



ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Ocak / January
Cilt / Volume: 12
Sayı / Issue: 1

2024



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

2024 Kış, Cilt:12 Sayı:1
2024 Winter, Volume:12 Issue:1

Baş Editör
Editor in Chief
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Editörler
Editors
Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Bilginer ONAN
Prof. Dr. Özey 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
Öğr. Edibe YILMAZ

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), Education Source Ultimate (EBSCO), Education Source, (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

2024 Kış, Cilt:12 Sayı:1 / 2024 Winter, Volume:12 Issue:1

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

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

2024 Kış, Cilt:12 Sayı:1 / 2024 Winter, Volume:12 Issue:1

Bu Sayının Hakemleri
Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Duygu UÇGUN
Prof. Dr. Erol DURAN
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA (iki makale hakemi)
Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM (iki makale hakemi)
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Prof. Dr. Özey KARADAĞ
Prof. Dr. Seyit ATEŞ
Prof. Dr. Yusuf UYAR
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN
Doç. Dr. Ahmet ÇAKIROĞLU
Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT (iki makale hakemi)
Doç. Dr. Derya GİRGIN
Doç. Dr. Gülşah YALÇIN
Doç. Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK
Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ
Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL
Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT
Dr. Öğr. Üyesi Ozan İPEK
Dr. Emre YAZICI

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makalesi
Research Paper

- İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması** 1-24
Competencies Classroom Teachers Should Have to Develop Reading Skills of Primary School Students: A Delphi Study
Burak CESUR, Ali Ekber ŞAHİN
- Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi** 25-38
Examining Listening and Reading Comprehension Skills of Students with Learning Disabilities
Mustafa CEYLAN
- Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi** 39-51
The Effect of Differentiated Instruction Method on Reading Comprehension Skills and Metacognitive Awareness Level of the Students
Gözde BEZİRGAN, Seyit ATEŞ
- Kelime Düzeyinde Ortografik Farkındalık Testinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması** 52-68
Development of Word-Specific Orthographic Awareness Test: A Study of Validity and Reliability
Kasım YILDIRIM, Seçkin GÖK
- Türkçe Öğretmeni Adaylarının Soru Hazırlamaya Dair Deneyim ve Görüşleri** 69-86
The Experiences and Opinions of Turkish Teacher Candidates about Question Preparation
Duygu YÜCEER
- Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması** 87-110
Comparing Textual Comprehension Strategies of Lower Secondary Students with and without Learning Disabilities through Metacognitive Interviews
Rüya ÖZMEN, Hatice Cansu BİLGİÇ, Merve ÖZDEMİR KILIÇ, Hanifi SANIR
- Dördüncü Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi** 111-136
Investigation of Creative Reading and Reading Comprehension Skills of Fourth-Grade Non-Gifted and Gifted Children
Murat ÖKCÜ, Serap EMİR

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik İlgi ve Tercihlerinin İncelenmesi <i>Analysis of Lower Secondary School Students' Reading Reading Interests and Preferences</i> Funda İNAN YILDIZ, Özay KARADAĞ	137-159
Öğretmen Adaylarının Akıcı Konuşma Becerileri Üzerine Bir İnceleme <i>An Investigation into Speech Fluency Skills of Preservice Teachers</i> İlknur KİLLİOĞLU, Mehmet TEMİZKAN	160-183
Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi <i>The Effect of the Self-Regulated Strategy Development Teaching Model on Turkish Language Preservice Teachers' Skills in Summarizing Narrative Texts</i> Ömer ÇELİK, Yusuf DOĞAN	184-210
Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Beceri ve Kaygısına Etkisi <i>The Effect of the Multiple Assessment Approach on Writing Skill and Writing Anxiety of Lower Secondary School 7th Grade Students</i> Ahmet Sencer ENGİN, Esra KARAKUŞ TAYŞI	211-234
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik ve Değişmezlik Çalışmaları <i>Development of a Screen Reading Self-Efficacy Scale for Lower Secondary School Students: Validity, Reliability, and Invariance Studies</i> Tolga DEMİR, Nevin AKKAYA, Sait ÇÜM	235-253



İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması *

*Burak CESUR***
*Ali Ekber ŞAHİN****

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemek ve bunlar üzerinde sınıf öğretmenleri ve ilgili alanda çalışan öğretim elemanları arasında bir uzlaşma oluşturmaktır. Delphi tekniği ile yürütülen bu araştırma; uzman grubun belirlenmesi, görüşmelerin gerçekleştirilmesi, birinci Delphi anketinin uygulanması ve ikinci Delphi anketinin uygulanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Delphi anketleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 15 öğretim elemanı ve 5 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler betimsel analize tabi tutulmuş, Delphi anketlerinden elde edilen verilerin analizinde ise ortalama, standart sapma, ortanca, çeyreklik, çeyreklikler arası fark gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Görüş birliği tanımında ortanca, çeyreklikler arası fark, yüzdeler değeri dikkate alınmıştır. Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla aktarılabirlik, inandırıcılık, tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejileri kullanılmıştır. Görüşmelerin analizi sonucunda 40 yeterlik maddesi ve 7 yeterlik alanı ortaya çıkarılmıştır. Delphi anketlerinin uygulanmasının ardından da 40 yeterlik maddesinin tamamı üzerinde bir görüş birliğinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerileri, sınıf öğretmeni yeterliği, Delphi tekniği, ilkökul öğrencileri

Competencies Classroom Teachers Should Have to Develop Reading Skills of Primary School Students: A Delphi Study

Abstract

The aim of this study was to reveal the competencies that primary school teachers should have for improving students' reading skills and to establish a consensus between primary school teachers and experts on these competencies. This Delphi study carried out in four stages: determining the expert group, interviews, implementation of the first Delphi questionnaire, and implementation of the second Delphi questionnaire. Semi-structured interview form and Delphi questionnaires were used as data collection tools in the research. The expert group of the research consisted of 15 academicians and 5 primary school teachers. As for data analysis, descriptive analysis was used. In the analysis of the data obtained from the Delphi questionnaires, descriptive statistics such as mean, standard deviation, median, percentage, quarter and interquartile difference were used. In the definition of consensus, median, interquartile difference and percentage values were taken into consideration. In order to ensure the validity and reliability of the data, transferability,

* Bu makale, Prof. Dr. Ali Ekber Şahin danışmanlığında yürütülen Burak Cesur'un "İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Gaziantep, burakcesur@gantep.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5788-8512

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, alisahin@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-3728-9982

credibility, consistency and confirmability strategies were used. As a result of the research, 40 competency items and 7 competency areas were revealed. As a result of the Delphi surveys applied in two stages, it was determined that there was a consensus on 40 items of competency.

