with advanced reading comprehension skills, also called advanced readers (Özbay & Bahar, 2012). In order for the student to determine the appropriate reading method for the text, which reading strategy should be used, and to evaluate his/her own comprehension level, the level of cognitive awareness about reading comprehension should be high. Developing the level of cognitive awareness is possible with the use of metacognitive reading strategies.

The purpose of this research is to prepare measurement tools in which reading materials are used for the comprehension skills of 5th grade students and to investigate the effect of these measurement tools prepared according to the KWL strategy on the development of students' cognitive awareness about what they read. In order to reach more detailed findings for this purpose, the following questions were used:

- What are the cognitive awareness and readiness levels of the students in the experimental and control group regarding reading comprehension before the study?
- What is the effect of metacognitive reading strategies on improving cognitive awareness levels of students in the experimental group?
- What is the effect of metacognitive reading strategies on improving the comprehension levels of the students in the experimental group?
- Do the prepared measurement tools contribute to the development of students' comprehension skills?
- Do the prepared measurement tools have an effect on improving students' cognitive awareness levels about understanding?

Method

Model of the Research

In this study, it was aimed to measure the effect of the KWL strategy, one of the metacognitive reading strategies, on the cognitive awareness levels of 5th grade students about reading comprehension.

In the implementation process of the research, mixed method was preferred as the research design. The reason why this design is preferred is that it is a design that allows the collection and evaluation of both quantitative and qualitative data, and thus the multidimensional approach of the problem in the problem situation of the research.

Quantitative Dimension of the Research

In this study, the pretest-posttest control group design, which is one of the quantitative research methods, was used.

In order to obtain quantitative data, RCAT and RSCAS were applied to the experimental and control groups as pre-test and post-test.

Qualitative Dimension of Research

The qualitative data collected in this study are the data related to the process. The students in the experimental group expressed their opinions about the implementation process through semi-structured interview forms.

Interviews with the students in the experimental group contribute to the purpose of determining the strengths and weaknesses of cognitive awareness development practices based on reading comprehension created using metacognitive strategies.

Result and Discussion

As a result of the research, it was determined that the achievement pre-test results of the experimental group were higher than the control group. Since it is known that the distribution of students in classes is homogeneous in the secondary school where the research was conducted, it can be thought that the students in the experimental group answered the achievement test more carefully as the reason for this difference.

It was concluded that there was no significant difference between the RSCAS pretest-posttest scores of the control group, but there was a significant difference between the achievement test pretest-posttest scores. This result shows that the students in the control group improved their reading comprehension skills in the Turkish lessons they taught in accordance with the curriculum, but they did not develop their cognitive awareness for reading comprehension. It is expected that reading comprehension skills will develop depending on the process. Lack of cognitive awareness may be due to lack of conscious strategy training. Because the students who make up the study group are 5th grade students and it is possible for them to have difficulties in determining the most suitable strategy for them without conscious strategy training.

While there was a significant difference in the RSCAS total score and the planning sub-dimension of the experimental group, there was no significant difference in the other sub-dimensions of the scale, regulation and evaluation. According to these results, it can be said that the measurement tool, which includes the reading materials prepared according to the KWL strategy, increases the cognitive awareness of the students in general and is more effective in the planning dimension than the other dimensions. It is one of the sub-dimensions of cognitive awareness.

A significant difference was found between the achievement test pretest-posttest scores of the experimental group. This result shows that the prepared measurement tool is effective in the development of students' reading comprehension skills.

While there was no significant difference in favor of the experimental group in the RSCAS post-test comparison of the experimental and control groups, a significant difference was found in favor of the experimental group in the achievement test-post-test comparison. According to this result, it can be said that the measurement tool prepared in accordance with the KWL strategy is more effective than the traditional method in improving students' reading comprehension skills.

The qualitative findings of the study also support the quantitative data. When the qualitative data are examined, it is seen that the students liked the application. Although the applications were spread over 12 weeks, it is important to show that their understanding level has improved so that they can explain the applications they like/dislike, along with the reasons for their likes/dislikes. In the section where students are evaluated whether they have sufficient awareness of their own learning processes, it has been observed that a high percentage of students have sufficient awareness. This shows that the application is effective in gaining cognitive awareness.

When the opinions of the experimental group students on the effect of the application on their reading comprehension skills were examined, it was seen that the students recorded significant increases. Considering that there were students who stated that there was improvement in their writing skills in addition to their reading comprehension skills, it can be said that the measurement tool prepared by the researcher in accordance with the KWL strategy has positive effects in areas other than comprehension skills.



Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Nesil Türkçe Sorularına İlişkin Görüşleri*

Aslıhan KAYA**
Çavuş ŞAHİN***

Öz

Bu çalışmada geleneksel sorulardan farklı olarak birtakım üst düzey becerilerin kullanımını gerektiren ve uluslararası sınavlar sebebiyle oldukça popüler olan yeni nesil Türkçe sorularına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak yeni nesil Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı/kazanımları ile uyumlu olmadığı, Türkçe ders kitaplarının yeni nesil soruların çözümünde rehber olmadığı fakat öğrenme öğretme sürecini birçok yönden olumlu etkilediği görülmüştür. Öte yandan bu soruların çözümünde öğrencilerin en çok zorlandıkları konunun okuduğunu anlama olduğu ve sınıf öğretmenlerinin de bu soruların çözümünde zaman zaman zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yeni nesil Türkçe soruları, sınıf öğretmeni, fenomenolojik araştırma

Views of Primary School Teachers on New Generation Turkish Language Questions

Abstract

The aim of this study is to reveal the opinions of primary school teachers on new generation Turkish language questions that require the use of some high-level skills, which are quite popular due to international exams, unlike traditional questions. Within this scope, the study was conducted using the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 20 primary school teachers working in primary schools in the center of Çanakkale Province. Purposeful sampling method was used in the selection of the study group. The data of the research were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. The obtained data were analyzed using content analysis method. As a result, it was observed that new generation Turkish language questions were not compatible with the Turkish language teaching program/achievements, Turkish language textbooks did not guide the solution of new generation questions, but the learning and teaching process was positively affected in many ways. Furthermore, it has been found that the most challenging aspect for students in solving these questions is comprehension, and classroom teachers also face difficulties in solving them from time to time.

Keywords: New generation Turkish language questions, primary school teacher, phenomenological research

* Bu çalışma 14-17 Kasım 2022 tarihli Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

** Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, asslihanmaya@outlook.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2158-6648

*** Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, cavussahin@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4250-9898

Giriş

Eğitimin niteliğini geliştirmek, etkili ve verimli bir hale getirmek için somut adımlar atılmasına ihtiyaç vardır. Bu adımların da planlı ve programlı olması gerekmektedir. Bu gereklilik ise öğretim programı kavramını ortaya çıkarmıştır (Öztürk, 2003). Öğretim programları eğitim sistemlerinin temel yapı taşıdır ve kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört ögesi bulunmaktadır. Bu ögeler de birbirleri ile dinamik bir ilişki içindedir (Burke, 2005; Olivia, 2005). Öğretim programlarının son halkası olan ölçme-değerlendirme, öğrencilerin eğitim durumlarını, öğrenme düzeyi ve ihtiyaçlarını belirleyerek öğretmenlere geri bildirim olanağı sunan önemli bir ögedir (Black ve William, 1998; Chamoso ve Caceres, 2008). Ölçme ve değerlendirme birbirleriyle birlikte kullanılan, birbirlerinden bağımsız olmayan kavramlardır. Öyle ki ölçme, değerlendirmeye hizmet ederken; değerlendirme, ölçmeden daha kapsamlıdır ve ölçmeyi de içine alır (Hopkins, 1998, s. 6). Bir başka ifadeyle ölçme değerlendirme ile birlikte anlamlılık kazanırken, ölçme sonuçlarını içermeyen bir değerlendirme de güvenilir değildir (Kaya, 2004, s. 8). Öğretim sürecinde genellikle ölçme-değerlendirme amacı taşıyan sınavlar ile öğrencilerin eğitim çıktıları alınarak seçme ve yerleştirme gibi eğitsel birçok karara dayanak oluşturacak bilgiler toplanır. Bu kararlar ise öğrencinin eğitim hayatında belirleyici etmen olduğundan sınavlara yüklenen anlam ve önem oldukça fazladır (Koçak, Doğan Gül, Gül ve Çokluk Bökeoğlu, 2017).

Öte yandan küreselleşmenin hızla yayılması, ülkelerin uluslararası bazı sınavlar yoluyla kendi eğitim sistemlerini farklı ülkeler ile kıyaslamalarına, bu kıyas da ülkelerin kendi sistemlerini gözden geçirmelerine sebep olmuştur (Sellar ve Lingard, 2014). Kamuoyu tarafından da ilgiyle takip edilen bu sınavlara PISA, TIMMS ve PIRLS gibi çok sayıda ülkenin katılım sağladığı sınavlar örnek verilebilir (Gürten, Demirkaya ve Doğan, 2019). Bu sınavlar ile ulaşılan sonuçlar, eğitime etkisi olan her kesim tarafından hem olumlu hem de olumsuz yönleri ile tartışılmıştır (Gür, Çelik ve Özoğlu, 2012). Örneğin Savran (2004), PISA sınavını Türk eğitim sistemi açısından değerlendirmiş ve PISA'daki temel amacın, öğrenciler tarafından öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere karşı çözüm üretebilmek için gereken kazanımların ne kadarına sahip olduklarını belirlemek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca PISA'nın içerdiği sorularda öğrencilerin "yaratıcı düşünme", "verilen bilgiyi okuyup anlama", "yorumlama", "değerlendirme", "problem çözümü ve sonuç çıkarma" gibi bazı becerilerin öğrenciler tarafından kullanım başarısının ölçülmesinin hedeflendiği ve nihayetinde bu soru tarzlarının Türkiye'deki eğitim-öğretime uygun olmadığını ifade etmiştir. Genel bir ifadeyle uluslararası alanda yapılan bu sınavlar, Türkiye'deki öğrencilerin sınavlardaki düşük başarılarını ve derste öğrendikleri kazanımları gerçek yaşamda uygulayamaması gibi problemleri ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple 2018 yılında yayınlanan 2023 Vizyon Belgesi'nde Türk eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik faaliyetler ile beraber eğitim sisteminde yer alan bütün sınavların amacı, içeriği, soru tiplerine bağlı yapısı ve sağlayacağı fayda kapsamında tekrardan düzenlenmesi planlanmıştır. Yapılacak düzenleme ile sınavların 21. yüzyıl becerilerini de kapsayacak şekilde akıl yürütme, eleştirel düşünme, yorumlama, tahmin etme ve benzeri zihinsel becerileri sınaması hedeflenmektedir. (MEB, 2018a). Bu gelişmeler doğrultusunda yeni nesil soru kavramı Türk eğitim sisteminde yer bulmuştur. Yeni nesil sorular, belirli bazı üst düzey becerileri öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir (Sanca, Artun, Bakırcı ve Okur, 2021). Öte yandan bu sorular öğrencilerin bir problemi çözümlerken bu problemi kişisel deneyimleri ile ilişkilendirmesine olanak sağlar (Wijaya, Van den Heuvel Panhuizen, Doorman, ve Robitzsch, 2014) ve alışagelmış objektif maddeler ile ölçülmesi zor olan üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye imkân sağlar (Kertil, Gülbağcı Dede ve Ulusoy, 2021). Öğrencilerin eleştirel düşünmelerine olarak veren ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren bu tarz yeni nesil sorulara "beceri temelli sorular" da denilmektedir. (MEB, 2018c). Türk eğitim sisteminde yeni yer almaya başlayan bu soru türüne ölçme değerlendirme sürecinde birçok farklı anlam yüklenmektedir. Öyle ki "yeni nesil soru" kavramı, genel olarak, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemeleri yerine, eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlayan, öğrenmeyi daha derin ve anlamlı hale getiren soruları ifade eder. Bu tür sorular, öğrencilerin gerçek dünya sorunlarına karşı farkındalıklarını artırmalarına, bağımsız düşünme becerilerini geliştirmelerine ve öz-yeterlilik duygularını artırmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin sadece cevapları hatırlamaları yerine, olayları analiz etmelerini, bir konuda sentez yapmalarını, karşılaştırma yapmalarını, kanıtlar sunmalarını, bir argümanı desteklemelerini ve

sonuçlarını yorumlamalarını gerektirir. Dolayısıyla bu sorular, öğrencilerin öğrenme materyallerini daha iyi anlamalarını sağlar ve daha fazla bilgi birikimi edinmelerine yardımcı olur. Öte yandan bu sorular, teknoloji ve iletişim becerilerinin önemini de vurgular. Öğrencilerin bilgiye erişme, veri toplama, verileri analiz etme, raporlama ve sunma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu tür sorular aynı zamanda işbirliği, liderlik ve yönetim becerilerini de geliştirir. Özetle, yeni nesil sorular, öğrencilerin sadece bilgiyi öğrenmelerine değil, aynı zamanda onu kullanmalarına ve hayatlarında karşılaşılabilecek zorluklara daha iyi hazırlanmalarını sağlar.

Öğrencilerin üst düzey becerilerini kullanmayı odak noktası yapan bu tarz sorular, tüm dersler için son derece önemlidir. Fakat ana dilini hem sözlü hem de yazılı olarak etkin bir biçimde kullanan bireylerin hayatı anlamlandırmakta ve çevresi ile iletişim kurmakta daha etkili olduğu bilinmektedir. Bu durum bireyleri avantajlı kılmakta ve bu avantaj bireyin eğitim hayatı boyunca da akademik olarak başarılı olmasını sağlamaktadır. Öyle ki ana dilini etkin ve doğru bir biçimde kullanabilen öğrencilerin anlama ve anlatım becerileri gelişmektedir. Bu gelişim özellikle anlama yeteneğini ölçmeye yönelik olan ve yeni nesil şeklinde ifade edilen sorularda öğrencilerin bir adım önde olmasını sağlayabilmektedir. (Ordu, Engin ve Topçuoğlu Ünal, 2021). Öte yandan ilk kademe eğitimi olan ilköğretimde okuma-yazma becerisi olarak karşımıza çıkan Türkçe eğitimi eğitim-öğretim sürecinin her kademesi için büyük önem arz etmektedir. Okuduğunu anlama, yorumlama, çıkarımda bulunma, karşılaştırma, kendini ifade edebilme gibi bazı kavramlar ilköğretim seviyesinden itibaren öğrencilere kazandırılmaya çalışılarak hem günlük yaşamda sosyalleşebilmelerine fayda sağlamakta hem de akademik anlamda onlara avantajlar sağlamaktadır. Türkçe dersi kazanımlarının yapılandırmacı yaklaşım ile bütünleştiği, bilhassa okuduğunu anlama becerisinin öğrenmeyi kolaylaştıran en temel beceri olduğu ve bunu çözümleme becerisinin takip ettiği ifade edilirken, tüm bu becerilerin Türkçe dersi için olduğu kadar diğer dersler içinde öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir (Atay, 2021). Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili olarak yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde bu konuyla ilgili birçok ülkenin sorun yaşadığı, sorun yaşayan ülkelerden birinin de Türkiye olduğu görülmektedir. Öyle ki, öğrenilen bilgi ve becerilerin günlük hayatta da uygulanabilir olmasını hedefleyen ve ağırlıklı olarak üst düzey düşünme becerisini ölçen sorulardan oluşan PISA, ABİDE gibi sınavlar sonucunda öğrencilerin bilhassa üst bilişsel becerilerin kullanımını gerektiren okuduğunu anlama sorularını doğru cevaplayamadıkları görülmüştür (Bozkurt, 2016; Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015). Alanyazında yapılan bir diğer çalışmaya göre, öğrencilerin üst düzey beceri kullanımı gerektiren problem çözmeye ilişkin becerilerde sorun yaşadıkları kadar okudukları soruları anlayamamalarından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları da anlaşılmaktadır (Karakılıç ve Arslan, 2019).

Tüm bu bilgiler ışığında, geleneksel sorulardan farklı olarak çözümünde üst düzey becerilerin kullanımını gerektiren yeni nesil soruların Türkçe dersi ile ilişkisi yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde yeni nesil soruların Türkçe dersi bağlamında incelendiği birkaç çalışma bulunmaktadır. Örneğin Erden (2020), LGS sınavlarındaki Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerine yönelik olan beceri temelli soruları, öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre bu soruların ilgili derslerin öğretim programları ile uygun olmadığı, ders kitaplarının da bu soruları çözmede yeterli rehberlik sağlamadığı ve bu konuda bir hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Atay (2021) ise çalışmasında Türkçe ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerine yönelik yeni nesil soruları, branş öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmiş, çalışma sonucunda öğrencilerin anlama ve yorumlama becerisinin bilgiyle bütünleştirebilmesi ile öğretmenlerin sürekli gelişim ve değişim içinde olması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşlerine göre yeni nesil soruların değerlendirildiği bir çalışmada, öğretmen adayları soruları karışık bulduğunu ve sorularının çözümünün çoklu beceri gerektirdiğini belirtmiştir. Bu bulgulara ek olarak yeni nesil soruların kafa karıştırıcı olduğunu ifade eden katılımcıların okur profilinin zayıf okuyucu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Polat, 2022). Ayrıca alanyazında yeni nesil sorulara yönelik çeşitli branşlarda tutum ve algı ölçeği geliştirme çalışmalarına da rastlanmıştır (Yiğit, Deveci ve Dadandı, 2022; Kılcan, 2021).

Bu kapsamda öğretimin ilk basamağında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin gerek okuma-anlama gibi becerilerin mimarı olarak gerekse yeni nesil soruların çözümünde ihtiyaç duyulan üst düzey becerilerin kazandırılması noktasında önemli etkisi olduğu düşünüldüğünde, yeni nesil

Türkçe sorularına ilişkin görüşlerinin alınması oldukça önemlidir. Alanyazında sınıf öğretmenleri ile buna yönelik bir çalışmaya rastlanmaması ise çalışmayı bu yönüyle özgün kılmakta ve daha sonra bu konuda yapılacak araştırmalara da kaynak olacaktır. Dolayısıyla bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yeni nesil Türkçe sorularına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem durumu “Sınıf öğretmenlerinin yeni nesil Türkçe sorularına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem durumu çerçevesinde belirlenen alt problemler aşağıda belirtilmiştir.

- Sınıf öğretmenleri Türkçe öğretim programının/kazanımlarının yeni nesil Türkçe soruları ile uyumuna ilişkin ne düşünüyor?
- Sınıf öğretmenleri Türkçe ders kitaplarının yeni nesil Türkçe soruları ile uyumuna ilişkin ne düşünüyor?
- Sınıf öğretmenleri yeni nesil Türkçe sorularının öğrenme öğretme sürecine etkisi hakkında ne düşünüyor?
- Sınıf öğretmenlerine göre öğrenciler yeni nesil Türkçe sorularını çözerken zorlanıyorlar mı?
- Sınıf öğretmenleri yeni nesil Türkçe sorularını çözerken zorlanıyorlar mı?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin yeni nesil Türkçe sorularına yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, aynı durumla ilgili farklı görüşlerin olabileceğini destekler ve durumları katılımcıların bakış açılarına göre anlamaya çalışır (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni ile desenlenmiştir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz fakat derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmamızı sağlar ve bir olguyu daha iyi tanımamıza olanak veren açıklamalar yaparak yaşantılar ve örnekler ortaya koyar. Olgubilim deseni, ayrıca olguya ilişkin yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını tanımlayarak hem bilimsel alanyazına hem de uygulamaya ilişkin mühim katkılar getirebilmektedir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda bu araştırma kapsamında fenomen yeni nesil Türkçe soruları olurken, bu fenomeni deneyimleyen, fenomene ilişkin yaşantılar ve örnekler ortaya koyacak olan da sınıf öğretmenleridir.