Keywords: Reading skills, competency of primary school teachers, Delphi technique, primary school students

Giriş

Yirmi birinci yüzyılın beklentilerine cevap verebilen nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için öğrencilere öncelikle çeşitli zihinsel becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Kuşkusuz bu zihinsel becerilerin başında okuma becerisi gelmektedir. Zihinsel bir süreç olarak okuma becerisinin karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olması, bu becerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı ve geliştirileceği konusunda verilecek cevapları da güçleştirmektedir. Okuma becerisinin bütün boyutlarıyla ele alınarak özellikle ilkökul kademesindeki öğrencilerde etkili bir biçimde geliştirilmesi, öğrencilerin sonraki öğrenim yaşamındaki başarısının en önemli anahtarı olarak değerlendirilmektedir.

“Bireyin yaşamında bu kadar kritik bir öneme sahip olan okuma kavramının iyi bir şekilde tanımlanması gerekmektedir” (Arıcı, 2018, s. 2). Literatür incelendiğinde, okuma kavramına yönelik birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Geçmişte yapılan tanımlar genellikle yazılı ya da basılı işaretleri belirli kurallar çerçevesinde seslendirme ya da yazılanların şifresini çözmek üzerine yoğunlaşmıştır (Razon, 1982). Demirel (1999, s. 59) okumayı, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamıştır. Güneş’e göre (2013) okuma, bireyin ön bilgileri yoluyla metindeki bilgileri yapılandırarak yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir. Nunan (2003) da okumanın amacının “anlama” olduğunu vurgulamış ve anlamının ancak okuyucunun kendi ön bilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirmesi yoluyla meydana gelebileceğini savunmuştur. “Günümüzde okuma; ön bilgilerin harekete geçirildiği, belirli bir ortamda ve bir amaç doğrultusunda yazar ve okur arasında kurulan etkileşime dayalı olarak gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır” (Akyol, 2020, s.1). National Reading Panel (NRP, 2000) okumayı, okuyucu ve metin arasında amaçlı ve düşünceye dayalı etkileşim gerektiren bir süreç olarak ifade etmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi, görme, algılama, seslendirme, anlama gibi işlevlerin işe koşulduğu, görülmektedir. Fiziksel, duyuşsal ve bilişsel özellikleri kapsayan okuma becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle nitelikli bir okuma eğitiminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Birçok ülkede okuma eğitiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için okuma uzmanları yetiştirilmekte ve okullarda bu uzmanlardan önemli oranda faydalanılmaktadır (Bean, 2015). Okuma uzmanları; okuma becerilerine yönelik tanılama ve değerlendirme süreçlerinde, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde, okuma güçlüklerinin tespit edilmesinde ve giderilmesinde, okuma programlarının hazırlanmasında, okul yöneticileri ve ailelerle iş birliği yapılması ve onlara liderlik edilmesinde ve sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklenmesinde aktif bir şekilde sorumluluk üstlenmektedir (Bean, 2015; Dole, 2004; International Literacy Association [ILA], 2018). ILA (2018) Okuma uzmanlarının sahip olması gereken yedi temel yeterlik alanını şu şekilde belirtmektedir:

- *Temel Bilgiler:* Okuma-yazmanın ve dil becerilerinin teorik, tarihsel ve araştırmaya dayalı temelleri, birbirleriyle olan ilişkileri hakkında bilgi sahibi olma
- *Eğitim Programları ve Öğretimi:* Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve okuma öğretimine yönelik stratejileri uygulamak için okuma programları geliştirebilme ve değerlendirebilme
- *Ölçme ve Değerlendirme:* Öğrenci başarısını tanılamak ve değerlendirmek için farklı türde geçerli, güvenilir ve adil araçları geliştirme, mevcut araçlardan uygun olanı seçebilme ve diğer paydaşlarla bu süreçte iş birliği yapabilme
- *Çeşitlilik ve Eşitlik:* Eşitlik ve çeşitlilik kavramlarının pedagojik ve kuramsal temellerini bilme, öğrencilerin sosyal, kültürel, dilsel ve ekonomik farklılıklarını merkeze alan kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturabilme
- *Öğrenme Ortamı:* Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını dikkate alarak motivasyonlarını artırmak ve ilgilerini çekmek için yazılı ve dijital materyalleri ve teknolojileri öğrenme ortamına etkili bir biçimde entegre edebilme

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

- *Mesleki Gelişim ve Liderlik*: Liderlik rollerinin ve sorumluluklarının bir parçası olarak sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılabilme
- *Uygulamalı/Klinik Deneyimler*: Bir danışman tarafından gözlemlenen klinik deneyimlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilme ve geri bildirimleri uygulamalarına yansıtabilme

Yeterlik alanları incelendiğinde, okuma uzmanlarının okuma becerileri ile ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olma, okuma destek programlarını geliştirme, uygulama ve değerlendirme, okuma strateji ve yöntemlerini etkili kullanma, okuma materyallerini seçme, okuma becerisini ölçme ve değerlendirme, okuma güçlüğü olan öğrencileri destekleme, kapsayıcı bir sınıf ortamında okuma öğretimi farklılaştırma, öğrenme ortamını zenginleştirme, aileler ve okul yöneticileri ile işbirliği yapma, mesleki öğrenme sürecini sürdürme ve uygulamaya katılma gibi farklı yeterliklere sahip olmalarının gerekliliği belirtilmektedir (ILA, 2018).

Türkiye’de okuma uzmanı yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi konusunda bazı araştırmalar (Akyol ve Yıldız, 2013; Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011) yürütülmüş olsa da yetkili kurumlarca böyle bir girişim gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla, yukarıda belirtilen bilgi, beceri ve yeterliklerin ilkökul düzeyinde okuma eğitimi gerçekleştiren sınıf öğretmenlerini işaret ettiği söylenebilir. Türkiye’de ilkökul öğrencilerine okuma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesindeki birincil ve en önemli kişi olarak sınıf öğretmenlerinin okuma eğitimi sürecindeki yeterlikleri, öğrencilerin okuma başarıları açısından büyük önem taşımaktadır (Baydık, 2011). Okuma becerilerinin kazandırılmasında öğretmene atfedilen bu önem yanıtlanması gereken bir dizi soruyu da beraberinde getirmiştir. Sınıf öğretmenleri;

- Okuma kavramı ve okumayı etkileyen faktörler vb. temel konularda ne düzeyde bilgiye sahiptir?
- Okuma becerilerini geliştirmek için derslerde ne tür etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirir?
- Hangi okuma yöntem, teknik ve stratejilerini kullanır?
- Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerini değerlendirme konusunda nasıl çalışmalar yürütür?
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda ne tür önlemler alır?
- Okuma ortamını organize etme konusunda nasıl bir yol izler?
- Okuma metinlerini ve kitapları seçme ve kullanma sürecinde hangi etmenleri ve ölçütleri dikkate alır?
- Okuma becerileri ile ilgili kişisel ve mesleki gelişimine nasıl katkılar sağlar?
- Okuma becerilerini geliştirme sürecinde paydaşlarla nasıl bir işbirliği içerisinde bulunur?

Yukarıda yer alan sorulara verilecek yanıtların her biri temelde ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirme konusunda sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin ne olduğuna işaret etmektedir. Bu açıdan, yukarıda yer alan sorulara verilecek cevaplardaki yetersizlikler, okuma becerilerinin geliştirilmesi konusunda öğrencilerin desteklemesinde büyük bir engel oluşturabilir (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Rasinski, 2012). Bu durum, ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesi konusunda ulusal düzeyde kapsamlı bir reform hareketi yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ulusal bir reform hareketinin amacına ulaşabilmesi için öncelikle okuma eğitimi gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine ilişkin bilgilerini, inançlarının, yeterliklerinin ve farkındalıklarının ortaya konması gerekmektedir. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, okuma becerileri ile ilgili birçok bilimsel araştırma ile karşılaşmak mümkündür ancak bu konuda sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler, inançlar, bilgi ve beceriler ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Akyol ve Yıldız, 2013; Carter, 2021; Hudson, 2021; Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011). Haverback ve Parault (2008) okuma becerileri ile ilgili olarak öğretmenlerin bilgilerinden, becerilerinden ve uygulamalarından önce özellikle kişisel yeterliklerinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Plourde (2002) de öğretmenlerin etkili bir okuma öğretimi gerçekleştirmelerine yönelik inançlarının olması gerektiğini ifade etmiştir. Hudson (2021) yürüttüğü araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarına okuma öğretimi ile ilgili mesleki gelişim programı uygulamış ardından da öğretmenlerin okuma öğretimine yönelik bilgilerinin, sınıf içi uygulamalarını ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, okuma öğretimine yönelik öğretmen bilgisinin öğrenci başarısında kritik bir rol oynadığını tespit etmiştir. Carter (2021) tarafından

yapılan araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarına okuma öğretimine ilişkin uygulanan bire bir okuma öğretimi mesleki gelişim programı sayesinde okuma öğretimine ilişkin bilgilerinin, becerilerinin, öz yeterliklerinin arttığı ve pedagojik uygulamalarının geliştiği belirlenmiştir. Bu araştırmanın temel amacı ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?
2. İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin uzmanlar arasında bir görüş birliği var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel bir yaklaşım kapsamında değerlendirilebilecek olan Delphi tekniği kullanılmıştır. Delphi tekniğinin temel amacı, bir problem durumuna yönelik çözüm üretebilmek için farklı bakış açılarına sahip olan uzmanlardan sistematik ve kapsamlı görüşler elde etmek, geleceğe yönelik öngörülerde bulunmak ve öngörüler konusunda uzmanlar arasında görüş birliği olup olmadığını tespit etmektir (Davidson, 2013; Turoff ve Linstone, 2002; Şahin, 2004). Delphi tekniği; katılımda gizlilik, grup tepkisinin nitel ve nicel analizi, tekrarlama ve kontrollü geri besleme olmak üzere bazı temel özelliklere sahiptir (Dalkey, 1972). Araştırma süresince katılımcıların kişisel bilgileri ve yanıtları gizli tutulmakta, sadece araştırmacı tarafından bilinmektedir. Buradaki amaç, katılımcıların birbirlerinden etkilenmeden özgür bir biçimde nihai karar vermelerine olanak sağlamaktır. Bu bağlamda; statü, deneyim, yaş ve cinsiyet gibi özelliklerin etkisi karar verme sürecinde ortadan kaldırılarak uzman katılımcıların kararlarını nesnel bir şekilde ortaya koymasına amaçlanır (Westbrook, 1997). Sistematik olarak birbirini takip eden Delphi anketlerinin uygulanmasından sonra nitel ve nicel veriler analiz edilir. Grup tepkisinin istatistiksel analizinden sonra ilgili konu veya ilgili maddeler üzerinde ne derece uzlaştıkları veya ayrıştıkları ortaya çıkarılır (Mitchell, 1991). Ardından kontrollü geri besleme sürecinde analiz sonuçları hakkında katılımcılara sistematik olarak geri bildirim sağlanır. Bu şekilde grubun ilgili konu üzerinde ne düşündüğü, eğiliminin ne yönde olduğu katılımcılara raporlanır. Böylelikle uzman grubunun uzlaşma ve fikir ayrılığı oranını görmeleri sağlanarak ilgili konu hakkında diğer yanıtları veya genel eğilimi dikkate almaları ve kendi yanıtlarını tekrar değerlendirmeleri ve bir yargıya varmaları beklenir. Bu işlem, görüşlerde hareketlilik olduğu sürece ve görüş birliği sağlanıncaya kadar devam eder (Saekman, 1975; Şahin, 2001).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 15 öğretim elemanı ve 5 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Delphi araştırmalarında uzman sayısı hakkında bir fikir birliği bulunmamakla birlikte daha çok uzmanların niteliği, konuya ilişkin deneyimleri ve derin bir bakış açısına sahip olmaları önemli görülmektedir (Powell, 2003). Delphi araştırmalarında uzman görüşü elde etmek amaçlandığından dolayı uzmanların seçilme süreci ile ölçüt örnekleme yönteminin doğasının örtüştüğü belirtilmektedir (Skulmoski, Hartman ve Krhan, 2007). Bu araştırmada da ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uzman grubunda yer alan katılımcılar için belirlenen ölçütler aşağıda ifade edilmiştir:

Öğretim elemanı ölçütleri;

- Eğitim fakültelerinin Temel Eğitim, Türkçe Eğitimi ya da Özel Eğitim bölümlerinden birinde öğretim elemanı olarak görev yapıyor olmak
- Okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime bilgisi, erken okuryazarlık, ilk okuma ve yazma öğretimi, öğretmen yeterlikleri, okuma programları, okuma uzmanlığı, okuma güçlüğü, okumayı ölçme ve değerlendirme, Türkçe öğretimi konularının birinde ya da birden fazlasına yönelik bilimsel çalışma yürütmüş olmak

Sınıf öğretmeni ölçütleri;

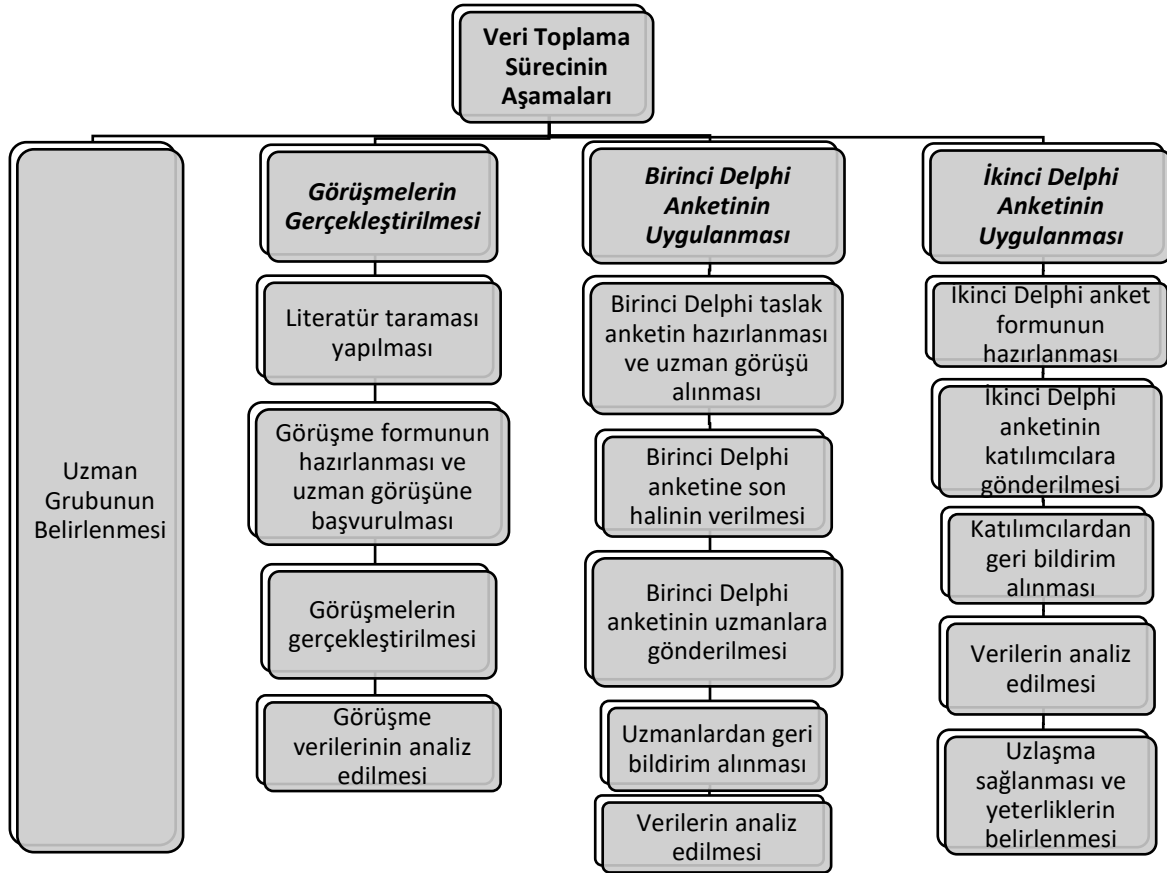
- Sınıf Öğretmenliği lisans mezunu olmak

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

- İlkokul kademesinde fiilen sınıf öğretmenliği yapıyor olmak
- Sınıf Eğitimi alanında tezli yüksek lisans yapıyor (tez aşamasına geçmiş olmak) veya yapmış olmak
- Okuma ya da okuduğunu anlama becerileri, Türkçe öğretimi, ilk okuma ve yazma öğretimi vb. konularda tez çalışması yürütüyor veya yürütmüş olmak.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada görüşme formu ve Delphi anketleri olmak üzere farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde literatür incelenmiş, görüşme formunun amacına uygunluğu, dil-anlatım ve teknik açılarından yeterliği değerlendirilerek, kapsam ve görüş geçerliliğini sağlamak amacıyla; sınıf eğitimi, ölçme-değerlendirme ve Türkçe eğitimi alanından birer uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, araştırmacı tarafından yeniden yapılandırılan görüşme formu, çalışma grubunun dışından bir kişi ile pilot görüşme yapılarak denenmiştir. Pilot görüşmeden sonra soruların sayısı azaltılarak ve bazı soruların yönergelerinde değişiklik yapılarak görüşme formuna nihai hali verilmiştir. Araştırmada görüşme formunun yanı sıra iki Delphi anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Birinci Delphi anketi; katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ve literatür incelemesi sonucunda ortaya çıkan 40 yeterlik maddesi ve 7 yeterlik alanını içermektedir. İkinci Delphi anketi ise birinci Delphi anketinden elde edilen verilerin analizi sonucunda hazırlanmıştır. Yeterlik maddeleri ve yeterlik alanları üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. Bunun yanında ikinci Delphi anketindeki her bir yeterlik maddesinin altında, katılımcıların birinci Delphi anketinde verdikleri yanıtlara ilişkin istatistiklere yer verilmiştir.