Araştırma Grubu

Sınıf öğretmenlerinin yeni nesil Türkçe sorularına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çanakkale il merkezindeki 5 ilkokulda görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Fenomenolojik araştırmalarda araştırmada odaklanılan fenomenden ya da araştırılan fenomen ile ilgili deneyim sahibi olan, bu deneyimlerini yansıtabilecek bireylerden ya da gruplardan bilgi toplanır. Fenomenolojik araştırmaya katılanlar, yaşadıkları deneyimleri keşfetmeye ilgi duymalı ve kendini adamalıdır (Wilson, 2015; Creswell, 2020). Dolayısıyla fenomenolojik çalışmalarda çalışma grubu amaca yöneliktir ve katılımcılar araştırılan deneyimi yaşadıkları için seçilirler (Baker, Wuest ve Stern, 1992). Bu bağlamda bu çalışmanın fenomenin yeni nesil Türkçe soruları olduğu düşünüldüğünde bu fenomene ilişkin görüşleri belirlemek için sınıf öğretmenlerinden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilirken temel ölçüt, katılımcıların en az bir kere 3. ve 4. sınıf seviyesini okutmak şeklinde belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Olgulara ilişkin yaşantı ve anlamları ortaya çıkarırken kullanılan görüşme yöntemi araştırmacılara etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla konuyu irdeleme olanağı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin yeni nesil Türkçe sorularına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve açık uçlu altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken kapsam geçerliğini sağlamak için ilgili alanyazın ayrıntılı olarak taranmış ve öğretmenlerin yeni nesil Türkçe sorularına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için çeşitli sorular belirlenerek uzman görüşüne başvurulmuştur. İki Sınıf Eğitimi alanında, iki de Türkçe Eğitimi alanında uzman olmak üzere toplam dört öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorular yeniden düzenlenmiş, eksik bulunan yerler eklenerek ve sorular üzerinde düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. İlgili uzman görüşü ve düzenlemelerden sonra görüşme formu pilot uygulama olarak üç sınıf öğretmenine uygulanmış, soruların anlaşılabilirliği öğretmen görüşleri doğrultusunda test edilmiştir. Tüm bu aşamalardan sonra görüşme formunun araştırmacının amacına uygun, anlaşılır ve uygulanabilir olduğu ortaya konmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde, birbiriyle ilişkili verilerin belirli kavram ve temalarla bir araya getirilerek düzenli bir şekilde okuyucuya sunulması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmadaki verilerin analiz süreci dört aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada veriler kodlanması, ikinci aşamada kodlanan verilere ilişkin temaların oluşturulması, üçüncü aşamada kodların ve temaların düzenlenmesi ve son aşamada da bulguların tanımlanması ile yorumlanması yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için de birtakım işlemler yapılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmayı güçlü kılan etmenlerden biri olup araştırmacı tarafından çalışma bulgularının doğruluğunu değerlendirme amacıyla yapılan bir müdahale iken, nitel güvenirlilik ise araştırmacı yaklaşımını, tutarlılığını ve kararlılığını işaret eder. (Creswell, 2013; Creswell, 2017). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler öncelikle araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacının analizleri sonucunda elde edilen sonuçların güvenirliliğini test etmek için Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) * 100" formülü kullanılarak veriler uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşü doğrultusunda verilerin kodlanmasında %95 oranında fikir birliği olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra gizliliği sağlamak adına Öğretmen 1 (Ö1), Öğretmen 2 (Ö2) şeklinde kısaltmalar yapılarak her bir katılımcı kodlanmıştır. Ayrıca çalışmada kodlanan katılımcıların özgün görüş ve düşüncelerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. Bu uygulamalar araştırmacının geçerlik ve güvenirliliğini artıracak etkenler olarak kabul edilebilir.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

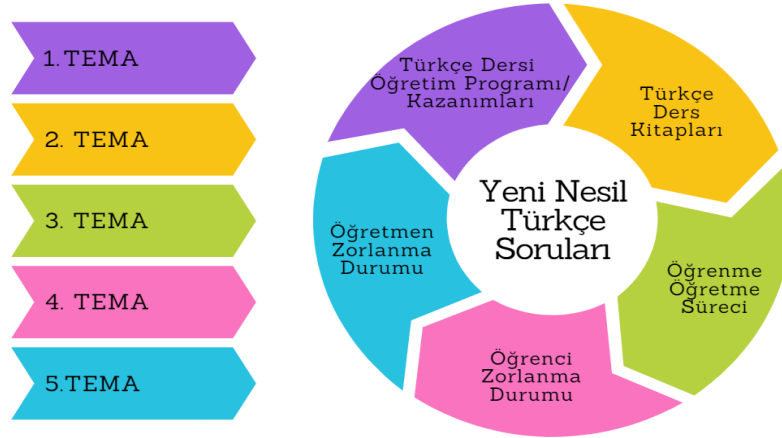
Kurul adı = Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi = 12.05.2022

Belge sayı numarası = E-84026528-050.01.04-2200097819

Bulgular

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre yeni nesil Türkçe sorularına ilişkin beş temaya ulaşılmıştır. Elde edilen temalar aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1. Yeni Nesil Türkçe Sorularına İlişkin Temalar

Şekil 1’de görüldüğü üzere yeni nesil Türkçe sorularına yönelik temalar; “Türkçe dersi programı/kazanımları”, “Türkçe ders kitapları”, “öğrenme öğretme süreci”, “öğrenci zorlanma durumu” ve “öğretmen zorlanma durumu” şeklinde belirlenmiştir. Ortaya çıkan temalara yönelik elde edilen alt tema ve kodların neler olduğu, hangi sıklıkla ortaya çıktığı ile ilgili bulgular sınıf öğretmenlerinin ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek aşağıda verilmiştir.

Türkçe Dersi Programının/Kazanımlarının Yeni Nesil Türkçe Soruları ile Uyumuna İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ile yeni nesil Türkçe sorularına yönelik yapılan görüşmeler doğrultusunda Türkçe dersi programı/kazanımları temasında elde edilen alt tema ve kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1.

Türkçe Dersi Programının/Kazanımlarının Yeni Nesil Türkçe Soruları ile Uyumuna İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kod	Sıklık
Türkçe Dersi Programı/Kazanımları	Uyumlu (9)	Okuma öğrenme alanını desteklemesi	5
		Kazanım ve açıklamaları kapsamı	3
		Programda uygulamaya yönelik örnek eksikliği	7
	Uyumsuz (11)	Programın/Kazanımların üst düzey beceri gelişimini desteklememesi	5
		Kazanımların bilgi temelli olması	4
		Kazanımların basit kalması	2

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yeni nesil Türkçe sorularının Türkçe dersi programı/kazanımları temasına ilişkin verdikleri yanıtların uyumlu (9) ve uyumsuz (11) olmak üzere iki alt tema oluşturduğu görülmektedir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin Yeni nesil Türkçe sorularının Türkçe dersi programı/kazanımları ile uyumsuz olduğuna yönelik daha fazla görüş bildirdikleri ifade edilebilir. Türkçe dersi programının/kazanımlarının yeni nesil Türkçe soruları ile uyumsuz olduğu yönünde görüş bildiren sınıf öğretmenleri uyumsuz olma alt temasında görüş yoğunluğuna göre programda uygulamaya yönelik örnek eksikliği, programın/kazanımların üst düzey beceri gelişimini desteklememesi, kazanımların bilgi temelli olması ve kazanımların basit kalması kodlarını oluşturmuştur. Türkçe dersi programının/kazanımlarının yeni nesil Türkçe soruları ile uyumlu

olduğu yönünde görüş bildiren sınıf öğretmenleri ise uyumlu olma alt temasında görüş yoğunluğuna göre okuma öğrenme alanını desteklemesi, kazanım ve açıklamaları kapsaması kodlarını oluşturmuştur. Türkçe dersi programı/kazanımları temasında görüş bildiren öğretmenlerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“İşte bu noktada işlenen Türkçe dersleri veya öğretim programı tek başına yetersiz kalıyor. Evet programdaki kazanımları içeren sorular var ancak bunlar sadece bilme düzeyinde yada uygulama düzeyinde öğrenilerek çözülebilecek sorular değil. Ne yazık ki MEB programı yürüten okullarda ve ders kitaplarında kazanımı öğrenciye verebilirsiniz ancak yeni nesil soruları çözmek adına bakış açısı oluşturmakta yetersiz kalırsınız.” (Ö12)

“Yeni nesil soruları çözmek için gereken birçok üst düzey düşünme becerisi edindirmede program yetersiz kalıyor.” (Ö19)

“Çünkü, yeni nesil sorular daha çok çocuğun eleştirel düşünme, analiz etme, sonuç çıkarma, üst düzey düşünme becerileri, bilgiyi yorumlama becerileri gibi özellikleri ölçmeyi isterken uygulanan öğretim programı bu becerileri geliştirmeyi hedeflemiyor.” (Ö16)

“Rehber olması için önceden benzer soruların çözülmüş olması lazım.” (Ö13)

“Çocuklar yeterince bu soru kalıplarına maruz kalmadığı için karşılaştıkları zaman zorluk çekiyorlar.” (Ö20)

“Okuduğunu anlar ve metinle ilgili soruları cevaplar kazanımlarıyla uyumlu olduğunu düşünüyorum.” (Ö18)

“Uyumsuz görüyorum çünkü kazanımlar doğrudan bilgi ölçmeye yönelik olarak hazırlanmaktadır. Okulda öğretilen ile yeni nesil soru çözmekte öğrenci çok zorlanmaktadır. Daha çok okuma anlama ve öğrenilen bilgilerin transferi konusunda zorluklar yaşanmaktadır” (Ö4)

Türkçe Ders Kitaplarının Yeni Nesil Türkçe Soruları ile Uyumuna İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ile yeni nesil Türkçe sorularına yönelik yapılan görüşmeler doğrultusunda Türkçe ders kitapları temasında elde edilen alt tema ve kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.

Türkçe Dersi Kitaplarının Yeni Nesil Türkçe Soruları ile Uyumuna İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kod	Sıklık
Türkçe Ders Kitapları	Uyumlu (2)	Kazanımlara uygun etkinlikler olması	1
		Okuma ve anlamaya önem verilmesi	1
		Yeni nesil sorulara yönelik etkinliklerin eksikliği	9
	Uyumsuz (18)	Etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmaması	5
		Okuma ve anlamayı geliştiren etkinliklerin yetersizliği	4
		Etkinliklerin yüzeysel olması	4
		Metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması	2

Tablo 2’de görüldüğü üzere, yeni nesil Türkçe soruları ile Türkçe ders kitaplarının uyumuna yönelik öğretmen görüşleri analiz edildiğinde, Türkçe ders kitapları temasında uyumlu (2) ve uyumsuz (18) olmak üzere iki alt tema oluşmuştur. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu yeni nesil Türkçe sorularının Türkçe dersi kitapları ile uyumsuz olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri uyumsuz olma alt temasında görüş yoğunluğuna göre yeni nesil sorulara yönelik etkinliklerin eksikliği, etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmaması, okuma ve anlamayı geliştiren etkinliklerin yetersizliği, etkinliklerin yüzeysel olması ve metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması kodlarını oluşturmuştur. Türkçe dersi kitaplarının yeni nesil Türkçe soruları ile uyumlu olduğu yönünde görüş bildiren sınıf öğretmenleri ise uyumlu olma alt temasında kazanımlara uygun etkinlikler olması ve okuma ve anlamaya önem verilmesi kodlarını

oluşturmuştur. Türkçe ders kitapları temasına yönelik görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin doğrudan ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Ders kitaplarını yeni nesile uygun bulmuyorum seçilen metinler ve etkinlikleri üst düzey düşünme becerilerini ölçmemekte” (Ö11).

“Yeni nesil sorular için dikkat, okuduğunu anlama, okuduğunu yorumlama gibi farklı bilişsel düzeyleri de geliştirmek gerekli. Ders kitapları okuduğunu anlama konusunda yetersiz etkinlikler içeriyor. Dinleme izleme metinleri çok kısıtlı. Dinlediğini yorumlama, okuduğunu yorumlama, özetleme, aklında tutma gibi bir çok beceri ders kitaplarında yer alan metinlerden sağlanamıyor.” (Ö12)

“Ders kitaplarının seviyesi çok basit kalmaktadır. Ancak bazı metinler çocukların seviyesine uygun değildir.” (Ö7)

“Türkçe ders kitabındaki etkinlikler kazanımlarla örtüşecek şekilde düzenlenmiştir” (Ö10)

“Türkçe ders kitapları bence bilgi ve uygulama açısından yetersiz kalıyor bu nedenle yeni nesil soruların çözümünde rehber olduğunu düşünmüyorum.” (Ö18)

“Yeni nesil sorular daha çok sözel mantık, dikkat, görsel okuma-sunu gibi içeriklere sahipken kitaplarda yer alan metin etkinliklerinin bu konuda daha yüzeysel kaldığını ve yeni nesil soruların çözümü için mutlaka farklı bir kaynaktan daha yararlanılması gerektiğini düşünüyorum.”

“Türkçe ders kitaplarının bu anlamda kesinlikle yeterli olmadığına inanıyorum. Var olan MEB kitapları kendi bünyesinde barındırdığı metinler ve etkinlikler ile asla bilgiyi yorumlatmayı, eleştirel düşündürmeyi hedeflemiyor. Mevcut kitaplardan istenen ve beklenen tek şey salt bilgiyi aktarmadır.” (Ö16)

Yeni Nesil Türkçe Sorularının Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ile yeni nesil Türkçe sorularına yönelik yapılan görüşmeler doğrultusunda öğrenme öğretme süreci temasında elde edilen alt tema ve kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.

Yeni Nesil Türkçe Sorularının Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisine İle İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kod	Sıklık
Öğrenme Öğretme Süreci	Olumlu (16)	Okuma ve anlamayı geliştirme	11
		Bilgiyi karşılaştırma/ilişkilendirme	5
		Problem çözme	5
		Eleştirel düşünme	4
		Yaratıcı düşünme	4
		Bilgiyi yorumlama	4
		Üst düzey becerileri geliştirme	3
		Kitap okuma alışkanlığı kazandırma	2
		Dikkati arttırma	2
		Öz düzenleme	2
		Eleştirel okuma	1
		Yansıtıcı düşünme	1
		Mantık yürütme	1
		Özgüven sağlama	1
	Olumsuz (4)	Okuma anlamada zorluk yaşanması	1
		Müfredat ile istenen becerilerin uyuşmaması	1
		Öğrenci başarısızlığı	1

Tablo 3'teki, öğretmen görüşlerine göre yeni nesil Türkçe sorularının öğrenme öğretme sürecine etkisine yönelik elde edilen bulgularda, öğrenme öğretme süreci temasına yönelik olumlu (16) ve olumsuz (4) olmak üzere iki alt tema oluşmuştur. Görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin büyük

çoğunluğu yeni nesil Türkçe sorularının öğrenme öğretme sürecine olumlu etkileri olduğu, bu olumlu etkilerin de en fazla okuma ve anlamayı geliştirme noktasında olduğu görüşündedir. Sınıf öğretmenlerinin yeni nesil Türkçe sorularının öğrenme öğretme sürecini olumlu olarak etkilediğini düşündükleri diğer konular görüş yoğunluğuna göre bilgiyi karşılaştırma/ilişkilendirme, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilgiyi yorumlama, üst düzey becerileri geliştirme, kitap okuma alışkanlığı kazandırma, dikkati arttırma, öz düzenleme, eleştirel okuma, yansıtıcı düşünme, mantık yürütme ve özgüven sağlama konusundadır. Yeni nesil Türkçe sorularının öğrenme öğretme sürecini olumsuz olarak etkilediği yönünde görüş bildiren sınıf öğretmenleri ise olumsuzluk yaşanan noktaları okuma anlamada zorluk yaşanması, müfredat ile istenen becerilerin uyuşmaması ve öğrenci başarısızlığı şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenme öğretme süreci temasına yönelik görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin doğrudan ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Yeni nesil Türkçe soruları çözen öğrenciler kesinlikle okuma ve anlama becerisinin önemini fark ediyor ve kendisini bu açıdan geliştirmek için çabılıyor. Teorik bilgiyi sadece aktarabilmenin yetmediği, bu bilgiyi yorumlayabilmesi ve çoğu zaman bu bilgiyi farklı bilgiler ile harmanlaması gerektiğini görüyor. Disiplinler arası bu bağlantıyı kuran öğrenci pek çok branş ve ders yönünden öğrenmeye daha istekli oluyor.” (Ö16)

“Bu sorular öğrenme-öğretme sürecini eğer amacına uygun şekilde çözülebilirse olumlu etkiliyor. Örneğin okuma anlamayı ölçen, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren, daha çok üst düzey düşünme becerilerini kullandırmayı ve geliştirmeyi amaçlayan bu sorular ile 21. yüzyılın bireyinin sahip olması gereken becerilerin desteklediğini düşünüyorum.” (Ö20)

“Öğrencilerin okuma anlama konusunda kendini geliştirdiğini, soruların ise öğrencileri farklı bakış açılarına ve yöntemlere yönelttiğini düşünüyorum. Öğrenci soruyu çözerken hem bilgiyi hatırlamaya çalışıyor hem de anlamaya çalışıyor.” (Ö3)

“Öğrenme öğretme sürecine olumlu etkisi olacağını düşünüyorum. Üst düzey becerileri geliştirmekte ve öğrencinin farklı açılardan düşünmesini sağlayabilmektedir.” (Ö8)

“Olumsuz etkilediğini söyleyebilirim öğrenciler yeni nesil sorularda başarısız müfredat ve istenen beceriler uyuşmamakta” (Ö11).

“Pek çok yönden etkiliyor. Bu soruları sıklıkla çözen öğrenciler daha çok dikkat ediyor, okuduğunu anlayabiliyor ve yorum yapma becerisi geliştiriyor.” (Ö19)

Yeni Nesil Türkçe Soruların Çözümünde Öğrencilerin Zorlanma Durumlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ile yeni nesil Türkçe sorularına yönelik yapılan görüşmeler doğrultusunda öğrenci zorlanma durumu temasında elde edilen alt tema ve kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğrencilerin Yeni Nesil Türkçe Sorularının Çözümünde Zorlanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kod	Sıklık
Öğrenci Zorlanma Durumu	Zorlanıyor (15)	Okuma ve anlama	13
		Odaklanma/dikkat problemleri	5
		Soruların uzunluğu	4
		Bilgiyi transfer etme	3
		Birden fazla yönerge	3
		Yorumlama	2
		Soru tarzına yabancılık	2
		Çabuk sıkılma	2
		Üst düzey becerileri kullanma	1
		Sorulara yönelik olumsuz tutum	1
	Zorlanmıyor		5

Tablo 4’te, öğrencilerin Yeni nesil Türkçe sorularının çözümünde zorlanma durumları incelenmiş ve öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda zorlanıyor (15) ve zorlanmıyor (5) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu öğrencilerin yeni nesil Türkçe sorularının çözümünde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin oluşturdukları kodlara göre öğrencilerin en fazla zorlandıkları konular görüş yoğunluğuna göre okuma ve anlama, odaklanma/dikkat problemleri, soruların uzunluğu, bilgiyi transfer etme, birden fazla yönerge, yorumlama, soru tarzına yabancılik, çabuk sıkılma, üst düzey becerileri kullanma ve sorulara yönelik olumsuz tutum şeklindedir. Öğrencilerin zorlanma durumu temasına yönelik görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin doğrudan ifadeleri aşağıdaki verilmiştir:

“Öğrenciler tek bir soruda birden fazla bilginin karışık bir şekilde onlardan istenmiş olmasında zorlanıyorlar. Daha yalın bir anlatımdansa daha karışık bir anlatım kullanılmasından dolayı okuduğunu anlamada zorlanıyorlar. En çok da soruda birden fazla konuya/kazanıma ait bilgi istenmişse öğrenciler geçmiş bilgileri hatırlayamadığında okuduğunu anlasalar bile çözüme ulaşamıyorlar.” (Ö16)

“Çabuk sıkılma, okuma alışkanlığı edinemededen kaynaklı soru çözümünde güçlük, uzun soru görünce yapamam diyip boş verme.” (Ö19)

“Odaklanma problemi yaşadıkları için uzun sorularda dikkat dağınıklığı yaşayabiliyorlar. Cümlede anlam konusunda (neden-sonuç/amaç-sonuç gibi) birbirine yakın noktalarda kafa karışıklığı olabiliyor. Bunun da sebebinin okuduğunu anlama noktasındaki eksikliklerden olduğunu düşünüyorum. Günlük hayata çok uyarlamadıklarından atasözleri ve deyimler konularında da zorlanabiliyorlar.” (Ö15)

“Evet öğrencilerim genel olarak bu soruları çözerken zorlanıyorlar. Çünkü gerek maruz kaldıkları ek kaynaklarda gerek okul kaynaklarında bu tarz sorularla çok az karşılaşılıyorlar. Bu sorular uzun oldukları için okurken sıkılıyorlar ve dikkat süreleri kısa olduğu için maalesef sorunun sonuna ulaşmadan pes ediyorlar.” (Ö20)

“Çabuk sıkılma, okuma alışkanlığı edinemededen kaynaklı soru çözümünde güçlük, uzun soru görünce yapamam diyip boş verme. (Ö19)

“Sorunun ne sormak istediğini tam olarak anlamakta zorlanıyorlar ve bu nedenle çözüme ulaşmaları da bazen zor olabiliyor.” (Ö8)

Yeni Nesil Türkçe Soruların Çözümünde Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Zorlanma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ile yeni nesil Türkçe sorularına yönelik yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmen zorlanma durumu temasında elde edilen alt tema ve kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Nesil Türkçe Sorularının Çözümünde Zorlanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kod	Sıklık
Öğretmen Zorlanma Durumu	Zorlanıyor (12)	Üst düzey becerileri kullanma	4
		Okuma ve anlama	3
		Yorumlama	3
		Birden fazla yönerge	3
		Anlatımda karmaşıklık	3
		Soruların uzunluğu	3
		Fazla zaman harcama	2
		Çeldiriciler arasında kalma	2
		Dikkat/odaklanma problemleri	1
		Verileri yerleştirme	1
		Zorlanmıyor	8

Tablo 5’de, sınıf öğretmenlerinin Yeni nesil Türkçe sorularının çözümünde zorlanma durumları incelenmiş ve elde edilen verilerin analizinde zorlanıyor (12) ve zorlanmıyor (8) olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu yeni nesil Türkçe

sorularının çözümünde kendilerinin de zorlandıklarını görülmektedir. Sınıf öğretmenleri en fazla zorlandıkları konuları görüş yoğunluğuna göre üst düzey becerileri kullanma, okuma ve anlama, yorumlama, birden fazla yönerge, anlatımda karmaşıklık, soruların uzunluğu, fazla zaman harcama, çeldiriciler arasında kalma, dikkat/odaklanma problemleri ve verileri yerleştirme şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmen zorlanma durumu temasına yönelik görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin doğrudan ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Açık konuşmak gerekirse bazen ben de zorlanıyorum. 21. yüzyılın bireyini yetiştirecek bir öğretmen olarak onların sahip olmasını beklediğimiz üst düzey düşünme, yorum yapabilme gibi becerilere önce bizlerin sahip olması gerekiyor ki öğrencileri bu yönde destekleyebilelim. Geleneksel yöntemler ile eğitim aldığımızdan olsa gerek çok boyutlu sorularda bazen takılabiliyorum.” (Ö20)

“Özellikle birbirine yakın şıklarda, çeldiriciler arasında kalabiliyorum ve soru çözümünde normalden daha fazla zaman harcamam gerekebiliyor.” (Ö15)

“Anlatım çok karmaşık ve bağlamdan uzaklaştığında anlamada zorlanma oluyor. Tam olarak neyi sormayı amaçlıyor net olmadığında zorlanıyorum. (Ö19)

“Üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiremediğim soruyu anlamlandırma konusunda bazen zorlanıyorum ve soruyu birkaç kez okuma ihtiyacı hissediyorum. Fakat bu durum sınıf seviyesine göre değişiyor tabi. 1.2. 3. sınıf yeni nesil soruları 4. sınıf düzeyine göre pek de anlaşılabilir değil.” (Ö16)

“Yeni nesil diye yazılmış ama karmaşıklıktan ve belli becerileri ölçememesinden kaynaklanan sorunlar sorularda mevcut. öğretmenlerde de yetersizlik algıları oluşturmakta” (Ö11)

“Eğitim aldığım süreçte üst düzey düşünme becerimizi geliştirecek şekilde bir eğitim almadım. Ve bu konuda da kendimi çok geliştirmedim için zorluk yaşıyabiliyorum.”(Ö4)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yeni nesil Türkçe sorularına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, sınıf öğretmenlerinin yeni nesil Türkçe sorularına ilişkin görüşleri Türkçe dersi programı/kazanımları, Türkçe ders kitapları, öğrenme öğretme süreci, öğrenci zorlanma durumu ve öğretmen zorlanma durumu temaları altında analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Türkçe dersi programı/kazanımlarının yeni nesil Türkçe soruları ile uyumuna yönelik sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun bu soruların program ile uyumsuz olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmüştür. Öğretmenler bu uyumsuzluğu oluşturan temel sebebin programda yeni nesil soruların uygulanmasına yönelik örnek eksikliği olduğu ve kazanımların üst düzey beceri gelişimini desteklemediği yönünde görüşler ortaya koymuştur. Erden’in (2020) Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerine yönelik beceri temelli soruları, branş öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirdiği çalışması incelendiğinde, bu soruların önemli oranda kazanımlarla ilişkili olmayan ve kazanımların üstündeki becerilere odaklandığı ve öğretim programının bu soruların çözümünde yeterli rehberliği sağlamadığı yönündeki sonuçları çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca mevcut Türkçe öğretim programı incelendiğinde, programda yeni nesil Türkçe soruların geliştirmesini hedeflediği becerilere ve bu becerilerin nasıl edindirileceğine yönelik herhangi bir bölümün olmadığı görülmektedir (MEB, 2019). Öte yandan 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren öğretmen kılavuz kitapları da uygulamadan kaldırılmıştır. Ertürk (2013) ve Sönmez’e (1985) göre hazırlanan eğitim programlarının öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılması için öğretmen kılavuz kitaplarına ihtiyaç vardır. Bu anlamda öğretmen kılavuz kitaplarının içeriğinin değiştirilip yeni nesil sorular ve örnek uygulamalar ile yeniden oluşturulması yeni nesil soruların uygulanması ve üst düzey becerilerin geliştirilmesi noktasında öğretmenlere rehberlik edebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise Türkçe ders kitaplarının yeni nesil soruların çözümünde rehber olmadığı yönündedir. Sınıf öğretmenleri Türkçe ders kitaplarında yeni nesil Türkçe sorulara yönelik etkinliklerin az olduğunu var olan etkinliklerin de üst düzey becerileri geliştirme konusunda yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir (Kemiksiz 2017; Eroğlu, 2019; Karadağ ve Tekercioğlu, 2019; Oryaşın 2020). Öte yandan yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre hatırla, anla ve uygula basamakları alt düzey; analiz et, değerlendir ve yarat basamakları üst düzey

düşünme becerileri içerdiği bilinmektedir (Şahinel, 2002). Fakat eğitim ortamlarında sıklıkla alt düzey etkinliklerin kullanılmaktadır (Özdemir, 2021). Ders kitaplarında sıklıkla kullanılan hatırlama, anlama ve uygulama etkinlikleri gereklidir fakat bu düzeydeki bir öğretim öğrencinin öğrenilen bilgiyi farklı durumlarda kullanabilmesine imkân sağlamaz. Bu sebeple ders kitaplarında eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı olma gibi becerilerin kullanımını gerektiren üst düzey bilişsel etkinliklere gerek vardır. Öğretmenler ayrıca Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve bu metinlerin okuma anlamayı geliştirmede yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Öğrenciye hedef davranışların kazandırılmasında metinlerin bir araç olduğu düşünüldüğünde her metnin öğrenci seviyesine göre bir mesajının olması kazandırılacak davranışlar için son derece önemlidir (Yılmaz ve Korkmaz, 2017). Bu kapsamda elde edilen bu sonuç alanyazında yapılan bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzer niteliktedir (Sezgin 2000; Kolaç, 2003; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Durukan, 2008; Arıcı, 2009).

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç da yeni nesil Türkçe sorularının öğrenme öğretme sürecine birçok açıdan olumlu yönde etkileri olduğuna yöneliktir. Sınıf öğretmenleri bu soruların çözümünün öğrencilerde okuma ve anlamayı geliştirdiğini, öğrencilerin bu tarz soruları çözerken bilgiyi karşılaştırıp ilişkilendirebilme fırsatı yakaladıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan yeni nesil Türkçe sorularının problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, gibi birçok üst düzey becerinin gelişmesinde önemli etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünsal ve Kaba (2022), yaptığı bir çalışmada, beceri temelli soruların; okuma becerisine yönelik, üst düzey zihinsel beceri gerektiren, zorlayıcı, günlük hayatla ilişkili, ayırt edici sorular olduğuna, bu soruların öğrencilerin; problem çözme becerileri ile üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğine, bilgiyi anlamlı hale getirmelerine ve yorum yapma becerilerini arttırmaya katkı sağladığına yönelik sonuçlara ulaşmıştır. İlgili çalışmadaki sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile benzer niteliktedir. Çalışmada yeni nesil Türkçe sorularının öğrenme öğretme sürecini olumlu etkilediği yönünde görüş bildiren öğretmenlerin aksine olumsuz etkilediğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin bu soruları çözerken okuma anlamada zorluk yaşamalarının öğrenme ve öğretme sürecini olumsuz yönde etkilediği görüşündedir. Yeni nesil Türkçe sorularının okuma ve anlama ile yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde okuma anlamada zorluk yaşayan öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Çalışmada ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç ise öğrencilerin yeni nesil Türkçe sorularının çözümünde zorlandıklarına yöneliktir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin en çok okuma ve anlamada sorun yaşadıklarını, soruların uzunluğundan dolayı öğrencilerin çabuk sıkıldığını ve bu sebeple sorulara yönelik olumsuz tutum gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca yeni nesil Türkçe sorularının çözümünün önemli ölçüde dikkat gerektirdiğini fakat öğrencilerin odaklanma ve dikkat problemi yaşadıkları için bu soruların çözümünde başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında bu sonuçlarla benzer nitelikte sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Bayburtlu, 2021; Ünsal ve Kaba, 2022). Çalışmada son olarak sınıf öğretmenlerinin yeni nesil Türkçe sorularının çözümünde zorlanıp zorlanmadıkları incelenmek istenmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu bu soruların çözümünde zaman zaman zorlandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Zorlandıkları yönünde görüş bildiren sınıf öğretmenleri en çok zorlandıkları konunun üst düzey becerileri kullanmak olduğu, anlatımda karmaşıklık olduğunda okuma anlamada sorunlar yaşadıkları ve çeldiriciler arasında kalabildiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda 21. yüzyılın bireylerini yetiştirecek olan öğretmenlerin, öğrencilerine edindirmeyi hedefledikleri 21. yüzyıl becerilerine öncelikle kendilerinin sahip olmalarının önemi ve gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Sonuç olarak, yeni nesil Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı/kazanımları ile uyumlu olmadığı, Türkçe ders kitaplarının yeni nesil soruların çözümünde rehber olmadığı fakat öğrenme öğretme sürecini birçok yönden olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yeni nesil Türkçe sorularının çözümünde zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle, yeni nesil Türkçe sorularına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin oldukça önemli konulara işaret ettiği görülmüştür. Bu kapsamda alanyazındaki çalışmaların azlığı göz önünde bulundurulduğunda, yeni nesil Türkçe sorularına yönelik

daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Öte yandan bu soruların mantığı ve çözüm stratejileri 2. Sınıftan itibaren kademeli olarak öğretilir. Öğretmen kılavuz kitaplarının içeriğinin değiştirilip yeni nesil sorular ve örnek uygulamalar ile yeniden oluşturulması yeni nesil soruların uygulanması ve üst düzey becerilerin geliştirilmesi noktasında öğretmenlere rehberlik edebilir. Öte yandan Türkçe dersi öğretim programının/kazanımların ve Türkçe ders kitaplarını bu yaklaşıma göre yeniden tasarlanması ve etkinliklerin bu mantıkla revize edilmesi bu yaklaşım adına önemli bir adım olacaktır.

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 = Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi = 12.05.2022

Belge sayı numarası = E-84026528-050.01.04-2200097819

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya birinci yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Arıcı, A. F. (2009). İlköğretim altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler üzerine bir inceleme. *EKEV Akademi Dergisi*, 13(38), 331-342.
- Atay, S. N. (2021). *8. sınıf Türkçe ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine ait beceri temelli sorularla ilgili öğretmenlerin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Baker, C., Wuest, J. & Stern, P.N. (1992). Method slurring: The grounded theory/ phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360.
- Bayburtlu, Y. S. (2021). Views of Turkish teachers on skills-based Turkish questions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 325-337.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 39-148.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L. ve Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 295-313.
- Burke, K. (2005). *How to authentics learning*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem.
- Chamoso, J. M. & Caceres, M. J. (2008). Analysis of the reflections of student-teachers of mathematics when working with learning portfolios in Spanish university classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 198-206.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, (173), 39–49.
- Durukan, E. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirler ve manzum eserler üzerine bir inceleme. *Çağdaş Eğitim*, 33(357), 34-41.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- 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.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Gür, B. S., Çelik, Z., ve Özoglu, M. (2012). Policy options for Turkey: A critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*, 27(1), 1–21.
- Gürten, E. , Demirkaya, A. S. ve Doğan, N. (2019). Uzmanların PISA ve TIMSS sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52) , 287-319.
- Karadağ, Ö. ve Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlere dair bir durum tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 628-646.
- Karakılıç, S. ve Arslan, S. (2019) Kitap okumanın öğrencilerin matematik başarıları ve problem çözme becerisi üzerine etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 456–475.
- Kaya, B. (2004). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemede kullandıkları ölçme araçları ve bunları seçmelerinde etkili olan faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kemiksiz, Ö. (2017). Türkçe çalışma kitaplarındaki etkinliklerin okuduğu/dinlediği metni anlama ve çözümleme kazanımlarıyla örtüşme düzeyi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 285-302.
- Kertil, M., Gülbağcı Dede, H. ve Ulusoy, E. G. (2021). Skill-based mathematics questions: What do middle school mathematics teachers think about and how do they implement them?. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(1), 151-186.
- Kılcan, T. (2021). Yeni nesil matematik sorularına ilişkin tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 170-180.
- Koçak, D., Gül Ç. D., Gül, E. ve Bökeoğlu Ö. Ç., (2017). Öğrencilerin sınav kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 415-434.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- MEB, (2018a). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim adresi: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- MEB, (2018b). Liselere Geçiş Sistemi Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrenci Performansı, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No: 13.
- MEB, (2018c). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr>
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. New York, NY: Pearson Education.
- Oryaşın, U. (2020). *Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin bütüncül bir anlayışla incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. (2021). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri*. Ankara: Anı.
- Öztürk, S. (2003). *Ortaöğretim fizik öğretiminde ölçme ve değerlendirme hizmetlerinin etkinliği ve etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, M. (2022). Fen bilimleri öğretmen adaylarının yeni nesil sorulara yönelik değerlendirme puanlarının belirlenen değişkenlere göre incelenmesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 2149-3871.

- Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H. ve Okur, M. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 219-248.
- Savran, N. Z. (2004). PISA projesinin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-412.
- Sezgin, G. (2000). *İlköğretim okullarının altıncı sınıfları için yazılan Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (1985). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem.
- Ünsal, S. ve Kaba, A. (2022). The characteristics of the skill based questions their reflections on teachers and students. *Kastamonu Education Journal*, 30(2), 273-282.
- Wilson, A. (2015). A guide to phenomenological research. *Nursing Standard*, 29(34), 38-43.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. ve Korkmaz, C. (2017). 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerik açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 111-130.
- Yiğit, N., Deveci, İ. Ve Dadandı, N. (2022). Yeni nesil fen bilimleri sorularına yönelik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Van YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Şubat Özel Sayı, 108-130.

Extended Abstract

Introduction

Concrete steps are needed to improve the quality of education, and to make it effective and efficient. These steps also need to be planned and programmed. This requirement has given rise to the concept of the curriculum (Öztürk, 2003). Curricula are the basic building blocks of educational systems and consist of four elements: objectives, content, learning-teaching process, and assessment-evaluation. These elements are also dynamically related to each other (Burke, 2005; Olivia, 2005). The assessment-evaluation, which is the final step of curricula, is an important element that provides feedback to teachers by identifying the educational status, learning level, and needs of the students (Black & William, 1998; Chamoso & Caceres, 2008).

On the other hand, the rapid spread of globalization has led countries to compare their education systems with those of other countries through some international exams, and this comparison has led countries to review their own systems (Sellar & Lingard, 2014). These exams, such as PISA, TIMMS, and PIRLS, in which many countries participate, are closely followed by the public (Gürten, Demirkaya, & Doğan, 2019). The results obtained from these exams have been discussed by all segments of society with their positive and negative aspects, affecting education (Gür, Çelik, & Özoğlu, 2012). For example, Savran (2004) evaluated the PISA exam from the perspective of the Turkish education system and stated that the main purpose of PISA was to determine how much of the skills necessary for students to produce solutions to the problems they encounter in daily life they have acquired. Additionally, it was stated that the questions in PISA aimed to measure students' successful use of some skills such as "creative thinking", "reading and understanding given information", "interpretation", "evaluation", "problem solving and drawing conclusions", and ultimately, these question types were not suitable for education in Turkey. In general, these international exams have revealed problems such as low achievement of Turkish students in exams and inability to apply the knowledge and skills learned in class to real life situations. Therefore, as part of the 2023 Vision Document published in 2018, activities aimed at improving the Turkish education system were planned together with the revision of all exams in terms of their purpose, content, structure of question types, and the benefits they provide. With the revision, it is aimed to test reasoning, critical thinking, interpretation, prediction, and other mental skills that include 21st-century skills. (MEB, 2018a). In line with these developments, the concept of new generation questions has found a place in the Turkish education system. New generation questions aim to provide students with certain higher-level skills (Sanca, Artun, Bakırcı, & Okur, 2021). On the other hand, these questions allow students to associate

a problem with their personal experiences while solving it (Wijaya, Van den Heuvel Panhuizen, Doorman, & Robitzsch, 2014) and allow for the measurement of higher-level thinking skills that are difficult to measure with conventional objective items (Kertil, Gülbağcı Dede, & Ulusoy, 2021). These types of new generation questions that promote critical thinking and develop higher-level thinking skills are also referred to as "skill-based questions" (MEB, 2018c).