Şekil 1. Veri Toplama Sürecinin Aşamaları

Verilerin Toplanması

Veri toplamaya başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurul Komisyonundan etik kurul izni alınmış ve ardından Delphi tekniğinin uygulama sürecine geçilmiştir. Delphi tekniğinin uygulanma süreci bir dizi aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; katılımcılar tarafından aynı şekilde anlaşılacak biçimde problem durumunun belirlenmesi, uzman seçimi ölçütlerinin belirlenmesi, uzman gruba ardışık Delphi anketlerinin uygulanması olarak sıralanabilir (Powell, 2003). Bu araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin çerçeve Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, Delphi tekniğinin uygulanma süreci sırasıyla uzman grubun belirlenmesi, görüşmelerin gerçekleştirilmesi, birinci Delphi anketinin uygulanması ve ikinci Delphi anketinin uygulanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Birinci araştırma sorusuna yanıt bulmak için 16 katılımcı ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmeler toplamda 732 dakika sürmüştür. Ardından, ikinci araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla ardışık iki Delphi anketi uygulanmıştır. Birinci Delphi anketine, çalışma grubunda yer alan 20 katılımcının tamamı geri bildirim sağlamış ve veri toplama süreci 3 hafta sürmüştür. İkinci Delphi anketine, çalışma grubunda yer alan 19 katılımcı geri bildirim sağlamış ve veri toplama süreci 3 hafta sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde sırasıyla nitel ve nicel araştırmalarda kullanılan veri analizi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre derinlemesine analiz gerektirmeyen veriler, daha önceden belirlenen temalara veya kavramsal çerçeveye göre yorumlanarak araştırma soruları veya görüşme formunda yer alan sorulara göre yapılandırılabilir (Strauss ve Corbin, 1990). 40 yeterlik maddesinden oluşan veriler açık bir biçimde betimlenmiş ve ardından da 7 yeterlik alanının altında sistematik olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcıların Delphi anketlerindeki yeterlik maddelerini puanlayabilmeleri için 7’li likert tipi anket (1: “Bir sınıf öğretmenin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılmıyorum” 7: “Bir sınıf öğretmenin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılıyorum”) kullanılmış ve ankette yer alan her bir yeterlik maddesine yönelik olumlu ve/veya olumsuz görüşlerini belirtebilecekleri açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Ayrıca ikinci Delphi anketinde de her bir yeterlik maddesinin altında o yeterliğe ilişkin birinci Delphi anketinin istatistiksel verileri (ortalama, standart sapma, grup yanıt yüzdeleri) sunulmuştur. Anketlerden elde edilen nicel verilerin analizinde ortalama, medyan, standart sapma, çeyreklikler arası fark değeri gibi bazı betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Delphi araştırmalarında önemli olan noktalarından biri uzlaşma durumunun ve ölçütünün tanımlanmasıdır (Heiko, 2012; Şahin, 2010). Bu araştırmada yeterlik maddeleri üzerinde uzlaşma düzeyinin tespit edilmesinde Şahin (2010) tarafından belirtilen uzlaşma ölçütleri kullanılmıştır. Uzlaşma ölçütleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Uzlaşma Durumu ve Ölçütleri

Uzlaşma Durumu	Uzlaşma Ölçütleri
Var (+)	Ortanca ≥ 5 ve $\text{ÇAF}^* \leq 1,5$
	Ortanca ≥ 5 , $\text{ÇAF} \leq 2,5$ ve 5-7 sıklığı $\geq \%70$
Yok (-)	Ortanca ≤ 3 ve $\text{ÇAF} \leq 1,5$
	Ortanca ≤ 3 , $\text{ÇAF} \leq 2,5$ ve 1-3 sıklığı $\geq \%70$

(Şahin 2010’dan uyarlanmıştır) * ÇAF: Çeyreklikler Arasındaki Fark

Uzmanların yeterlik maddeleri üzerinde uzlaşma sağladığının göstergesi, Tablo 1’de gösterilen ölçütlere bağlıdır. Bir uzlaşmadan söz edebilmek için bir yeterlik maddesinin ortanca değerinin 5’e eşit ya da 5’ten büyük olması ve çeyreklikler arasındaki farkın da 1,5’a eşit ya da daha düşük bir değer almış olması ya da çeyreklikler arasındaki farkın 1,5’tan büyük fakat 2,5’a eşit ya da daha düşük bir değer almış olması durumunda o yeterliğe ilişkin verilmiş olan yanıtlardan 5, 6 ve 7 sıklığının toplam yanıtların en az %70’ini oluşturması gerekmektedir.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak için araştırma süreci başlamadan önce literatür incelemesi gerçekleştirilmiş ve Delphi tekniğinin uygulanma süreci hakkında alan uzmanlarının görüşleri değerlendirilmiştir. Linstone ve Turoff (2002) iç geçerliği sağlamanın yollarından birini, uzman grubuna dahil edilen katılımcı sayısının 10'dan fazla olması şeklinde ifade etmiştir. Uzman grubuna 20 katılımcı dahil edilmiş ve bu katılımcılarla görüşmelerin gerçekleştirilmesi ile verilerin toplanmasına ilişkin doyum noktasına ulaşılmıştır. Yine görüşme sürecinde katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurma çabası içerisinde bulunulmuştur. Delphi sürecinde uygulanan veri toplama araçlarına ilişkin değerlendirmelerin uzman grubundaki katılımcılar tarafından yapılması yoluyla katılımcı teyidi stratejisi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için gerekli görülen durumlarda doğrudan alıntılara yer verilmiş ve ham veri hiçbir yorum katılmadan ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Doğrudan alıntılara yer verirken öğretim elemanları *ÖE-U*; sınıf öğretmenleri ise *SÖ-U* şeklinde kodlanmıştır. Yine Delphi araştırmalarının dış geçerliği, uzman grubuna dahil edilen katılımcıların nitelikleri ile yakından ilişkilidir (Fish ve Busby, 1996). Uzman grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmış ve uzmanlık ölçütleri açık bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırmada iç güvenirliliği sağlamak için veri toplama sürecinde yapılan görüşmeler ve uygulanan anketler belirli bir sistematik takip edilerek sürdürülmüştür. Delphi anketleri arasındaki tutarlılığı tahmin etmek için her iki anket sonucunda ortaya çıkan uzlaşma oranları değerlendirildiğinde yeterlik maddelerinin çoğunun alan uzmanları tarafından kabul edildiği görülürse, anketteki yanıtların tutarlı bir şekilde sunulduğu yorumu yapılabilir (Fish ve Busby, 1996). Buna göre Delphi anketlerindeki görüş birliği durumuna bakıldığında, yeterlik maddelerinin tamamında görüş birliğinin sağlandığı anlaşılmaktadır. Dış güvenirliliği sağlamak için veri toplama sürecinin ilk aşamasında gerçekleştirilen görüşmelerin transkript edilmesi sonucu ortaya çıkan görüşme metinlerinden biri hem araştırmacı hem de çalışma grubunun dışından bağımsız bir araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum oranı %88,73 olarak hesaplanmıştır. Görüş birliği oranının %70 ve üzerinde olması yeterli bir güvenirlilik değerine işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

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 = Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 18/12/2021
Belge sayı numarası= E-35853172-300-00001925399

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler Nelerdir?