This type of question, which focuses on using students' high-level skills, is extremely important for all subjects. However, it is known that individuals who use their native language effectively both orally and in writing are more effective in making sense of their lives and communicating with their surroundings. On the other hand, Turkish education and teaching, which appear as reading and writing skills in primary education, are of great importance for all levels of education. Some concepts such as reading comprehension, interpretation, deduction, comparison, and self-expression are tried to be imparted to students from the primary school level in order to provide benefits for them to socialize in their daily lives and to provide advantages in the academic field. It is observed that while the achievements of Turkish lessons are integrated with the constructivist approach, especially the reading comprehension skill is the most basic skill that facilitates learning, followed by analytical skills. It has been observed that all of these skills positively affect learning not only for Turkish lessons but also for other subjects (Atay, 2021).

When the literature is examined, there are several studies that investigate new generation questions in the context of Turkish language class. For instance, Erden (2020) evaluated skill-based questions related to Turkish language, mathematics, and science courses in LGS exams according to teacher opinions. Based on the opinions of the teachers, it was found that these questions were not suitable for the relevant courses' curricula and that textbooks did not provide sufficient guidance for solving these questions, and in-service training was required on this matter. Atay (2021), on the other hand, evaluated new generation questions related to Turkish language and the courses of the history of the Republic of Turkey and Kemalism, based on the opinions of subject teachers. As a result of the study, it was concluded that students' understanding and interpretation skills can be integrated with knowledge, and teachers need to be in constant development and change.

Given that primary school teachers who work in the first stage of education have an important role in shaping skills such as reading comprehension and in imparting high-level skills necessary for solving new generation questions, it is considered highly important to obtain their opinions on new generation Turkish language questions. The fact that there is no existing study on primary school teachers and their views on this subject makes this study unique and will serve as a source for future research. Therefore, the aim of this study is to examine the opinions of primary school teachers regarding new generation Turkish language questions. In line with this objective, the research problem of the study has been defined as "What are the views of primary school teachers on new generation Turkish language questions?"

Method

In this study, a qualitative research method was used to determine the views of primary school teachers on new generation Turkish language questions. Qualitative research supports the idea that different opinions may exist regarding the same situation and aims to understand situations from the participants' perspectives (Büyüköztürk et al., 2021). The research was designed using the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. Phenomenology focuses on phenomena that we are aware of but do not have a deep understanding of, and by providing explanations that enable us to better understand a phenomenon, it presents experiences and examples. In addition, phenomenology can provide significant contributions to both scientific literature and practice by defining the common meaning of lived experiences related to a phenomenon (Creswell, 2013; Yıldırım and Şimşek, 2013). Therefore, in the context of this research, the phenomenon is the new generation Turkish language questions, and the participants who will present experiences and examples related to the phenomenon are the primary school teachers who have experienced it.

Result and Discussion

This study aimed to determine the opinions of primary school teachers regarding the new generation Turkish language questions. Within this scope, the opinions of primary school teachers on new generation Turkish language questions were examined under the themes of Turkish language curriculum/learning outcomes, Turkish language textbooks, teaching and learning process, student difficulty, and teacher difficulty. As a result of the study, it was found that the new generation Turkish language questions were not compatible with the Turkish language teaching program/learning outcomes, Turkish language textbooks did not provide guidance in solving new generation questions, but positively affected the teaching and learning process in many ways. In addition, it was found that both students and teachers had difficulty in solving new generation Turkish language questions.

When Erden's (2020) study evaluating skill-based questions for Turkish, mathematics, and science courses based on the opinions of subject teachers is examined, the results supporting that these questions focus on skills above and beyond the learning outcomes and that the teaching program does not provide sufficient guidance in solving these questions are consistent with the results of this study. On the other hand, it is seen that there are studies in the literature that support the conclusion that the new generation Turkish language questions in the study are not compatible with Turkish language textbooks (Kemiksiz, 2017; Eroğlu, 2019; Karadağ and Tekercioğlu, 2019; Oryaşın, 2020).

Based on the results of the research, it is seen that the opinions of primary school teachers on new generation Turkish language questions indicate important issues. In this context, considering the scarcity of studies in the literature, it can be said that more research is needed on new generation Turkish language questions. On the other hand, if the logic and solution strategies of these questions are gradually taught starting from the 2nd grade, students will become familiar with the questions and develop their higher-level skills. Changing the content of teacher guidebooks and creating them with new generation questions and sample applications can guide teachers in applying new generation questions and developing higher-level skills. Furthermore, redesigning the Turkish language teaching program/learning outcomes and Turkish language textbooks according to this approach and revising the activities with this logic would be an important step in this approach.



İlkokul Türkçe Dersi Okuma Metnindeki Kelime, Harf ve Hece Sıklıklarına Karşılaştırmalı Bir Bakış

Mehmet Fatih KARACA*

Öz

Sıklık, metinlerin ölçülebilir özelliklerindendir. Sıklık analiziyle elde edilen veriler ilk okuma-yazma ve Türkçe dil bilgisi öğretimi, Türkçe ders kitaplarının yazımı ve değerlendirilmesi, müfredatının oluşturulması ve yenilenmesi gibi birçok konuda önemli bilgiler içerebilir. Bu çalışmada ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan bütün okuma metnlerinin kelime, harf ve hece sıklıkları saptanmış, sonuçlar sınıf ve yayınevlerine göre kategorik olarak sunulmuştur. 1. sınıf metinleri daha az sayıda kelimeden oluşmuştur. Sınıf seviyesi arttıkça ve ilk okuma metninden son okuma metnine doğru ilerledikçe kelime sayısı da artmıştır. Kelimelerin ağırlıklı olarak 5 harfli ve 2-3 heceli olduğu, ünlü ve ünsüz uyumuna uydukları belirlenmiştir. Farklılıklar olsa da sınıf seviyeleri ve yayınevlerine göre en çok ve en az kullanılan harflerin yakın oranda seyrettiği saptanmıştır. Hecelerin en çok CV tipinde bulunduğu, ortalama hece sayısının sınıf seviyesi ve yayınevine göre benzerlik gösterdiği, bu değerin ilk okuma metnlerinde düşükken son metinlere doğru yükseldiği tespit edilmiştir. Seslerin öğretim sırasıyla harflerin kullanım sıklıklarının örtüşmediği fakat 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 1. grubunda yer alan harflerin sıklık oranının %47'ye ulaştığı görülmüştür. Çalışma kapsamında analiz edilenler itibarıyla aynı sınıf seviyesindeki farklı yayınevlerinde birbirine yakın sonuçların alınması olağan bir durumken farklı sınıf seviyelerinde de birçok benzerlik görülmesi, sonuçların aynı veya çok yakın olması dikkat çekici ve vurgulanması gereken bir nokta olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sıklık, sıklık analizi, ilkökul, Türkçe dersi, öğretim programı, doğal dil işleme

A Comparative View on Frequencies of Word, Letter and Syllables in Reading Texts of Elementary School Turkish Language Arts Course

Abstract

Frequency is one of the measurable characteristics of texts. Data obtained via frequency analysis may contain important information on various topics such as first reading-writing and Turkish language grammar instruction, writing and evaluating Turkish language arts course textbooks, developing and revising curriculums, etc. In this study, frequencies of word, letter and syllables in all reading texts included in Turkish language arts course textbooks of elementary school 1st, 2nd, 3rd and 4th classes were determined, results were presented as categorical data considering classes and publishers. Texts of 1st classes consisted of fewer words. The number of the word increases as the level of class increases and also considering the progress from the first reading text to last reading text. It was found out that the words predominantly consist of 5 letters and 2-3 syllables, obey vowel and consonant harmony rules. It was determined that the ratio of the letters mostly and least used are almost equal according to the level of the classes and publishers in spite of the fact that there are differences. It was found out that the syllables are mostly in CV type, the average syllable number displays similarity according to the level of the classes and publishers, and this value increases considering the progress from the first reading text to last reading text. It was seen that the instructional sequence of speech sounds does not overlap with the usage letter

* Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Erbaa Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Erbaa, Tokat, mehmetfatih.karaca@gop.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7612-1437

frequencies but the frequency ratio of letters included in 1st group of 2019 Turkish Course Curriculum reaches to 47%. Considering the texts analysed within this study, obtaining similar results among different publishers within the same level of classes can be regarded as acceptable, on the other hand, obtaining similar results within the different level of classes can be regarded as noteworthy and should be emphasized.

Keywords: Frequency, frequency analysis, elementary school, Turkish lesson, curriculum, natural language processing

Giriş

Sosyal varlık olan insanlar, diğer kişilerle çeşitli yöntemler kullanarak iletişim kurmaktadır. Sözlü iletişime dayanan konuşma dilleri bu yöntemlerden biridir. Aralarında görülen benzerlik veya yakınlıktan kaynaklı olarak diller ailesine, kökenine ve yapısına göre sınıflandırılır. Türkçe kaynak bakımından Ural-Alтай dil grubunun Altay koluna bağlı, yapı bakımındansa eklemeli diller kategorisindedir. Dünyanın farklı coğrafyalarında Türkçe gibi birçok dil konuşma ve yazma dili olarak kullanılmaktadır.

Sayıları tam olarak henüz bilinmeyen dillerin kendine özgü kuralları vardır. Zamanla oluşan, dilin oluşmasında, korunmasında ve gelişmesinde önemli bir yere sahip olan kurallar bütününe dilbilgisi denir. Dilbilgisinde olduğu gibi dillerin birtakım özellikleri de dilden dile değişkenlik gösterebilir. Örneğin bir dilde bulunan sözcük sayısı, alfabesindeki ünlü ve ünsüz harfler, harflerin kullanım sıklıkları ve konumları, hece şekilleri gibi birçok özellik dillerde başka şekillerde görülmekte; ses uyum kuralları ve hece oluşturma vb. işlemler de dilin kendi dinamikleri içerisinde meydana gelmektedir.

Türkçe gerek dilbilgisi kuralları gerekse de kullanım özellikleri itibarıyla diğer dillerden farklılık sergilemektedir. Örneğin Türkçede 29 harften oluşan alfabe kullanılmaktayken, İngilizce ve Fransızcada 26, İtalyancada ise 21 harfli alfabe kullanılmaktadır. İngilizce ve İtalyancada “a, e, i, o, u”, Fransızcada “a, e, i, o, u, y”, Türkçede ise daha fazla sayıda olmak üzere “a, e, i, o, ö, u, ü” ünlüleri bulunmaktadır. Diğer dillerle kıyaslandığında Türkçe ünlü harf sayısı bakımından zengin bir dildir.

Bir dilde yer alan ünlü harf sayısı ne kadar fazla ise dil o denli ahenkli olur. Bunun bir sonucu olarak Türkçe dünyada konuşulan diller arasında en ahenkli üç dört dil arasında yer almaktadır (Hengirmen, 2007: 33, 35). Ayrıca, Türkçede bunu sağlayan kelimedeki ünlü harfleri incelik-kalınlık (önlük-artlık) bakımından inceleyen büyük ünlü uyumu ve düzlük-yuvarlaklık bakımından inceleyen küçük ünlü uyumu kuralları vardır (Demir ve Yılmaz, 2011: 57-61). Ünlü harflerin yanı sıra kelimedeki ünsüzlerin seda bakımından uyumunu inceleyen ünsüz uyumu kuralı da bulunmaktadır. Bu kurallar, belirli seslerin belirli seslerle bir arada bulunabileceğine ve birbirlerini takip edeceklerine ilişkin kuralları ihtiva eder. Örneğin büyük ünlü uyumu, kelimenin ilk hecesinde ince ünlü harf varsa sonrasında ince, kalın ünlü harf varsa sonrasında kalın ünlü harflerin gelmesini ünlü harfler açısından incelemektedir.

Türkçede yer alan hecelerle ilgili de birtakım kurallar vardır. Hece özetle bir hamlede söylenebilen, yalnız bir ünlü harf barındırabilen, en az bir ve en fazla dört harfli olabilen, sadece ünsüzlerden oluşamayan ve genelde bir ünlü ile birkaç ünsüzün birleşiminden meydana gelen ses gruplarıdır. Her ne kadar bazı çalışmalarda Türkçede 17 tip hece olduğu ifade edilmiş olsa da (Gürsoy-Naskali, 1997) genel görüş 6 tip hece bulunduğuudur. Bu hece tiplerinde hecenin çekirdeğini oluşturan ünlü harfler heceyi kurarlar ve tek başlarına hece olarak bulunabilirler (Banguoğlu, 1974: 54; Demir ve Yılmaz, 2011: 62; Ergin, 1980: 104-105; Gencan, 1979: 36-37).

Yukarıda Türkçeye dair bahsedilen bazı kurallar başka dillerde görülmeyebilir, farklı şekillerde görülebilir veya bunlardan hariç farklı kurallar da görülebilir. Bu sebeple dillerin dil bilgisi kuralları veya kelime, harf ve hece gibi dile ait bazı unsurların kullanım özelliklerinin ve sıklıklarının dilden dile farklılık gösterdiğini ifade etmek gerekir. Örneğin bir dildeki ünlü veya ünsüz harflerin kullanım sıklıkları farklı bir dilde aynı sırada seyretmeyebilir. Türkçede ünlü harflerin kullanım sıklıkları sırasıyla “a, e, i, o, ü, ö” iken İngilizcede “e, o, a, i, u” şeklinde ortaya çıkmaktadır. Türkçede en çok kullanılan ünsüz harfler sırasıyla “n, r, l, d, k, m, y, t, s, b, ş, z, g, h, ç, ğ, c, v, p, f, j” (Serengil ve Akin, 2011), İngilizcede ise farklı sıralamada ve şu şekildedir “t, n, s, r, h, l, d, c, m, f, p, g, w, y, b, v, k, x, j, q, z” (Solso ve King, 1976). Harf ve hecelerın sıklıkları yalnızca istatistiksel bir bilgi olmanın ötesinde farklı amaçlar için önemli bir

veri olma özelliğini de barındırmaktadır. Örneğin bu verilerden okuma ve yazma öğretiminde istifade edilebilir.

İlk okuma-yazma öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Tematik Yaklaşım" esas alınmış ve ilk okuma-yazmada "Ses Temelli İlk Okuma Yazma Öğretimi" benimsenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Fakat konuyla alakalı tartışmalardan birisi ilk okuma-yazma öğretimindeki harf öğretim sıralamasının Türkçe harf kullanım sıklığıyla aynı düzende gitmediğidir (Ferah, 2011). Buna karşın yapılan alan yazın incelemesinde Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma metinlerindeki kelime, hece ve harf sıklıklarının birlikte analiz edildiği çalışmaya rastlanamamıştır.

Sıklık analizi, veride bulunan belirli unsurların kullanım sıklıklarının belirlenmesi ve analiz edilmesi işlemidir. Dil çalışmaları açısından sıklık analizi ise metin içindeki deyim, atasözü, kelime, hece, harf vb. özelliklerin frekans olarak sayılması ve kategorik olarak sunulması şeklinde tanımlanabilir. Sıklık analiziyle metinlerin veya bir dilin özellik ve var olan durumları net bir şekilde nicel olarak ortaya konulabilmektedir.

Sıklık, metinlerin ölçülebilir özelliklerinden biridir (Karadağ, 2020). Halen daha sıklık belirleme işleminin araştırmacılar tarafından elle yapıldığı görülmektedir. Fakat günümüz bilgisayar teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte eldeki büyük boyuttaki verilerin sıklık analizlerinin bilgisayar yazılımlarıyla yapılmasının zaman tasarrufu sağlaması, insan faktöründen kaynaklı hataların azaltılması ve dolayısıyla daha tutarlı sonuçlar elde edilmesi gibi birçok avantajı bulunmaktadır. Bu avantajları sebebiyle yalnızca sıklık analizlerinin belirlenmesinde değil doğal dillerde yazılmış neredeyse tüm metinlerin analizinde bilgisayar teknolojilerinde yaşanan gelişmelerden faydalanmak daha doğru olacaktır. Doğal Dil İşleme (DDİ), bilgisayar bilimindeki bu gelişmelerden biridir.

DDİ, en genel tanımıyla doğal dillerle oluşturulmuş metinsel verilerin dilin kendi kuralları çerçevesinde bilgisayar aracılığıyla çözümlenmesi, anlaşılması veya yeniden üretilmesidir. Yapay zekâ ile dilbilimin bir alt birimi olan DDİ, insan bilgisayar etkileşiminin seviyesini belirlemesi açısından yüksek bir öneme sahiptir. DDİ, doğal dillerin kullanıldığı ve doğal dillerin işlenmesini gerektiren bütün çalışmalarda yer alabilmektedir. Yazım hatası düzeltimi (Polat vd., 2019), soru-cevap sistemleri (Çetiner vd., 2021), metin özetleme (Uzundere vd., 2008), metin sınıflandırma (Yıldırım ve Yıldız, 2018) ve daha farklı konulardaki çalışmalarda (Öztürk vd., 2020; Kul, 2020) DDİ'nin kullanıldığına rastlamak mümkündür.

Özellikle çalışmalarda kullanılan veri kümelerinin büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda işlemlerin elle yapılması yerine DDİ'yle yapılması daha makul ve gerekli bir yöntem gibi görülmektedir. Zira birkaç sayfalık bir metinde belirli bir harf veya kelimelerin kullanım sıklığını tespit etmek basit bir işlem olarak kabul edilebilir. Fakat daha fazla sayfadan oluşan bir metinde alfabedeki tüm harflerin kullanım sıklıklarının, konumlarının ve birbirlerini takip etme durumlarının belirlenmesi, buna ek olarak metni oluşturan kelimelerin hecelenmesi, hecelerin türlerinin ve bu türlerin kelime içindeki konumlarının saptanması, hecelerde geçen harflerin tespit edilmesi ve dahası birçok işlemin gerçekleştirilmesi için DDİ'nin kullanılması bir zorunluluk halini almıştır.

Sıklık analizi çalışmalarında harf ve hecelerin tüm yönleriyle ele alınmamış olması sebebiyle DDİ'ye çok ihtiyaç duyulmadığı düşünülebilir. Ayrıca, dil bilimin nicel dalını oluşturan sıklık çalışmalarında (Dolunay, 2012) genelde kelime, kısmen de deyim ve atasözlerinin frekans sayımlarının yapıldığı görülmektedir (Karadağ, 2020). Fakat Türkçe ve dil bilgisi öğretimi ile dil bilimi açısından ele alınması gereken özellikler bunlardan ibaret değildir. Örneğin metinlerde harflerin geçiş frekansları ve birbirlerini takip etme durumları, hece tiplerinin frekansları ve metinlerin kelime uzunlukları gibi özellikleri konu edinen çalışmalardan Türkçe anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra dil bilgisi öğretiminde faydalanılabilir (Sezgin, 1993: 100-101).

Ferah (2011), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı ses ve hece sıklığı açısından değerlendirmiştir. Çalışmasında Türkçede ünlü harflerin kullanım sıklığının "a, i, e, ı, u, ü, ö" sırasında olmasına karşın öğretim programına göre öncelikle "e" harfinin öğretildiği konusunda eleştirel bir bakış ortaya koyarak bunun ilk okuma-yazma öğretiminde zorlaştırıcı etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, ilk okuma-yazma öğretimine "a" harfiyle başlanmasının, hece oluşturma revize edilerek Türkçenin yapısına uygun olacak şekilde dönüştürülmesinin ve ses temelli ilk okuma-yazma öğretiminde harflerin yazım

kolaylığının yanı sıra Türkçe harf-sözcük frekanslarının temel alınmasının en doğru yol olacağı ifade edilmiştir. Özcan ve Özcan (2014) tarafından, çocukların erken ses edinimi ile ilgili yapılan araştırmaları incelemeleri neticesinde “k, t, m, p, b, ç, c” seslerinin en erken edinilen sesler oldukları, söyleyiş açısından kolay olan bu seslerin öğrenilmesiyle Türkçedeki kullanım sıklıklarının ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Bununla beraber, çocukların büyük çoğunluğunun ses çözümlemesini yapabilmeleri ve harfleri çizebilecek durumda olmaları sebebiyle ilk okuma-yazmadaki esas problemin harf ve seslerin örtüşürülerek zihinsel eşleştirmesinin yapılması sorunu olduğu, seslerin çıkarılma kolaylığıyla kullanım sıklıklarının ilişkili olması nedeniyle sık kullanılan sözcüklere yer vermenin kolay ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasına fayda sağlayacağı vurgulanmıştır. Balantekin (2020), okuma-yazma sürecinde zorluk yaşayan öğrencilerin özellikleri ve süreçte yaşadıkları zorlukları belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Okuma-yazma sürecinde zorlanan öğrencilerin %23.03’ünün sesleri öğrenme aşamasında ve yaklaşık yarısının seslerden hece oluşturma sürecinde zorlandıkları, yaklaşık %61.99’unun 2. sınıfta okuma-yazmayı öğrendikleri, %71.73’ünün Eylül ve Ekim aylarında zorlandıklarının fark edildiği, %81.37’sinin diğer öğrencilere göre daha küçük yaşta okula başladıkları ve okul öncesi eğitim alma oranının düşük olduğu tespit edilmiştir. Okuma-yazma sürecinde zorlanan öğrencilerin yaşadıkları zorlukları azaltabilmek adına okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin okullarında, almamışların ise ilkokula kayıt döneminde rehber öğretmenler tarafından okul olgunluğu tespitlerinin yapılması ve buna göre ilkokula kayıt yaptırılıp/yaptırılmayacağıyla ilgili karar alınması tavsiye edilmiştir. Bununla beraber, öğrencilerin ses ve seslerden hece oluşturmada daha fazla zorlanmaları sebebiyle tüm öğrencilerin okul öncesi eğitimden faydalandırılarak sesbilgisel farkındalığın arttırılabilmesini ve böylece yaşanması muhtemel zorlukların en aza indirilebileceği önerisinde bulunulmuştur.

Türkçedeki kullanım özelliklerini ortaya koymak adına yürütülen araştırmalarda da sıklık verilerinin kullanıldığı ve metinlerin sıklık analizlerinin yapıldığı görülmüştür. Örneğin; Karaca ve Bayır (2020), Türkçenin genel kullanım durumunu sunmak adına ilkokul öğrencilerine yönelik hazırlanmış 5 yayınevinden 5 Türk ve 5 dünya edebiyatından eserin sıklık analizini gerçekleştirmişlerdir. Harflerden en sık kullanılan 10 tanesi “a, e, i, n, r, l, ı, k, d, m”, en az kullanılan 5 tanesi ise “j, f, p, ö, v” sıralamasındadır. Yayınevlerinde en sık kullanılan ilk yedi harf ve en az kullanılan ilk 3 harf aynıdır. En uzun kelimenin 24 harfli, kelimelerin ortalama 5.97 harfli ve 2.55 heceli oldukları, hecelerin ortalama 2.34 harfli ve en sık kullanılan hece tipinin ünsüz-ünlü birleşimli olduğu ortaya konmuştur. Türkçe metinler kullanılarak yapılan çalışmalardan bir diğerinde ise Karadağ (2020), iki farklı veri kümesine ait kelimelerdeki harflerin frekanslarını sayma işlemi gerçekleştirmiştir. Harf sıklıklarının belirlenmesi, Microsoft Word programında bul-değiştir yöntemiyle sağlanmıştır. İki farklı veri kümesinden elde edilen sonuçlar farklılık göstermiştir. En sık kullanılan 10 harf sırasıyla 1. veri kümesinde “a, e, k, l, i, m, r, ı, n, t” iken 2. veri kümesinde “a, e, i, n, r, l, ı, k, d, t”; en az kullanılan 5 harf sırasıyla 1. veri kümesinde “j, f, ö, ğ, h”, 2. veri kümesinde “j, f, ö, h, p”dir. Özmen (2011), 10 eserle gerçekleştirdiği sıklık analizi çalışmasında ünlü harflerin “a, e, i, ı, u, ö, ü”, ünsüzlerin ise “r, n, l, d, k, m, t, y, s, b, ş, z, h, g, ç, v, ğ, c, p, f, j” sırasında kullanıldığını ortaya koymuştur.

Özetle; Türkçe metinleri bazı özellikleri bakımından inceleyen ve ilk okuma-yazma öğretiminde dikkat edilmesi gerekenleri araştıran çalışmalar olsa dahi ilkokul Türkçe ders kitaplarının bu çalışma kapsamında ele alınan boyutlarıyla incelendiği ve kitapların mevcut durumuna ait sıklıkların analiz edildiği bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Bazı çalışmalarda Türkçenin harf sıklığına dikkat edilmeden öğretim programı oluşturulduğu ve bunun pek de doğru olmadığı ifade edilmektedir (Ferah, 2011; Karadağ, 2020). Eleştirel bakış ortaya koyan çalışmalarda özellikle harflerin ilk öğretiminde kullanılan sırasal düzenin Türkçedeki genel harf kullanım sıklığı düzeniyle eşleşmediği yönünde değerlendirmeler vardır. Var olan durumu betimlemek üzere gerçekleştirilen bu çalışmada ilkokul kademesinde ve özellikle 1. sınıftaki Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin kelime, harf, hece ve bunlara ilişkin sıklıkların analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu yolla özelde Türkçe ders kitaplarına genelde ise Türkçenin genel kullanım durumuna ilişkin bilgilerin sunulması, öğretim programlarının düzenlenmesine kaynak oluşturmaları, Türkçeyle ilgili fonetik düzeyde çalışma yapacak araştırmacılara açıklayıcı bilgiler sunması amaçlanmaktadır.

Harflerin öğretim sırası özellikle 1. sınıfla alakalı bir konuyken diğer sınıf seviyelerinde durumun ne olduğu ve 1. sınıf ile diğer sınıf seviyelerindeki Türkçe kitaplarında farklılık var mıdır soruları yanıt bulmuş değildir. Bu sebeple ilkokul 1. sınıf seviyesinde 3 yayınevine, 2, 3 ve 4. sınıf seviyesinde ise 1'er yayınevine ait Türkçe ders kitapları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu çalışmayla sınıf ve yayınevleri ayrı ayrı değerlendirilip sunulmuş, aşağıdaki konularda sıklıkla birlikte oranları da incelenerek sınıf seviyeleri ve yayınevleri bakımından farklılık ve benzerliklerin belirlenmesine çalışılmıştır;

- Metinler kaç kelimeden oluşmaktadır?
- Kelimeler kaç harflidir?
- En çok kullanılan kelimeler nelerdir?
- Kelimelerin ses uyum kurallarına uyma/uymama durumları nedir?
- Harflerin kullanım sayıları nedir?
- Özellikleri bakımından ünlü ve ünsüz harflere ilişkin veriler nelerdir?
- Harflerin kelime içinde kaçınıcı sırada kullanıldıklarını ilişkin veriler nelerdir?
- Harflerin kelime içinde birbirlerini takip etme durumları nedir?
- Kelimelerin hece sayılarına ait veriler nelerdir?
- Hece tiplerinin kullanım sayıları nedir?
- Hece tiplerinin kelime içindeki sıraları nedir?
- En çok kullanılan heceler nelerdir?

Yöntem

Okullarda kullanılacak Türkçe ders kitapları, Talim Terbiye Kurulu kararlarıyla belirlenmektedir. Bu çalışma, kurul tarafından ders kitabı olarak kabul edilen ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarıyla gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma deseni ile yürütülen bu çalışmada, kitaplardaki okuma metinlerinin kelime, hece ve harf sıklıkları belirlenmiş, elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş ve mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Betimsel çalışmalarda araştırma konusuyla ilgili var olan durum (Kaptan, 1989: 34), sıklık verileri aracılığıyla ortaya konulabilmektedir.

Veri Kümesi

İlkokul 1. sınıf ders kitaplarındaki her 3 yayınevinde de dinleme-okuma metinlerinin yer aldığı 4; 2, 3 ve 4. sınıf ders kitaplarında ise 8 tema yer almaktadır. Bütün sınıf seviyelerindeki ders kitaplarında bulunan her temada dinleme, okuma ve serbest okuma metinleri bulunmaktadır. Çalışmanın veri kümesini 1. sınıflar için 3 yayınevi, 2, 3 ve 4. sınıflar için 1 yayınevine ait hikâye edici ve bilgilendirici tüm metinler ile şiirlerden oluşan okuma ve serbest okuma metinleri oluşturmaktadır. Kullanılan metin sayılarının sınıf ve yayınevlerine göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur. Çalışma kapsamında farklı sınıf seviyelerinden toplamda 144 metin analiz edilmiştir.

Bütün sınıf seviyelerinde hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin şiirlerden daha fazla olduğu, hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin tüm metinlere oranının yaklaşık %70 civarında olduğu görülmüştür. Tablo 1'de verilen 1. sınıf 1. yayınevi olan Ada Yayınları S1(Y1), 1. sınıf 2. yayınevi olan Cem Yayınları S1(Y2), 1. sınıf 3. yayınevi olan MEB Yayınları S1(Y3), 2. sınıf yayınevi olan Koza Yayınları S2, 3. sınıf yayınevi olan Sonuç Yayınları S3 ve 4. sınıf yayınevi olan Koza Yayınları ise S4 olarak etiketlenmiştir.

Tablo 1.

Sınıf, Yayınevleri ve Okuma Metni Sayılarına İlişkin Bilgiler

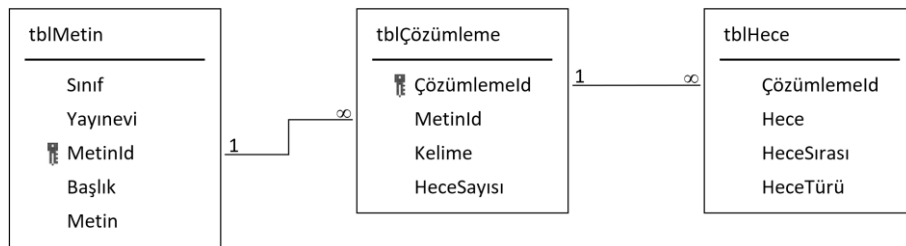
	S1(Y1)	S1(Y2)	S1(Y3)	S2	S3	S4	
1. Sınıf	16	16	16	-	-	-	48
2. Sınıf	-	-	-	32	-	-	32
3. Sınıf	-	-	-	-	32	-	32
4. Sınıf	-	-	-	-	-	32	32
	16	16	16	32	32	32	144

Verilerin İşlenmesi

Eldeki veri miktarının büyüklüğü ve çalışmada yapılması planlanan işlemleri gerçekleştirmek için gereken süre ve iş yükü göz önünde bulundurulduğunda çalışma kapsamında metinlerin dijital ortama aktarılmasından işlenmesine ve sonuçların elde edilmesine kadar olan yürütülecek tüm işlemlerin elle yapılması pek de mümkün görünmemektedir. Ayrıca, işlemleri elle yapmanın zaman alacağı, bazı olası hatalar ortaya çıkmasına ve birtakım işlemlerin gözden kaçmasına veya yapılmamasına sebebiyet verebileceği de muhtemeldir. Bu sebeple çalışmanın günümüz bilgisayar teknolojilerini de içine alacak şekilde yürütülmesi, belirtilen aksaklıkları gidermesi bakımından önem arz etmekte, gerekli olmaktadır. Bu hata ve aksaklıkları en aza indirmek veya ortadan kaldırmak adına işlemler, *Visual Studio* ortamında ve *C#* dilinde geliştirilen yazılımla gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen yazılımda DDİ süreçlerinin bir kısmını gerçekleştirmek üzere Zemberek'ten (Zemberek, 2015) faydalanılmıştır. Zemberek, açık kaynak kodlu Türkçe DDİ Kütüphanesi olarak tanımlanabilir. Her ne kadar bu çalışmada yalnızca kelimelerin hecelenmesi işlemi Zemberek'ten faydalanılmış olsa da Zemberek'in yapabildikleri bununla sınırlı değildir. Örneğin kelimenin kök/gövdesinin, türünün ve aldığı eklerin belirlenmesi, bu eklerle ayrıştırmanın yapılması gibi daha birçok özelliği bulunmaktadır.

Çalışma genel anlamda 4 aşamadan oluşmaktadır. 1. aşamada çalışmada kullanılacak yayınevlerine ait Türkçe ders kitapları belirlenmiş ve kitapların dijital formlarına ulaşılmıştır. 2. aşamada okuma metinlerinin bulunduğu sayfalar OCR (Optical Character Recognition-Optik Karakter Tanıma) programı ile dijital ortama aktarılmıştır. Metinsel verilerdeki sayfa numarası, üst bilgi ve yazar bilgisi gibi birtakım veriler içeriklerden kaldırılmış, başlık ve metinlerden oluşan salt metinler elde edilmiştir. 3. aşamada salt metinler, veri tabanına kaydedilmiş ve veri tabanında kayıtlı metinler, işlenmek üzere yazılım tarafından kelimelere parçalanmıştır. Kelimelerin denetlenmesi gerçekleştirilmiş ve denetleme sonucu başarılı olanlar Zemberek yardımıyla hecelerine ayrılmıştır. 4. aşamada ise geliştirilen yazılımla okuma metinlerinde en çok kullanılan kelimeler, kelimelerin ses uyum kurallarına göre durumları, kelimelerin harf sayısı, harflerin kullanım sayıları, harfin kaçınıcı harf olduğu, harflerin birbirlerini takip etme durumları, hece sayısı, hecenin kaçınıcı hece olduğu, hece tipi, hece tiplerinin kaçınıcı hece olduğuna ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Bu işlemler çalışmaya dahil edilen farklı sınıf seviyesi ve yayınevlerine ait ders kitapları için uygulanmıştır.

Çalışmada kullanılan ilişkisel veri tabanının yapısı, veri tabanında kullanılan tablolar, tablolardaki alanlar ve tablolar arası ilişkiler Şekil 1'de verilmiştir. Şekle göre sınıf, yayınevi, başlık ve metin gibi okuma metinlerine ait genel veriler "tblMetin" tablosunda tutulmaktadır. "tblMetin" tablosunda "Metin" alanında tutulan okuma metinleri parçalara ayrılarak kelime kelime işleme alınmakta ve sonuçlar "tblÇözümleme" tablosuna kaydedilmektedir. "tblÇözümleme" tablosu, çözümleme numarasını, metin numarasını, kelimeyi ve kelimenin hece sayısını tutar. "tblHece" tablosunda ise kelimenin heceleri, hecenin sırası ve hece türüne ait veriler yer almaktadır. Bir metne ait kelimeler "tblÇözümleme" tablosunda, bir kelimeye ait heceler ise "tblHece" tablosunda ayrı kayıtlar şeklinde tutulmaktadır. "tblMetin" tablosundaki "MetinId" ve "tblÇözümleme" tablosundaki "Çözümlemeld" alanları birincil anahtar (PK) olarak tanımlanmış ve tablolar arası ilişki bu alanlar üzerinden sağlanmıştır. "tblMetin" tablosu ile "tblÇözümleme" tablosu "MetinId" alanı üzerinden, "tblÇözümleme" tablosuyla "tblHece" tablosu ise "Çözümlemeld" alanı üzerinden 1-∞ (1'e sonsuz) olarak ilişkilendirilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen tüm sonuçlar, ilişkisel veri tabanı üzerinde çalıştırılan SQL (Structured Query Language) ifadeleriyle sağlanmıştır.



Şekil 1. Veri Tabanında Bulunan Tablolar ve Alanları ile Tablolar Arası İlişkiler

İşlemlere ait sonuçların veri tabanında nasıl temsil edildiği, 1 numaralı yayınevinde olduğu kabul edilen 1. sınıftaki “Ben ödevimi yaptım.” ve 2. sınıftaki “Akşam abinle bize gelebilirsin.” metinleri üzerinden Tablo 2’de örneklendirilmiştir. Metinler, “tblMetin” tablosuna sınıf, yayınevi, metnin kayıt numarası, başlık ve metin şeklinde tutulmaktadır. Bundan sonraki kısımlarda metin başlık ve metnin birleşimini ifade edecektir. Metinler kelimelere parçalanarak “tblÇözümle” tablosunda çözümleme kayıt numarası olan “Çözümlemeld”, hangi metne ait olduğunu belirten “MetinId”, kelime ve hece sayısı şeklinde tutulmaktayken “tblHece” tablosunda hecenin hangi çözümlemeye ait olduğunu gösteren “Çözümlemeld”, hecesi, hecenin sırası ve hece türü bilgisi yer almaktadır.

Tablo 2.

Verilerin Veri Tabanı Tablolarında Tutulma Şekli

tblMetin Tablosu					tblHece Tablosu			
Sınıf	Yayınevi	MetinId	Başlık	Metin	Çözümlemeld	Hece	HeceSırası	HeceTürü
1	1	1	Okul	Ben ödevimi yaptım.	1	o	1	V
2	1	2	Ziyaret	Akşam abinle bize gelebilirsin.	1	kul	2	CVC
					2	ben	1	CVC
					3	ö	1	V
					3	de	2	CV
					3	vi	3	CV
					3	mi	4	CV
					4	yap	1	CVC
					4	tım	2	CVC
					5	zi	1	CV
					5	ya	2	CV
					5	ret	3	CVC
					6	ak	1	VC
					6	şam	2	CVC
					7	a	1	V
					7	bin	2	CVC
					7	le	3	CV
					8	bi	1	CV
					8	ze	2	CV
					9	ge	1	CV
					9	le	2	CV
					9	bi	3	CV
					9	lir	4	CVC
					9	sin	5	CVC

tblÇözümle Tablosu			
Çözümlemeld	MetinId	Kelime	HeceSayısı
1	1	okul	2
2	1	ben	1
3	1	ödevimi	4
4	1	yaptım	2
5	2	ziyaret	3
6	2	akşam	2
7	2	abinle	3
8	2	bize	2
9	2	gelebilirsin	5

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Kelimelerin Zemberek’le çözümlenmesi durumlarına göre elde edilen sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir. Ayrık olarak belirlenen kök/gövde sayısında 1. sınıf yayınevlerinde fark fazla olmasa dahi sınıf seviyesi arttıkça farkın dikkate değer şekilde arttığı gözlenmiştir. 1. sınıflarda ortalama 708 olan ayrık (benzersiz) kök/gövde sayısı 2. sınıfta 1274’e, 3. sınıfta 1473’e ve en yüksek olarak da 4. sınıfta 1899’a ulaşmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere sınıf seviyesi arttıkça buna paralel olarak metinlerin

farklı kelimelerle oluşturulma sayısı da artmıştır. Sonuçlar toplam kelime sayısı bakımından ele alındığında da ayırık kelime kök/gövde sayısındakine benzer sonuçlar elde edilmiştir. Toplam kelime sayısı 1. sınıflarda ortalama 2088 iken sınıf seviyesi arttıkça bu değer de artış göstermiştir. 189.07 olan okuma metinlerinin ortalama kelime sayısı sınıf ve yayınevlerine göre şu şekildedir. S1(Y1)'de 138.00, S1(Y2)'de 120.44, S1(Y3)'te 127.81, S2'de 153.41, S3'te 195.00 ve S4'te 309.28'dir.