Bu araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla uzman grubuna dahil edilen 12 öğretim elemanı ve 4 sınıf öğretmeni ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve okuma becerileri ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Görüşmelerin betimsel analizi sonucunda 40 yeterlik maddesi ortaya çıkarılmıştır. Ardından birbiriyle ilişkili olan yeterlik maddeleri bir araya getirilerek 7 yeterlik alanının altında sınıflandırılmıştır. Yeterlik Maddeleri (YM) ve Yeterlik Alanları (YA) Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Yeterlik Alanları ve Yeterlik Maddeleri

Yeterlik Alanları (YA)	Yeterlik Maddeleri (YM)
Okuma Becerilerine Yönelik Temel Bilgi	YM1. Okuma becerileri ile ilgili temel bilgilere sahip olabilme
	YM2. Okumayı diğer dil becerileri ve dersler ile ilişkilendirebilme
	YM3. Okuma sürecinde olumlu sınıf iklimi oluşturabilme
	YM4. Türkçenin dil bilgisi yapısının ve özelliklerinin farkında olabilme
Okuma Becerilerini Geliştirme	YM5. Erken okuryazarlık becerileri gelişmiş öğrencileri destekleyebilme
	YM6. Sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirebilme
	YM7. Kelime bilgisi ve kelime hazinesini geliştirebilme
	YM8. Akıcı okuma becerisini geliştirebilme
	YM9. Anlama becerisini geliştirebilme
	YM10. Görsel okuma becerisini geliştirebilme
	YM11. Türkçe dersi öğretim programını ve okuma öğrenme alanını analiz edebilme
	YM12. Öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak etkili okuma programları ve planları hazırlayabilme
	YM13. Okuma sürecini zenginleştirmek için çeşitli araç-gereç ve kaynaklardan faydalanabilme
	YM14. Okuma sürecinde dijital araç ve teknolojilerden etkin bir biçimde faydalanabilme
Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme	YM15. Okumaya hazıroluşluk düzeyini belirleyebilme
	YM16. Okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme için bilimsel temelli teknikler kullanabilme
	YM17. Okuma becerilerindeki gelişimi izleyebilme
	YM18. Okuma becerilerini değerlendirme sonucunda elde edilen verileri yorumlayabilme ve paydaşlara geri bildirim sağlayabilme
Bireysel Gelişim ve Okuma Ortamı	YM19. Okuma sürecini zenginleştirmek için farklı okuma ortamları oluşturabilme
	YM20. Okuma sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alabilme
	YM21. Okuma güçlüğüne ilişkin temel bilgilere sahip olabilme
	YM22. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini tanıyabilme
	YM23. Okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme ve okuma gelişim sürecini izleyebilme
	YM24. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini destekleyebilme
	YM25. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda temel bilgilere sahip olabilme
	YM26. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda farklı uygulamalar gerçekleştirebilme
Çocuk Edebiyatı ve Okuma Metinleri	YM27. Çocuk edebiyatı ve okuma metinlerine ilişkin temel bilgilere sahip olabilme
	YM28. Okuma sürecinde çocuk edebiyatı yapıtlarından ve okuma metinlerin etkin bir şekilde faydalanabilme
	YM29. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini seçme ve kullanma konusunda rol model olabilme

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

	YM30. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini değerlendirebilme
	YM31. Çocuk edebiyatı yapıtlarına ve okuma metinlerine yönelik soru hazırlayabilme ve soruları analiz edebilme
	YM32. Okuma kültürü oluşturabilme
Kişisel Sorumluluk ve Mesleki Gelişim	YM33. Okuma sürecinde öğrencilere rol model olabilme
	YM34. Okuma becerileri ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip edebilme
	YM35. Okuma becerileri ile ilgili mesleki yeterliklerini belirleyebilme
	YM36. Okuma becerileri ile ilgili mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilme
	YM37. Okuma becerilerini geliştirme sürecinde mesleki etik ve ilkelere uygun davranış sergileyebilme
İş Birliği ve Destekler	YM38. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde paydaşlarla iş birliği yapabilme
	YM39. Okuma becerilerini geliştirme konusunda topluma liderlik edebilme
	YM40. Okuma becerileri kapsamında edindiği bilgi ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşabilme

“Okuma Becerilerine Yönelik Temel Bilgi” Yeterlik Alanı Altında Yer Alan Yeterlik Maddelerine İlişkin Bulgular

“YM1” için katılımcılar genellikle okumanın kuram, ilke ve kavramları, okuma sürecini etkileyen bilişsel, duyuşsal, psikolojik ve çevresel unsurların öneminden bahsetmiştir. Bir katılımcı, “...okumayı bina gibi düşünün, binanın en alt katı temeldir, bu temel okuma bağlamında teorik bilgilerden oluşur.” (ÖE-U9) şeklinde görüş ifade etmiştir. “YM2” için dört dil becerisi arasında ilişki kurmanın ve farklı derslerde okuma becerisini etkin bir şekilde kullanmanın önemi vurgulanmıştır. ÖE-U5, “...okuma; insan ilişkilerinde, arabada giderken trafikte, sokakta vb. her yerde kullanılır.” şeklinde bir görüş belirtmiştir.