27646 kelimedenden 420 tanesi Zemberek tarafından çözümlenememiş, çözümlemesi gerçekleştirilen toplamda 27226 kelimeyle çalışma gerçekleştirilmiştir. “edison, jackson, yaşasın, gideceğüz, serunluğunda, cırrrt, hımmm, eee, ooo, şeey, şişşştıttt, yooo” gibi çözümlenemeyen kelimelerin ortak özellikleri özel isim, şive veya değişik formlarda metinlerde yazıma uygun olacak şekilde kelimelerin değiştirilmesi ve seslenme ifadesi olmaları şeklinde özetlenebilir.

Çözümlenemeyen kelimeler kapsam dışında tutulmuş ve çalışmanın bundan sonraki kısımlarına dahil edilmemiştir. S1(Y1)'de 2208, S1(Y2)'de 1927, S1(Y3)'te 2045, S2'de 4909, S3'te 6240 ve S4'te 9897 olmak üzere toplamda 27226 kelime ile çalışma yürütülmüştür.

Tablo 3.

Kelimelere İlişkin Sayılar

	S1(Y1)	S1(Y2)	S1(Y3)	S2	S3	S4	
Ayrık Kök veya Gövde Sayısı	741	659	723	1274	1473	1899	6769
Toplam Kelime Sayısı	2222	1944	2098	4976	6292	10114	27646
Çözümlenemeyen Kelime Sayısı	14	17	53	67	52	217	420
Çalışmanın Gerçekleştirildiği Kelime Sayısı	2208	1927	2045	4909	6240	9897	27226

Okuma metinlerini oluşturan kelimelerin harf sayısı bakımından incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir. Tüm kelimelerin ortalama harf sayısı 6.14'tür ve yayınevleri arasında küçük farklılıklar vardır. Kelimelerin ortalama harf sayısının yayınevlerindeki değerleri S1(Y1)'de 6.13; S1(Y2)'de 6.06; S1(Y3)'de 6.02; S2'de 6.17; S3'te 6.27; S4'te 6.09 şeklinde seyretmiştir. Tabloya göre kelimelerin yaklaşık %63.50'si 3-7 harflidir. Tüm sınıf seviyeleri ve yayınevlerinde en fazla kelime 5 harfli gruptadır. 1 ve 12-21 harfli kelimelerin oranı yaklaşık %4.54'tür ve bu oran en düşük 1. sınıf, en fazla ise 3. sınıf okuma metinlerindedir. “o” 1 harfli, “kahramanlarımızdandır” ise 21 harfli kelimelere örnektir. Sonuçlar sınıf ve yayınevleri açısından değerlendirildiğinde sırasıyla en fazla ve en az kelime olan harf grupları şu şekildedir; S1(Y1)'de en fazla 5, 3 ve 4 harfli, en az 18, 20 ve 17 harfli; S1(Y2)'de 5, 7 ve 3 harfli, en az 17, 21, 1 ve 15 harfli, S1(Y3)'te 5, 3 ve 6 harfli, en az 1617 ve 15 harfli, S2'de 5, 6 ve 7 harfli, en az 18, 17 ve 16 harfli, S3'te 5, 7 ve 6 harfli, en az 19, 18 ve 17 harfli, S4'te 5, 4 ve 3 harfli, en az 18, 19 ve 20 harfli gruptadadır.

Sınıf ve yayınevlerine göre en çok geçen 10 kelime sırasıyla şu şekildedir; S1(Y1) bir (76), bu (30), çok (29), yavaş (21), zaman (20), daha (18), ve (18), ben (15), için (15), küçük (14); S1(Y2) bir (56), ve (28), çok (22), bu (18), gün (12), hacivat (12), karagöz (12), diye (11), küçük (11), minik (11); S1(Y3) bir (64), çok (39), ve (20), bu (17), ne (16), Atatürk (14), daha (13), dedi (12), ama (9), güzel (9); S2 bir (159), ve (65), de (55), bu (49), çok (41), da (37), ne (28), için (25), diye (23), sonra (23); S3 bir (141), ve (75), bu (72), için (39), ne (39), sonra (39), çok (36), daha (31), her (31), karagöz (28); S4 bir (304), ve (123), bu (109), çok (79), o (76), ne (66), için (60), kadar (56), ama (42), ben (42).

Okuma metnini oluşturan kelimelerin büyük ünlü, küçük ünlü ve ünsüz uyumu bakımından ses uyum kontrolleri de yapılmıştır. Tüm sınıf seviyeleri ve yayınevleri birlikte değerlendirildiğinde kelimelerin yaklaşık %88.94'ünün büyük ünlü, %94.86'sının küçük ünlü, %99.54'ünün ünsüz uyumuna uydukları görülmüştür. Sınıf ve yayınevleri arasında küçük farklılıklar olsa da kelimelerin %86.43'ünün hem büyük hem de küçük ünlü uyumuna uydukları, %5.14'ünün ne büyük ne de küçük ünlü uyumuna uydukları belirlenmiştir. Ses uyum kurallarının sınıf ve yayınevlerine göre incelenmesi neticesinde S1(Y1)'de kelimelerin yaklaşık %88.41'inin büyük ünlü, %94.84'ünün küçük ünlü, %99.37'sinin ünsüz uyumuna; S1(Y2)'de kelimelerin yaklaşık %88.69'unun büyük ünlü, %93.88'inin küçük ünlü, %99.53'ünün ünsüz uyumuna; S1(Y3)'de kelimelerin yaklaşık %86.45'inin büyük ünlü, %93.59'unun küçük ünlü, %99.66'sının ünsüz uyumuna; S2'de kelimelerin yaklaşık %90.10'unun büyük ünlü,

%94.36'sının küçük ünlü, %99.78'inin ünsüz uyumuna; S3'te kelimelerin yaklaşık %87.77'sinin büyük ünlü, %94.76'sının küçük ünlü, %99.42'sinin ünsüz uyumuna, S4'te kelimelerin yaklaşık %89.78'inin büyük ünlü, %95.62'sinin küçük ünlü, %99.52'sinin ünsüz uyumuna uydukları gözlenmiştir.

Tablo 4.

Harf Sayılarına Göre Kelime Sayı ve Oranları

	S1(Y1)		S1(Y2)		S1(Y3)		S2		S3		S4		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1 harfli	10	0.45	5	0.26	7	0.34	16	0.33	23	0.37	77	0.78	138	0.51
2 harfli	130	5.89	113	5.86	136	6.65	328	6.68	448	7.18	731	7.39	1886	6.93
3 harfli	275	12.45	230	11.94	267	13.06	552	11.24	564	9.04	1120	11.32	3008	11.05
4 harfli	245	11.10	197	10.22	194	9.49	516	10.51	684	10.96	1146	11.58	2982	10.95
5 harfli	439	19.88	382	19.82	407	19.90	842	17.15	1073	17.20	1676	16.93	4819	17.70
6 harfli	227	10.28	227	11.78	244	11.93	627	12.77	780	12.50	1124	11.36	3229	11.86
7 harfli	229	10.37	271	14.06	236	11.54	588	11.98	815	13.06	1111	11.23	3250	11.94
8 harfli	213	9.65	173	8.98	180	8.80	495	10.08	633	10.14	961	9.71	2655	9.75
9 harfli	144	6.52	128	6.64	158	7.73	364	7.41	407	6.52	762	7.70	1963	7.21
10 harfli	131	5.93	80	4.15	86	4.21	241	4.91	312	5.00	532	5.38	1382	5.08
11 harfli	86	3.89	55	2.85	51	2.49	145	2.95	202	3.24	276	2.79	815	2.99
12 harfli	36	1.63	33	1.71	43	2.10	89	1.81	132	2.12	172	1.74	505	1.85
13 harfli	18	0.82	15	0.78	12	0.59	49	1.00	81	1.30	96	0.97	271	1.00
14 harfli	12	0.54	11	0.57	16	0.78	28	0.57	47	0.75	53	0.54	167	0.61
15 harfli	5	0.23	5	0.26	5	0.24	12	0.24	13	0.21	38	0.38	78	0.29
16 harfli	4	0.18	-	-	1	0.05	8	0.16	11	0.18	10	0.10	34	0.12
17 harfli	2	0.09	1	0.05	2	0.10	7	0.14	6	0.10	5	0.05	23	0.08
18 harfli	1	0.05	-	-	-	-	2	0.04	5	0.08	2	0.02	10	0.04
19 harfli	-	-	-	-	-	-	-	-	4	0.06	2	0.02	6	0.02
20 harfli	1	0.05	-	-	-	-	-	-	-	-	3	0.03	4	0.01
21 harfli	-	-	1	0.05	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.00

Harflerin kullanım sayısı ve oranları Tablo 5'te verilmiştir. Buna göre tüm sınıf ve yayınevlerinde "a" en çok, "j" ise en az kullanılan harflerdir. Tüm okuma metinleri birlikte değerlendirildiğinde sırasıyla "a, e, i, n, r" en çok, "j, f, ö, p, c" ise en az kullanılan harfler oldukları tespit edilmiştir. Sınıf ve yayınevlerine göre en çok ve az kullanılan harfler şunlardır; S1(Y1) "a, i, e, n, r" ve "j, f, ö, h, c"; S1(Y2) "a, e, i, n, r" ve "j, f, p, g, ö, v"; S1(Y3) "a, e, i, r, n" ve "j, f, v, ö, p, g"; S2 "a, e, i, r, n" ve "j, f, ö, h, c"; S3 "a, e, i, r, n" ve "j, f, ö, v, c"; S4 "a, e, i, n, r" ve "j, f, p, c, h".

Ünlü harflerin kullanım oranı yaklaşık %42.63, ünsüz harflerin ise %57.37'dir. Ünlü harfler kendi içinde incelendiğinde kalın ünlü harflerin kullanım oranı %52.14 iken ince ünlülerin oranı %47.86'dır. Düz ünlülerin oranı %79.43 iken yuvarlak ünlülerin oranı %20.57'dir. Geniş ünlülerin oranı %56.92, dar ünlülerin oranı ise %43.08'dir. Ünsüz harfler kendi içinde değerlendirildiğinde yumuşak ünsüzlerin oranı %72.03, sert ünsüzlerin oranı %27.97'dir. Sürekli ünsüzlerin oranı %66.15 iken süreksiz ünsüzlerin oranı %33.85'tir. Dudak ünsüzlerin oranı %15.64, diş ünsüzlerin oranı %64.01, damak ünsüzlerin oranı %18.64 ve gırtlak ünsüzünün oranı %1.71'dir. 1. sınıf yayınevlerindeki okuma metinlerinde ünlü harflerden ince, düz ve dar; ünsüz harflerden ise yumuşak, sürekli ve diş ünsüzlerin kullanım oranının 2, 3 ve 4. sınıf okuma metinlerine göre nispeten daha düşük kullanımda olduğu gözlenmiş ve bunlar dışındaki kullanım oranlarında sınıf seviyeleri ve yayınevleri arasında büyük ölçüde benzerlik görülmüştür.

Her ne kadar sonuçlar ayrı bir tablo olarak sunulmamış olsa da harflerin kelime içinde kaçınıcı olarak yer aldıklarına ait bilgiler çalışma kapsamında ele alınmıştır. Tüm kelimelerin yaklaşık %13.10'u "b", 8.81'i "d" ve %8.58'i "k" harfiyle başlamış; %14.90'ı "n", %13.02'si "r" ve %11.73'ü "e" harfiyle

sonlanmıştır. Hiçbir kelime “ğ, j” harfleriyle başlamamış, “c, g, ö” harfleriyle sonlanmamış ve “b, d” harfleriyle 1 kez, “j” harfiyleyse 2 kez sonlanmıştır. 1-10 harfli olan kelimelerin tüm kelime sayısına oranı yaklaşık %92.84’tür. Bu sebeple ağırlığı oluşturan kelimelerin ilk 10 harfine odaklanılmıştır. Yapılan incelemeler neticesinde ortaya çıkan bulgulara göre kelimelerin ilk 10 harfinde yer alan harflere ilişkin olarak sırasında en çok geçen 1. harfin %13.01’inin “b”, 2. harfin %20.42’sinin “a”, 3. harfin %15.83’ünün “r”, 4. harfin %16.18’inin “a”, 5. harfin %11.64’ünün “n”, 6. harfin %11.30’unun “l”, 7. harfin %13.72’sinin “a”, 8. harfin %15.47’sinin “r”, 9. harfin %13.13’ünün “i”, 10. harfin %18.14’ünün ise “n” olduğu belirlenmiştir.

Harflerin konumlarının yanı sıra kelime içinde birbirlerini takip durumları da analiz edilmiştir. Sonuçlar için 841 elemanlı 29x29’luk bir matris oluşturulmuştur. Harf ikilileri takip eden ve edilen olarak nitelendirilmiştir. Örneğin; “ab” ikilisinde “a” takip eden, “b” takip edilendir. Okuma metinlerinde birbirini en çok takip eden 10 harf ikilisi sırasıyla “a, r”, “e, r”, “l, a”, “i, n”, “d, e”, “b, i”, “i, n”, “y, a”, “m, a” ve “k, a” olarak saptanmıştır. En çok takip eden harflerin sırasıyla “a, e, l, i, d”; en az takip edenlerin “j, f, ö, p, ş” oldukları belirlenmiştir. En çok takip edilen harfler sırasıyla “r, a, e, n, i” iken en az takip edilen harflerin “j, g, f, c, h” oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 5.

Harflerin Kullanım Sayı ve Oranları

	S1(Y1)		S1(Y2)		S1(Y3)		S2		S3		S4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a	1597	11.80	1394	11.94	1504	12.22	3474	11.47	4426	11.32	6826	11.32	19221	11.50
b	391	2.89	355	3.04	375	3.05	753	2.49	946	2.42	1672	2.77	4492	2.69
c	130	0.96	132	1.13	132	1.07	287	0.95	381	0.97	566	0.94	1628	0.97
ç	237	1.75	163	1.40	161	1.31	393	1.30	450	1.15	790	1.31	2194	1.31
d	576	4.26	493	4.22	578	4.69	1346	4.45	1666	4.26	2735	4.54	7394	4.42
e	1170	8.64	1083	9.27	1047	8.50	2847	9.40	3789	9.69	5514	9.15	15450	9.24
f	44	0.33	55	0.47	33	0.27	136	0.45	154	0.39	212	0.35	634	0.38
g	187	1.38	213	1.82	176	1.43	434	1.43	557	1.42	790	1.31	2357	1.41
ğ	131	0.97	87	0.75	121	0.98	321	1.06	402	1.03	671	1.11	1733	1.04
h	117	0.86	120	1.03	131	1.06	265	0.88	428	1.09	582	0.97	1643	0.98
ı	660	4.88	478	4.09	601	4.88	1492	4.93	1875	4.80	2995	4.97	8101	4.85
i	1181	8.72	946	8.10	961	7.81	2400	7.93	3327	8.51	5024	8.33	13839	8.28
j	15	0.11	1	0.01	1	0.01	9	0.03	5	0.01	8	0.01	39	0.02
k	643	4.75	526	4.50	632	5.13	1427	4.71	1799	4.60	2731	4.53	7758	4.64
l	771	5.70	647	5.54	688	5.59	1814	5.99	2328	5.95	3700	6.14	9948	5.95
m	579	4.28	539	4.62	538	4.37	1266	4.18	1526	3.90	2217	3.68	6665	3.99
n	943	6.97	843	7.22	819	6.65	2161	7.14	2751	7.04	4425	7.34	11942	7.14
o	398	2.94	323	2.77	384	3.12	791	2.61	962	2.46	1560	2.59	4418	2.64
ö	101	0.75	103	0.88	99	0.80	251	0.83	319	0.82	604	1.00	1477	0.88
p	154	1.14	74	0.63	113	0.92	326	1.08	408	1.04	469	0.78	1544	0.92
r	905	6.69	814	6.97	850	6.90	2262	7.47	2841	7.27	4249	7.05	11921	7.13
s	351	2.59	358	3.07	303	2.46	790	2.61	1157	2.96	1762	2.92	4721	2.82
ş	314	2.32	256	2.19	227	1.84	570	1.88	689	1.76	1173	1.95	3229	1.93
t	390	2.88	333	2.85	402	3.27	957	3.16	1257	3.21	1766	2.93	5105	3.05
u	389	2.87	347	2.97	459	3.73	1010	3.34	1291	3.30	1925	3.19	5421	3.24
ü	282	2.08	304	2.60	212	1.72	566	1.87	702	1.80	1278	2.12	3344	2.00
v	156	1.15	121	1.04	98	0.80	320	1.06	371	0.95	605	1.00	1671	1.00
y	495	3.66	371	3.18	459	3.73	1023	3.38	1398	3.58	2282	3.79	6028	3.61
z	229	1.69	198	1.70	207	1.68	590	1.95	895	2.29	1158	1.92	3277	1.96

Hece sayısına göre kelime sayı ve oranları Tablo 6'da sunulmuştur. Tabloya göre tüm kelimelerin yaklaşık %93.46'sı, S1(Y1)'de %92.71'i, S1(Y2)'de %94.66'sı, S1(Y3)'te 93.88'i, S2'de %94.00'i, S3'te %92.45'i ve S4'te %93.69'u 1-4 hecelidir. Tüm sınıf seviyeleri ve yayınevlerinde en fazla kelime 2 heceli, ardından 3 heceli, ardından 1 heceli ve ardından 4 heceli gruptadır. 6-9 heceli kelimelerin oranı oldukça düşük seviyede olup yaklaşık %1.71'dir ve bu oran en düşük 1. sınıf, en fazla ise 3. sınıf okuma metinlerindedir. 9 heceli kelime yalnızca S4 yayınevinde görülmüştür. Tüm sınıf seviyeleri ve yayınevleri birlikte değerlendirildiğinde toplam hece sayısının 71271, kelimelerin ortalama hece sayısının 2.62 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler yayınevlerinde şu şekildedir; S1(Y1)'de 5778'e 2.62; S1(Y2)'de 4978'e 2.58; S1(Y3)'de 5267'ye 2.58; S2'de 12831'e 2.61; S3'te 16691'e 2.67; S4'te ise 25726'ya 2.60'tır. "bir, yıl, fark" 1 heceli; "a, kaç, lan, dı, ra, cak, la, rı, na, dü, zel, ti, le, me, ye, ce, ği, ni" ise okuma metinlerinde geçen 9 heceli kelimelere örneklerdir. "o, bu, çok, ilk, renk" gibi toplamda 4632 kelimenin hecesi ile aynı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6.

Hece Sayısına Göre Kelime Sayı ve Oranları

	S1(Y1)		S1(Y2)		S1(Y3)		S2		S3		S4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1 heceli	387	17.53	302	15.67	369	18.04	826	16.83	949	15.21	1791	18.10	4624	16.98
2 heceli	778	35.24	685	35.55	717	35.06	1674	34.10	2126	34.07	3362	33.97	9342	34.31
3 heceli	549	24.86	584	30.31	535	26.16	1367	27.85	1814	29.07	2592	26.19	7441	27.33
4 heceli	333	15.08	253	13.13	299	14.62	747	15.22	880	14.10	1527	15.43	4039	14.84
5 heceli	120	5.43	79	4.10	96	4.69	223	4.54	333	5.34	463	4.68	1314	4.83
6 heceli	33	1.49	22	1.14	20	0.98	56	1.14	109	1.75	130	1.31	370	1.36
7 heceli	6	0.27	1	0.05	9	0.44	11	0.22	23	0.37	26	0.26	76	0.28
8 heceli	2	0.09	1	0.05	-	-	5	0.10	6	0.10	4	0.04	18	0.07
9 heceli	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0.02	2	0.01

Hece gösteriminde genellikle ünlü harf için V, ünsüz harf için C kullanılmaktadır. Hece tipleri, hecede bulunan ünlü ve ünsüz harflerin kullanım durumlarına bağlı olarak V ve C ile gösterilmektedir. Örneğin; "bir" hecesi, ünsüz-ünlü-ünsüz birleşiminden oluşmakta ve tip olarak CVC ile temsil edilmektedir.

Türkçede 6 çeşit hece tipi bulunmaktadır ve bu hece tiplerine uymayan hece barındıran kelimeler Türkçe değildir. Örneğin; 6 hece tipi dışında metinlerde yer alan ve yabancı dillerden geçen kelimelerde CCV (gri), CCVC (tren), CCVCC (prens) ve CCCVC (stres) gibi heceleme türleri de kullanılmıştır. Esasında bunlar söyleyişte araya bir ünlü alırlar ve Türkçe değildirler; g(i)ri, t(i)ren, p(i)rens, s(i)tres gibi.

Hece tiplerine göre hece sayısı ve oranlarının verildiği Tablo 7'ye göre tüm hecelerin yaklaşık %51.86'sı 2 harfli hece olan CV, %37.93'ü 3 harfli hece olan CVC tipinde olmakla birlikte sınıf seviyeleri ve yayınevleri arasında farklılık düşük seviyededir. Öte yandan VCC ve CVCC tiplerindeki hece sayılarının kullanımı oldukça azdır. Açık hecelerin oranı ortalama yaklaşık %56.63, kapalı hecelerin oranı %42.32, tabloda diğer olarak ifade edilen Türkçe hece tipine uymayanların oranı ise %0.10 civarındadır. Türkçe hece tipine uymayan hecelere 1. sınıftaki S1(Y2) ve S1(Y3) yayınevlerinde hiç yer verilmemişken 2, 3 ve 4. sınıf yayınevlerinde az da olsa yer verilmiştir. Hece tiplerine okuma metinlerinden örnek olarak şunlar verilebilir; V tipinde "a, e, o", VC tipinde "ab, el, ok", CV tipinde "ba, la, te", CVC tipinde "cek, fen, tan", VCC tipinde "ant, ilk, ört", CVCC tipinde "dost, harf, taht", diğer tipinde ise "gru, kra, plas". Heceler harf sayısı bakımından incelendiğinde tüm sınıf ve yayınevlerinde 2.35 olan hecelerin ortalama harf sayısının yayınevlerindeki değerleri şu şekildedir; S1(Y1)'de 2.34; S1(Y2)'de 2.35; S1(Y3)'de 2.34; S2'de 2.36; S3'te 2.34; S4'te ise 2.34'tür. Bu değerler sınıf seviyesi ve yayınevine göre çok küçük oranda değişiklik göstermiştir.

Tablo 7.

Hece Tiplerine Göre Hece Sayı ve Oranları (V: Ünlü Harf, C: Ünsüz Harf)

	S1(Y1)		S1(Y2)		S1(Y3)		S2		S3		S4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
V	275	4.76	249	5.00	276	5.24	611	4.76	767	4.60	1217	4.73	3395	4.76
VC	241	4.17	239	4.80	259	4.92	600	4.68	702	4.21	1265	4.92	3306	4.64
CV	3037	52.56	2543	51.08	2710	51.45	6480	50.50	8851	53.03	13344	51.87	36965	51.86
CVC	2175	37.64	1909	38.35	1988	37.74	5024	39.16	6219	37.26	9721	37.79	27036	37.93
VCC	4	0.07	15	0.30	3	0.06	25	0.19	31	0.19	18	0.07	96	0.13
CVCC	25	0.43	23	0.46	31	0.59	76	0.59	101	0.61	146	0.57	402	0.56
Diğer	21	0.36	-	-	-	-	15	0.12	20	0.12	15	0.06	71	0.10

Hece tiplerinin kaçınıcı hece olarak konumlandığına ilişkin bilgilerin sunulduğu Tablo 8-Tablo 11 incelendiğinde 1. sıradaki hecelerde V, VC, CV ve CVC hece tiplerinin toplam bulunma oranının %98.66, 2-8. sıradaki hecelerde CV ve CVC hece tiplerinin bulunma oranının (ağırlıklı olarak CV tipinde) %98.98 ile %100.00 aralığında, 9. hecede CV tipinin bulunma oranı %100.00 olduğu görülmüştür. Ayrıca, Türkçe kelimelerde bulunmayan diğer hece tipinin tamamının ilk hecede yer aldığı belirlenmiştir.

Harflerin hecelerde bulunduğu konumlar da irdelenmiştir. Tüm sınıf seviyeleri ve yayınevleri birlikte değerlendirildiğinde hecelerin yaklaşık %6.94'ünde "k", %6.51'inde "s", %6.41'inde "d", %6.12'sinde "r" ve %6.10'unda "t" 1. harf; %19.30'unda "a", %15.66'sında "e", %15.40'ında "i", %13.40'ında "l" ve %10.71'inde "u" 2. harf; %15.80'inde "n", %15.49'unda "r", %9.34'ünde "k", %8.70'inde "m" ve %8.35'inde "l" 3. harf; %36.00'unda "t", %18.29'unda "k", %11.43'ünde "s", %9.71'inde "p" ve %8.00'unda "ç" harfi 4. harf olarak yer almıştır. Hecelerde bütün harfler 1. harf olarak kullanılmışken "g, j" 2. harf, "g, ı, ö, ü" 3. harf ve "a, c, d, e, ğ, ı, i, j, l, o, ö, u, ü, y, z" ise 4. harf olarak kullanılmamıştır. S1(Y1) yayınevine ait okuma metinlerindeki hecelerde 1. harf olarak en çok bulunanların sırasıyla "d, k, r, t, s" ve bütün harflerin hecenin ilk harfi olarak kullanıldığı, 2. harf olarak en çok bulunanların "a, e, i, ı, u" ve hiç bulunmayanların "b, c, d, f, g, j, p", 3. harf olarak en çok bulunanların "r, n, k, l, m" ve hiç bulunmayanların "c, g, ı, j, ö, u, ü", 4. harf olarak en çok bulunanların "t, p, k, m, f" ve hiç bulunmayanların "a, b, c, ç, d, e, g, ğ, h, ı, i, j, l, n, o, ö, r, ş, u, ü, v, y, z" oldukları gözlenmiştir. S1(Y2) yayınevi okuma metinlerindeki hecelerde 1. harf olarak en çok bulunanların sırasıyla "d, l, s, k, r" ve bütün harflerin hecenin ilk harfi olarak kullanıldığı, 2. harf olarak en çok bulunanların "a, i, e, ı, u" ve hiç bulunmayanların "c, d, f, g, h, j", 3. harf olarak en çok bulunanların "n, r, k, m, l" ve hiç bulunmayanların "a, c, d, e, g, ı, i, j, o, ö, u, ü", 4. harf olarak en çok bulunanların "s, ç, k, t, f" ve hiç bulunmayanların "a, b, c, d, e, g, ğ, h, ı, i, j, l, n, o, ö, r, ş, u, ü, v, y, z" oldukları gözlenmiştir. S1(Y3) okuma metinlerindeki hecelerde 1. harf olarak en çok bulunanların sırasıyla "l, s, t, k, y" ve bütün harflerin hecenin ilk harfi olarak kullanıldığı, 2. harf olarak en çok bulunanların "a, e, i, ı, u" ve hiç bulunmayanların "b, c, g, h, j", 3. harf olarak en çok bulunanların "n, r, k, m, l" ve hiç bulunmayanların "a, e, g, ı, i, j, o, ö, u, ü", 4. harf olarak en çok bulunanların "k, t, ç, p, s" ve hiç bulunmayanların "a, b, c, d, e, f, g, ğ, h, ı, i, j, l, m, n, o, ö, r, u, ü, v, y, z" oldukları gözlenmiştir. S2 yayınevine ait okuma metinlerindeki hecelerde 1. harf olarak en çok bulunanların sırasıyla "k, t, d, r, s" ve bütün harflerin hecenin ilk harfi olarak kullanıldığı, 2. harf olarak en çok bulunanların "a, e, i, ı, u" ve hiç bulunmayanların "g, j", 3. harf olarak en çok bulunanların "r, n, k, m, l" ve hiç bulunmayanların "c, g, ı, i, j, ö, ü", 4. harf olarak en çok bulunanların "t, k, n, s, p" ve hiç bulunmayanların "a, b, c, d, e, f, g, ğ, ı, i, j, l, o, ö, ş, u, ü, v, y, z" oldukları gözlenmiştir. S3 yayınevi okuma metinlerindeki hecelerde 1. harf olarak en çok bulunanların sırasıyla "s, k, r, d, n" ve bütün harflerin hecenin ilk harfi olarak kullanıldığı, 2. harf olarak en çok bulunanların "a, e, i, ı, u" ve hiç bulunmayanların "b, g, j", 3. harf olarak en çok bulunanların "n, r, k, m, l" ve hiç bulunmayanların "g, ı, i, j, ö, ü", 4. harf olarak en çok bulunanların "t, p, k, ç, s" ve hiç bulunmayanların "a, c, d, e, ğ, h, ı, i, j, l, o, ö, u, ü, v, y, z" oldukları gözlenmiştir. S4 okuma metinlerindeki hecelerde 1. harf olarak en çok bulunanların sırasıyla "k, s, d, r, l" ve bütün harflerin hecenin ilk harfi olarak kullanıldığı, 2. harf olarak en çok bulunanların "a, i, e, ı, u" ve hiç bulunmayanların "g, j", 3. harf olarak en çok bulunanların "r, n, k, l, y" ve hiç bulunmayanların "g, ı, ö, ü" oldukları gözlenmiştir.

u, ü", 4. harf olarak en çok bulunanların "t, p, k, ç, s" ve hiç bulunmayanların "a, c, d, e, ğ, h, ı, i, j, l, o, ö, u, ü, v, y, z" oldukları gözlenmiştir.

Tablo 8.

1. Sınıf (S1) Okuma Metinlerindeki Hece Tiplerinin Kelime İçindeki Konumuna Göre Sayı ve Oranları

	1. sırada		2. sırada		3. sırada		4. sırada		5. sırada		6. sırada		7. sırada		8. sırada	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
V	789	12.77	7	0.14	4	0.14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VC	726	11.75	12	0.23	1	0.03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CV	2619	42.38	2830	55.25	1757	59.72	762	59.81	253	65.04	57	60.64	11	57.89	1	33.33
CVC	1960	31.72	2259	44.10	1158	39.36	512	40.19	136	34.96	37	39.36	8	42.11	2	66.67
VCC	22	0.36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CVCC	43	0.70	14	0.27	22	0.75	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Diğer	21	0.34	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 9.

2. Sınıf (S2) Okuma Metinlerindeki Hece Tiplerinin Kelime İçindeki Konumuna Göre Sayı ve Oranları

	1. sırada		2. sırada		3. sırada		4. sırada		5. sırada		6. sırada		7. sırada		8. sırada	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
V	603	12.28	4	0.10	4	0.17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VC	583	11.88	4	0.10	13	0.54	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CV	2027	41.29	2222	54.42	1389	57.66	611	58.64	179	60.68	39	54.17	11	68.75	2	40.00
CVC	1595	32.49	1845	45.19	996	41.34	431	41.36	116	39.32	33	45.83	5	31.25	3	60.00
VCC	25	0.51	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CVCC	61	1.24	8	0.20	7	0.29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Diğer	15	0.31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 10.

3. Sınıf (S3) Okuma Metinlerindeki Hece Tiplerinin Kelime İçindeki Konumuna Göre Sayı ve Oranları

	1. sırada		2. sırada		3. sırada		4. sırada		5. sırada		6. sırada		7. sırada		8. sırada	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
V	758	12.15	5	0.09	4	0.13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VC	688	11.03	9	0.17	5	0.16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CV	2768	44.36	3045	57.55	1842	58.20	805	59.59	300	63.69	76	55.07	15	51.72	-	-
CVC	1901	30.46	2209	41.75	1310	41.39	546	40.41	171	36.31	62	44.93	14	48.28	6	100.00
VCC	31	0.50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CVCC	74	1.19	23	0.43	4	0.13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Diğer	20	0.32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 11.

4. Sınıf (S4) Okuma Metinlerindeki Hece Tiplerinin Kelime İçindeki Konumuna Göre Sayı ve Oranları

	1. sırada		2. sırada		3. sırada		4. sırada		5. sırada		6. sırada		7. sırada		8. sırada		9. sırada	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
V	1195	12.07	16	0.20	6	0.13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VC	1215	12.28	40	0.49	10	0.21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CV	4258	43.02	4509	55.63	2745	57.86	1331	61.88	376	60.16	99	61.11	18	56.25	5	83.33	2	100.00
CVC	3097	31.29	3508	43.28	1969	41.51	820	38.12	249	39.84	63	38.89	14	43.75	1	16.67	-	-
VCC	17	0.17	1	0.01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CVCC	100	1.01	32	0.39	14	0.30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Diğer	15	0.15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Sınıf ve yayınevlerinde kullanılan ilk 10 hecenin sayı ve oranları Tablo 12’de verilmiştir. “la, le, de, da, ya, ma” heceleri tüm sınıf ve yayınevlerindeki okuma metinlerinde en çok geçen heceler iken “di” S1(Y1), “bir” ise S3 yayınevi dışında en çok geçen 10 heceden içindedir. İlk 10 hece itibariyle farklı sıralamalar olsa da genel itibariyle sınıf ve yayınevleri arasında benzerlik gözlenmiştir.

Tablo 12.

En Çok Kullanılan 10 Hecenin Kullanım Sayı ve Oranları

S1(Y1)			S1(Y2)			S1(Y3)			S2			S3			S4		
Hece	f	%	Hece	f	%	Hece	f	%	Hece	f	%	Hece	f	%	Hece	f	%
la	149	2.58	la	115	2.31	de	127	2.41	la	290	2.26	la	410	2.46	la	594	2.31
le	130	2.25	de	106	2.13	la	127	2.41	le	287	2.24	le	349	2.09	le	567	2.20
de	105	1.82	da	77	1.55	le	112	2.13	de	232	1.81	ya	296	1.77	de	505	1.96
ya	103	1.78	a	75	1.51	bir	85	1.61	da	205	1.60	de	295	1.77	da	470	1.83
da	85	1.47	di	72	1.45	ma	83	1.58	di	203	1.58	di	255	1.53	ya	390	1.52
bir	82	1.42	le	72	1.45	ya	83	1.58	bir	185	1.44	da	235	1.41	di	364	1.41
ka	82	1.42	ma	68	1.37	di	82	1.56	ka	176	1.37	ma	226	1.35	bir	352	1.37
a	80	1.38	ra	65	1.31	da	76	1.44	ya	175	1.36	ka	220	1.32	o	351	1.36
ma	80	1.38	bir	64	1.29	o	74	1.40	ma	173	1.35	ra	219	1.31	ma	321	1.25
ne	80	1.38	ya	59	1.19	ne	65	1.23	a	169	1.32	ye	217	1.30	lar	302	1.17
															a	861	1.21

Tartışma ve Sonuç

Alan yazın incelemesinde Türkçe metinlerle yapılan sıklık analizi çalışmalarında genellikle kelime, kısmen de deyim ve atasözleri incelenmiştir. Buna karşın Türkçe ders kitaplarının sıklık analizlerine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki kelime, harf ve hecelerle ilgili yapılacak kapsamlı bir sıklık analizi çalışması sonucu elde edilecek veriler, ilk okuma-yazma ve Türkçe dil bilgisi öğretimine, Türkçe kitaplarının yazımına ve değerlendirilmesine, müfredat programlarının oluşturulmasına ve revize edilmesine kaynak olacak nitelikte bilgiler barındırıyor olabilir. Bununla birlikte dilbilim ve dil öğretimi alanında çalışma yapacak ve konuyu bütüncül bir yaklaşımla ele almak isteyen araştırmacılara da yol gösterici bilgiler sunabilir.

Bu çalışmada Talim Terbiye Kurulu kararlarıyla Türkçe ders kitabı olarak kullanılabileceği kitaplardaki 144 okuma metninin sıklık analizleri gerçekleştirilmiştir. Veri kümesi olarak ilköğretim 1. sınıftan 3; 2, 3 ve 4. sınıfların her birinden 1 yayınevine ait Türkçe ders kitapları kullanılmış ve sonuçlar karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Çalışmayla metni oluşturan kelimeler, kelimelerin harf sayıları, en sık kullanılan kelimeler, kelimelerin ses uyum kurallarına uyup uymama durumları, harflerin kullanım sayıları, konumları (sıraları) ve birbirlerini takip etme durumları, kelimelerin hece sayıları, hecelerin harf sayıları, tipleri, konumları ve en çok kullanılan hecelere ait sıklıklar ortaya konmuş ve sonuçlar analiz edilmiştir. İşlemler, *Visual Studio* ortamında ve *C#* dilinde geliştirilen yazılımla gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen yazılım DDİ süreci de barındırmaktadır. DDİ sürecinin kelimelerin hecelenmesi adımıyla Türkçe DDİ kütüphanesi olan Zemberek kullanılmıştır.

Çalışma, 144 okuma metni ve metinleri oluşturan toplam 27226 kelime ile gerçekleştirilmiştir. 189.07 olan okuma metninin ortalama kelime sayısında sınıf seviyesindeki artışa paralel olarak kelime sayısında da artış gözlenmiştir. Türkçe ders kitaplarının ilk okuma metinleri daha az sayıda kelimeden, kelimeler daha az sayıda harften oluşmaktayken okuma metinlerinde ilerledikçe bu değerlerde, özellikle 1. sınıf okuma metinlerinde ilerledikçe 11 ve üstü harfli kelime sayısında artış gözlenmiştir. Kelimeler ortalama 6.14 harflidir. Kelimeler ortalama harf sayısı itibariyle en az S1(Y3)’te, en fazla ise S3’tedir. Tüm sınıf seviyeleri ve yayınevlerinde en fazla kelimenin 5 harfli grupta yer aldığı, en çok kullanılan kelimelerin genelde aynı olduğu tespit edilmiştir. Metni oluşturan kelimelerin küçük ünlü ve ünsüz uyumuna büyük ünlü uyumundan daha fazla uydukları belirlenmiştir. Karaca ve Bayır’a (2020) göre kelimelerin ortalama harf sayısı 5.97, ağırlıklı olarak kelimeler 5 harfli grupta ve küçük ünlü ve ünsüz uyumuna uyan kelime sayısı büyük ünlü uyumuna uyan kelime sayısından fazladır.

Değişik nedenlerden kaynaklı Türkçede harfler aynı frekansta kullanılmazlar (Özmen, 2011). Bununla beraber harflerin Türkçedeki kullanım sayılarıyla başka bir dildeki kullanım sayıları da farklılık gösterebilir. Örneğin; Türkçede en sık kullanılan 5 harf “a, e, i, n, r” (Serengil ve Akin, 2011) iken İngilizcede “e, t, o, a, i”dir (Solso ve King, 1976). Tüm sınıf seviyeleri ve yayınevleri birlikte değerlendirildiğinde bu çalışmadaki harflerin kullanım sıklıklarına göre sıralaması “a, e, i, n, r, l, ı, k, d, m, y, u, t, s, b, o, ü, z, ş, g, ç, ğ, v, h, c, p, ö, f, j” şeklinde oluşmuştur. Sınıf seviyelerine ve yayınevlerine göre kullanım sıklıklarında küçük farklılaşmalar tespit edilmiştir. Ünlü harflerin kullanım oranı %42.58, ünsüz harflerin ise %57.42’dir. Kelimelerin ağırlıklı olarak “b, d, k” ile başladığı, “n, r, e” ile bittiği; “ğ, j” ile başlayan ve “c, g, ö” ile biten kelime olmadığı belirlenmiştir. Harflerin kelime içinde birbirini takip etme durumları bakımından birbirini en çok takip eden ikililerin “a, r”, “e, r”, “l, a”, “i, n”, “d, e”, “b, i”, “ı, n”, “y, a”, “m, a” ve “k, a” olduğu saptanmıştır. Karaca ve Bayır (2020) harflerin kullanım sıklıklarının sırasıyla “a, e, i, n, r, l, ı, k, d, m, y, u, b, s, t, o, ş, ü, z, g, ç, ğ, h, c, v, ö, p, f, j”, ünlü harflerin kullanım oranını %42.65, ünsüz harflerin kullanım oranını ise %57.35 olduğunu, kelimelerin en çok “b, k, d” ile başladığını ve “n, e, a” ile bittiğini, “ğ” ile başlayan ve “g” ile biten kelime olmadığını, birbirini en çok takip eden ikililerin “a, r”, “l, a” ve “e, r” olduklarını saptamışlardır.

Kelimelerin ortalama hece sayısı 2.62, hecelerin ortalama harf sayısı 2.35’tir. Ortalama hece sayısı en az olan yayınevleri S1(Y2) ve S1(Y3)’de, en fazla olan ise S3’tür. Sınıf seviyeleri ve yayınevleri itibarıyla hecelerin ortalama harf sayısı çok yakın, neredeyse aynı değerdedir. Bununla birlikte sınıf seviyeleri ve yayınevlerindeki ortalama hece sayısı farklılığı da düşük seviyededir. Sınıf ve yayınevlerinin başlangıcında yer alan okuma metinlerindeki kelimeler daha az sayıda heceden oluşmaktadır. 1. sınıf yayınevlerindeki ilerleyen metinlerde hece sayısı ve CVCC hece tipinin kullanımı artış göstermiştir. Kelimeler ağırlıklı olarak 2 ve 3 heceli olmakla birlikte 5 ve üstünde heceye sahip kelime sayılarının oranı düşüktür. Tüm sınıf ve yayınevlerinde hecelerin yaklaşık %90’ı 2 harfli ünsüz-ünlü harf birleşimli CV ve 3 harfli ünsüz-ünlü-ünsüz harf birleşimli CVC tipindedir. S1(Y1), S2, S3 ve S4 yayınevlerinin okuma metinlerinde çok az da olsa “gri, kra, plas, tren” gibi Türkçe hece yapısına uymayan hecelere rastlanmıştır. Yalnızca 1 ünlüden oluşan V, ünlü-ünsüzden oluşan VC ve ünlü-ünsüz-ünsüzden oluşan VCC hece tiplerinin yaklaşık %98.21’inin, Türkçe kelimelerde bulunmayan diğer hece tipinin ise %100.00’ünün kelimelerin ilk hecesi olarak bulundukları tespit edilmiştir. Hecelerin ilk harfinde en çok sırasıyla “k, s, d, r, t”, ikinci harfinde “a, e, i, ı, u”, üçüncü harfinde “n, r, k, m, l” ve dördüncü harfinde “t, k, s, p, ç” bulunmaktadır. Hecelerin ilk, ikinci, üçüncü ve dördüncü olarak en çok bulunan harflerinde farklılık gözlenmiştir. “la, le, de, da, ya, ma” tüm sınıf ve yayınevlerindeki okuma metinlerinde en çok kullanılan heceler olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlarla Karaca ve Bayır (2020) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar birbirlerine yakın değerlerde seyretmiştir; kelimelerin hece ortalamasının 2.55, hecelerin ortalama harf sayısının 2.34 ve heceler genellikle 2 ve 3 heceli olduğu, CV ve CVC hece tiplerinin ağırlıklı olarak kullanıldıkları görülmüştür. Çalışma kapsamında ele alınanlar itibarıyla aynı sınıf seviyesindeki farklı yayınevlerinde birbirine yakın sonuçların alınması olağan bir durumdur. Fakat sınıf seviyeleri arasında da birçok benzerlik görülmesi, sonuçların aynı veya çok yakın seyretmesi dikkat çekici ve vurgulanması gereken bir noktadır. Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri oluşturulurken metin uzunluğunda (kelime sayısı) sınıf seviyelerine dikkat edildiği görülmektedir. Buna karşın gerek kelimelerin harf ve hece sayısı gerekse hecelerin harf sayısında sınıf seviyelerine dikkat edildiği söylenemez.

Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler, ilk okuma-yazma öğretimi açısından da irdelenmiştir. Bazı araştırmacılar tarafından ilk okuma-yazma öğretiminde Türkçedeki harf sıklığına dikkat edilmediği ifade edilmiştir. Yapılan değerlendirmelere bakıldığında özellikle harflerin ilk öğretimindeki sırasal farklılığın ele alındığı; Türkçedeki harflerin genel kullanım sıklıklarıyla bunların öğretim sıralamasının eleştirel bir bakış açısıyla karşılaştırıldığı görülmektedir. Örneğin; ses/harf öğretimine “e” ile başlandığı fakat Türkçede daha fazla kullanılan “a” harfiyle başlamanın daha doğru olacağı, “e” harfinin en kolay el yazısı harfi olmasından kaynaklı olarak öğretime bu harfle başlandığı ifade edilmektedir (Ferah, 2011). Bu çalışmada elde edilen sıklıklara bakıldığında Türkçede “a” kullanımının “e” kullanımından 1. sınıflarda %35.33, 2. sınıflarda %21.07, 3. sınıflarda %15.81, 4. sınıflarda %23.10 ve genelde %23.55 daha fazla olduğu görülmüştür. Karaca ve Bayır (2020) tarafından farklı yayınevlerinde farklı değerler elde edildiği, “a” ile “e” kullanım sıklıkları arası farkın en düşük

%30.56, en yüksek %38.93 ve ortalama %33.76 olduğu ortaya konmuştur. Karadağ (2020) ise “a” harfinin 1. veri kümesinde %43.38, 2. veri kümesinde ise %29.04 olarak “e” harfinden daha fazla kullanıldığını belirtmiştir. Bu çalışmayla ortaya çıkarılan sonuçlarda Türkçede “a” harfinin kullanım sıklığının “e” harfinden daha fazla olduğunu doğrulamaktadır.

Türkçe dersi öğretim programlarında çeşitli zamanlarda güncellemeler yapıldığı görülmektedir. Örneğin; 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ses/harfler 6 grup, 2017 ve 2019’da ise 5 grup olarak belirlenmiştir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre “e, l, a, n” 1. grup, “i, t, o, b, u” 2. grup, “k, ı, r, ö, s, ü” 3. grup, “m, d, ş, y, c, z” 4. grup, “ç, g, p, h” 5. grup ve “f, v, ğ, j” 6. grup harfler iken 2017 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre “e, l, a, k, i, n” 1. grup, “o, m, u, t, ü, y” 2. grup, “ö, r, ı, d, s, b” 3. grup, “z, ç, g, ş, c, p” 4. grup ve “h, v, ğ, f, j” 5. grup harfler olduğu görülmektedir (MEB, 2015; MEB, 2017; MEB, 2019). Sınıf ve yayınevleri arasında küçük farklılıklar olsa da genel itibarıyla çalışmada en sık kullanılan 10 harfin sırasıyla “a, e, i, n, r, l, ı, k, d, m” oldukları, bunlardan “a, e, i, n, l, k” harflerinin 1. grup, “m” harfinin 2. grup, “r, ı, d” harflerinin ise 3. grup harflerde yer aldığı; en az kullanılan 5 harfin “j, f, ö, p, c” olduğu ve “f, j” harflerinin 5. grup, “c, p” harflerinin 4. grup, “ö” harfinin ise 3. grup harflerde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmayla ortaya konan kullanım sıklıklarına göre 5 harf grubu oluşturulsa 1. grupta “a, e, i, n, r, l”, 2. grupta “ı, k, d, m, y, u”, 3. grupta “t, s, b, o, ü, z”, 4. grupta “ş, g, ç, ğ, v, h”, 5. grupta “c, p, ö, f, j” olması gerekirdi. Fakat kullanılan metne göre kullanım sıklıklarının değişebildiğini de vurgulamak gerekir. Örneğin; en çok kullanılan 10 harf açısından bu çalışmada elde edilen kullanım sıklıklarıyla Karaca ve Bayır (2020) ve Karadağ’ın (2020) TS Corpus veri kümesindeki kullanım sıklıklarının aynı harfler aynı sırada olacak şekilde birebir örtüştüğü; en az kullanılan harflerin ise büyük ölçüde eşleştiği görülmüştür. Özcan ve Özcan (2014), çocukların ses edinimleri ile ilgili yapılan çalışmaları incelemeleri neticesinde “k, t, m, p, b, ç, c” seslerinin en erken edinilen ve söyleyişleri daha kolay sesler olduğunu, bu seslerin öğrenilmesiyle Türkçe kullanım sıklıklarının ilişkisinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Fakat en erken edinilen “k, t, m, p, b, ç, c” seslerinin kullanım oranının %17.57, çalışmada elde edilen sonuçlara göre 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 1. grup harflerin kullanım oranının ise %46.75 olduğunu söylemek gerekir. Türkçe Dersi Öğretim Programı oluşturulmasında harflerin öğretim sırası ile sıklık sıralarının birebir örtüşmediği doğru olsa dahi harf grupları açısından özellikle de 1. grup harfler açısından harflerin Türkçedeki kullanım sıklıklarına hiç dikkat edilmediğini söylemek doğru olmayacaktır. Harflerin kullanım sıklıkları gibi söyleyiş kolaylıkları da okuma-yazma öğretiminde göz ardı edilmemesi gereken diğer önemli bir husustur. Bu hususların dikkate alınarak harf öğretim sıralamalarının belirlenmesi, okuma-yazma başarısına olumlu etki yapabilir.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma, yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada, çıkar çatışması teşkil edebilecek durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Balantekin, Y. (2020). Okuma yazma öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin özelliklerinin ve süreçte yaşadıkları zorlukların belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 207-230.
- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin grameri*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Çetiner, M., Yıldırım, A., Öksüz C. ve Onay, B. (2021, Eylül). *Mevzuat verisetinde soru cevaplama uygulaması*. 6th International Conference on Computer Science and Engineering (UBMK), Ankara, 603-607.

- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2011). Ses dizimi. H. Pilancı (Ed.), *Türkçe ses bilgisi* içinde (s. 57-62). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Dolunay, S. K. (2012). Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde sıklık çalışmalarının yeri. *Gazi Türkiyat*, 1(10), 81-89.
- Ergin, M. (1980). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ferah, A. (2011). 2005 Türkçe öğretim programı ve ses temelli cümle yönteminin ses sıklığı ve hece oluşturma açısından incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 36(383), 34-41.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gürsoy-Naskali, E. (1997). Türkçe ve Türkçenin heceleri. *Erdem*, 9(27), 1197-1200.
- Hengirmen, M. (2007). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kaptan, S. (1989). *Bilimsel araştırma ve gözlem teknikleri*. Ankara: Tekışık A.Ş. Veb Ofset Tesisleri.
- Karaca, M. F. ve Bayır, Ş. (2020). Türk ve dünya edebiyatından eserlerin doğal dil işlemeyle incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (44), 379-404. DOI: 10.21497/sefad.845451
- Karadağ, Ö. (2020). Türkçe eğitimi açısından ses-harf sıklığı üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Kul, S. (2020). Türkçe ders anlatan yapay zekâya giden yolda doğal dil işleme. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 6(2), 43-56.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özcan, A. O. ve Özcan, A. F. (2014). Türk çocuklarının ses gelişim özellikleri ve ilk okuma yazma öğrenme. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 67-86.
- Özmen, M. (2011, Ekim). *Türkiye Türkçesinde ses sıklığı*. Prof. Dr. Mine Mengi adına Türkoloji Sempozyumu, Adana, 729-739.
- Öztürk, A., Durak, Ü. ve Badıllı, F. (2020). Twitter verilerinden doğal dil işleme ve makine öğrenmesi ile hastalık tespiti. *Konya Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 8(4), 839-852.
- Polat, H., Sever, H., Oyucu, S. ve Tekbaş, Ş. (2019). Otomatik konuşma tanıma sistemlerinde kullanılan gerçek metin verisinde biçimbilimsel-sözdizimsel hataların tespiti ve düzeltilmesi. *Veri Bilimi*, 2(2), 18-24.
- Serengil, S. I. & Akin, M. (2011, Şubat). *Attacking Turkish texts encrypted by homophonic cipher*. 10th WSEAS International Conference on Electronics, Hardware, Wireless and Optical Communications, Cambridge, UK, 123-126.
- Sezgin, F. (1993). *Dil ve edebiyatta istatistik ve bilgisayar uygulamaları*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Solso, R. L. & King, J. F. (1976). Frequency and versatility of letters in the English language. *Behavior Research Methods & Instrumentation*, 8(3), 283-286.
- Uzundere, E., Dedja, E., Diri, B. ve Amasyalı, M. F. (2008, Haziran). *Türkçe haber metinleri için otomatik özetleme*. Akıllı Sistemlerde Yenilikler ve Uygulamaları Sempozyumu (ASYU 2008), Isparta, 729-739.
- Yıldırım, S. ve Yıldız, T. (2018). Türkçe için karşılaştırmalı metin sınıflandırma analizi. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 24(5), 879-886.
- Zemberek. (2015, 12 Temmuz). Açık kaynak kodlu Türkçe doğal dil işleme kütüphanesi. Erişim adresi: <http://code.google.com/p/nzemberek>

Extended Abstract

Introduction

In Turkish, an alphabet consists of 29 letters in total, 8 of them is vowel and 21 of them is consonant, is used. If a language includes more number of vowel letters, it becomes more harmonious (Hengirmen, 2007: 33). Therefore, Turkish is listed among three of four most harmonious languages used around the world (Hengirmen, 2007: 35).

Spoken languages have various rules peculiar to themselves called as grammar. Major vowel harmony examines vowel sounds in a word in terms of hard or soft, minor vowel harmony examines vowel sounds in a word in terms of flat or round (Demir and Yılmaz, 2011: 57-61), consonant harmony examines consonant sounds in terms of speech fluency (Ergin, 1980: 75-76) and the rules related to syllables can be given as examples. Grammar rules can be different from language to language. The usage frequency of speech sounds in a language cannot be similar either.

Frequency analysis can be defined as counting features such as idiom, proverb, word, syllable and letter in a text in terms of frequency and presenting these as categorical data. Frequency is one of the measurable characteristics of texts (Karadağ, 2020). As a result of literature review, it was seen that generally word, partially idiom and proverbs are examined in frequency analysis studies carried out with Turkish texts. On the other hand, to our knowledge, no study has been found on frequency analysis of Turkish language arts course textbooks. Whereas data obtained as a result of frequency analysis study on word, letter and syllables can provide useful information for the following topics: first reading-writing and Turkish language grammar instruction, writing and evaluating Turkish books, developing and revising curriculums. Moreover, these data can provide leading lights and guiding principles for the researchers carrying out studies on linguistics and language teaching considering holistic approach.

Method

In this study, word, letter and syllable frequencies of 144 reading texts included in the textbooks used in Turkish language arts course of elementary school 1st, 2nd, 3rd and 4th were analysed. Results were discussed comparatively according to the level of classes and publishers. With this study, the following characteristics of relevant data were presented: words comprising text, number of letters in words, most frequently used words, whether the words obey the rules of speech sound harmonies, usage number of letters, positions (orders) of letters and sequences, syllable numbers of words, letter numbers of syllables, types of syllables, positions of syllables and frequencies related to most frequently used syllables.

Analyses were carried out with the software developed in *Visual Studio* setting and in *C#* language. Zemberek, Turkish Natural Language Process (NLP) library, was used within the spelling stage of the words in the NLP of developed software.

Result and Discussion

Average word number of reading texts is 189.07 and also increase in word number was observed in parallel to the increase in class level. Although the first reading texts of Turkish language arts course textbooks consist of fewer words, and also the words consist of fewer letters, an increase was determined in these values as the progress continues in reading texts. It was seen that the words predominantly consist of 5 letters and 2-3 syllables, generally obey minor vowel harmony and consonant harmony rules, the ratio of the speech sounds mostly and least used are almost equal according to the level of the classes and publishers in spite of the fact that there are differences, consonant letters were used more compared to vowel letters. The average syllable number displays similarity according to the level of the classes and publishers, and this value increases considering the progress from the first reading text to last reading text. 90% of syllables were in CV and CVC types, and it was found out that the syllables “la, le, de, da, ya, ma” are the most used ones in all classes and publishers. Words consist of 6.14 letters and 2.62 syllables on average and syllables consist of 2.35 letters on average.

With this study, it was proved that the people who criticise that the instructional sequence of speech sounds does not overlap with the usage frequencies while developing curriculum are right. But it is not right to say that the usage frequencies of letters in Turkish were never taken into consideration in terms of letter groups especially in terms of 1st group letters. Because the usage ratio of 1st group letters included in 2019 Turkish Course Curriculum is 46.75%. Furthermore, ease of pronunciation of letters beside the usage frequencies of letters is another important issue that should be taken into consideration in reading-writing instruction. Determination of letter instruction sequences by

considering these issues may affect reading-writing success positively. On the other hand, if 5-letter-group was composed as in Turkish Course Instruction Curriculum by using the usage frequencies obtained within the study, groups, letters and frequency ratios would be as follows: 1st group “a, e, i, n, r, l” with 49.24%, 2nd group “ı, k, d, m, y, u” with 24.75%, 3rd group “t, s, b, o, ü, z” with 15.16%, 4th group “ş, g, ç, ğ, v, h” with 7.67%, 5th group “c, p, ö, f, j” with 3.17%.