“YM3”ün ortaya çıkmasında sınıf yönetimi stratejilerini kullanma, etkili iletişim ortamı oluşturma ve açık ve net yönergeler vermenin önemine dikkat çekilmiştir. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü “...okuma sürecinde öğrencilerle etkileşim kurulması, yönergelerin açık ve net bir şekilde verilmesi okuma ortamı açısından önemlidir.” (SÖ-U3) şeklinde ifade etmiştir. “YM4”, sınıf öğretmenlerinin dil bilgisinin yapısına ve özelliklerine hâkim olmaları ve bununla birlikte ilkokulda dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin bir bakış açısı elde etmelerine yönelik ifadeleri içermektedir. Bu yeterlik maddesi ile ilgili olarak bir katılımcı, “...dil bilgisi öğretimi ilkokulda tartışmalı bir konu iken öğretmenlerin dil bilgisi kurallarını ezberletme yoluna gitmesi öğrencilerde giderilemeyecek hasarlara neden olabiliyor.” (ÖE-U10) şeklinde görüş bildirmiştir.

“Okuma Becerilerini Geliştirme” Yeterlik Alanı Altında Yer Alan Yeterlik Maddelerine İlişkin Bulgular

“YM5”, erken okuryazarlık becerileri gelişmiş öğrencilerin ihtiyaçları ve özellikleri, bu öğrencilere yönelik etkili öğretim gerçekleştirilmesinin önemi ile ilgilidir. “...erken okuryazarlık becerisine sahip öğrenciler diğer akranlarından daha üst seviyedeyken aynı seviyeye kadar gerileyebiliyor. Burada öğretim becerileri oldukça önem kazanıyor.” (ÖE-U10) şeklinde bir görüş ifade edilmiştir. “YM6” incelendiğinde, katılımcılar sınıf öğretmenlerinin bu beceriyi oluşturan alt becerileri bilmesinin yanında bunları uygulamalarına da yansıtabilmesinin gerekliliğinden söz etmiştir. Bu konuda bir katılımcının görüşü “...aynı sesle başlayan ve biten kelimeleri ayırt etme, uyak, kelimelerin hecelerden; cümlelerin kelimelerden oluştuğunu fark etme gibi sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesi gerekiyor.” (ÖE-U7) şeklindedir.

“YM7”ye ilişkin kelime tanıma ve ayırt etme, kelime hazinesinin gelişimi, kelime öğretiminin işlem basamakları, farklı stratejiler kullanma, kelime öğretimindeki problemler, bireysel etkinlikler tasarlama gibi süreçler ifade edilmiştir. ÖE-U8, bu konuda “...akıcı okuma ve okuduğunu anlama için kelime tanıma ve ayırt etme becerileri bir ön koşuldur.” şeklinde görüş ifade etmiştir. “YM8” için akıcı okumayı etkileyen faktörler, akıcı okuma problemleri, nedenleri, müdahale uygulamaları ve akıcı okuma

stratejileri konularına dikkat çekilmiştir. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü “...öğrencilerin ne tür okuma hataları yaptığı tespit edilmeli ve buna göre okuma stratejileri kullanılmalıdır.” (ÖE-U3) şeklinde ifade etmiştir.

“YM9”, uzman grubunun üzerinde en çok uzlaşa sağladığı yeterli maddelerinden biridir. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerin anlama gelişiminin hangi boyutunda sorun yaşadığının tespit edilmesi ve metinler arası okuma yapılması katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar bu konuda, “... okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılacak stratejilerin bilinmesi, ayırt edilmesi ve kullanılması gerekiyor. (ÖE-U2) ...öğrencilere genellikle metin içi anlam kurmayı sağlayan sorular soruluyor. Ancak metinler arası anlam kurmayı önemsemeliyiz.” (ÖE-U7) şeklinde görüş ifade etmiştir. “YM10” incelendiğinde, görsel okumanın tanımı, özellikleri ve yaklaşımları, görselleri amacına uygun seçme, görsel okuryazarlık alanlarının gelişimi, görsel okuma etkinlik ve uygulamaları tasarlama gibi görsel okuma öğrenme alanı ile ilişkili kavramlara değinilmiştir. Bu yeterliğe ilişkin “...genellikle sınıfta görseller üzerinden metin oluşturma ve işleme yöntemi izliyorum.” (SÖ-U4) şeklinde bir görüş ifade edilmiştir.

“YM11” için katılımcılar tarafından programın yapısının, programda dikkat edilmesi gereken hususların, metin türlerinin, hangi okuma kazanımlarının ve metin türlerinin yer aldığı, bu kazanımların sınıf düzeyine uygunluğunun, programın önerdiği öğretmen-öğrenme yaklaşımlarının ve ölçme-değerlendirme araçlarının neler olduğu konularında programa okuryazarı olunmasının gerekliliği ifade edilmiştir. “...programın felsefesi, amaçları, kazanımları, sınırlılıkları, yapısı, metin işleme süreci öğretmen tarafından çok iyi bir şekilde bilinmesi gerekiyor. Örneğin, program diyor ki zıt anlamlı kelimeleri ikinci sınıfta öğret. Benim öğretmenim bunu birinci sınıfta kazandırmaya çalışıyor.” (ÖE-U7) şeklinde bir görüş belirtilmiştir. “YM12” için farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere uygun olarak bireysel okuma programlarının hazırlanması ve öğretim farklılaştırılmasının önemine dikkat çekilmiştir. Bu konudaki görüşlerden biri “...öğrenci ihtiyaçlarına, bireysel farklılıklarına ve okuma düzeylerine göre okuma çalışmaları farklılaştırılmalıdır” (ÖE-U11) şeklindedir.

“YM13”, okuma materyallerini çeşitlendirme, materyalleri kullanışlılık, güncellik ve etkililiğine göre seçme gibi konuların önemine vurgu yapmaktadır. Bu yeterlik ile ilgili yapılan bir benzetmeyi içeren görüş, “...bir cerrah ameliyat sırasında nasıl birden çok bıçak ya da araçla ameliyatını gerçekleştiriyorsa öğretmen de okuma becerilerinin geliştirilmesinde çoklu materyaller ve enstrümanlar kullanılmalıdır.” (ÖE-U5) şeklinde belirtilmiştir. “YM14” için katılımcılar, günümüzde okuma sürecinin geleneksel basılı materyallerden çoklu ortamlara taşındığını ve çevrimiçi ortamların okuma sürecine dahil edilmesinin önemi vurgulamıştır. Bu yeterlik ile ilgili bir görüş, “...okuma becerisi; yazılımlar, web.2.0 araçları, elektronik metinler, kitaplar vb. ile geliştirilebiliyor. Okullara çoklu okuma ortamlarını içeren okuma laboratuvarları kurulmalıdır.” (ÖE-U2) şeklinde belirtilmiştir.

“Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme” Yeterlik Alanı Altında Yer Alan Yeterlik Maddelerine İlişkin Bulgular

“YM15” hakkında katılımcılar genellikle okumaya hazır oluşluğu etkileyen faktörler, hazıroluşluk düzeyinin belirlenmesi ve okuma çalışmalarına bu doğrultuda yön verilmesine dikkat çekmiştir. Bir katılımcı bu konudaki görüşlerini bir benzetme ile açıklamıştır. “...öğrenciler ellerinde farklı kavanozlarla sınıfa geliyorlar. Bazılarınınki bomboş, bazılarının yarısı dolu, bazılarının da neredeyse tamamı dolu.” (ÖE-U1) “YM16”ya yönelik katılımcıların görüşleri, alternatif ve geleneksel ölçme tekniklerini kullanma, taksonomik sınıflandırma yapma, formel ve formel olmayan okuma envanterinden faydalanma, geçerli ve güvenilir araçlar kullanma ile ilgilidir. ÖE-U11, bu konuda, “...örneğin ben doktora tezimde kelime tanıma envanteri geliştirdim. Bu envanter kelime tanıma ve ayırt etme sürecinde güçlük yaşayan öğrencilerin değerlendirmek için kullanılabilir.” şeklinde görüş belirtmiştir.

“YM17” için belirtilen görüşler, okuma becerilerinde gelişimi izleme, süreç değerlendirme yaklaşımını benimseme ve öğrencilerin öz değerlendirme yapmasına olanak sağlama konularının önemine dikkat çekmektedir. Bir katılımcı, “...okuma becerilerindeki gelişimi izleyebilmek için performans görevi, okuma dosyası, portfolyo, gözlem gibi süreç değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerekiyor.” (ÖE-U3) şeklinde görüşünü belirtmiştir. “YM18”in ortaya çıkmasına yönelik belirtilen görüşlerde sıklıkla sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini değerlendirme sonucunda elde ettiği verileri yorumlayarak öğrencilerin okuma düzeylerine uygun çalışmalar yürütmesi, değerlendirme sonuçlarını aileler ve

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

öğrenciler ile paylaşması ve aileleri okuma sürecine dahil etmesi gerektiği ifade edilmiştir. “...en büyük eksikliğimiz ölçme-değerlendirmenin ardından paydaşlara geri bildirim sağlamıyoruz.” (ÖE-U7) şeklinde bir görüş belirtilmiştir.

“Bireysel Gelişim ve Okuma Ortamı” Yeterlik Alanı Altında Yer Alan Yeterlik Maddelerine İlişkin Bulgular

“YM19” hakkında etkileşimli çoklu okuma ortamları tasarlama ve okuma sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarından etkin bir şekilde faydalanma gibi durumların önemine dikkat çekilmiştir. “...çocukların kolayca ulaşabilecekleri kütüphane ve okuma alanları ve hayali kitap tanıtımlarının yapıldığı ortamlarla okuma ortamları zenginleştirilebilir.” (ÖE-U3) “YM20”, iyi ve zayıf okuyucu olma, okuma güçlüğü yaşama, üstün yetenekli olma, zihinsel yetersizliğe sahip olma, görme bozukluğu, kas gelişimi, işitme yetersizliği, dil ve damak yapısı, konuşma bozukluğu gibi fiziksel yetersizlikler gibi bireysel farklılıkların okuma gelişim süreci üzerindeki etkisi ile ilişkilendirilmiştir. Bir katılımcı, “...öğrencilerin gelişim süreci, okuma güçlüğü olma durumu, üstün yeteneklilik, fiziksel yetersizlik gibi bireysel farklılıkları mutlaka okuma sürecinde dikkate alınmalıdır.” (ÖE-U8) şeklinde görüş belirtmiştir.

“YM21”, okuma güçlüğü tanımını, nedenleri, gelişim evreleri, türleri gibi konularda sınıf öğretmenlerinin bilgi sahibi olması gerektiğine yönelik belirtilen görüşler doğrultusunda elde edilmiştir. Bir katılımcı “...öğrencilerin okuma sorunlarının hangi alt becerilerden kaynaklandığının belirlenmesi gerekiyor.” (ÖE-U6) şeklinde bir görüş belirtmiştir. “YM22”ye yönelik belirtilen görüşlerin çoğu, okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini tanıma, bu öğrencileri sınıf ortamında gözlemlenme, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleme üzerine odaklanmıştır. Bir katılımcı, “...öğrencinin ses farkındalığı var mı, heceleme mi yapıyor, bir dakikada kaç kelime okuyor, fonetik olarak sesleri doğru çıkarıyor mu, tonlama, vurgulamaya dikkat ediyor mu, noktalama işaretlerine dikkat ediyor mu, anlam kurabiliyor mu gibi durumların tespit edilmesi ile öğrencinin özellikleri ortaya çıkarılmalıdır.” (ÖE-U12) şeklinde görüş bildirmiştir.

“YM23”ün ortaya çıkmasında, okuma güçlüğü olan potansiyel öğrencileri aday gösterme ve okuma gelişim düzeylerini takip etme gibi konularla ilgili görüşler etkili olmuştur. Bu yeterliğe ilişkin bir katılımcının görüşü “...okuma güçlüğü olan öğrencilerin erken tespit edilmesi, müdahale programlarının uygulanması ve ailelerin yönlendirilmesiyle güzel sonuçlar elde edilebiliyor.” (ÖE-U10) şeklindedir. “YM24” hakkında, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bireysel veya küçük grupla uygulanabilecek sistematik müdahale programlarının hazırlanması ve farklı stratejilerin kullanılması yoluyla okuma güçlüğü giderilmesinin amaçlanması gerektiğine yönelik görüşler belirtilmiştir. Bir katılımcının görüşü, “...bu öğrencilerimin okuma hatalarının neyden kaynaklandığını tespit edip, bireysel programlar hazırlıyorum, onların düzeylerine uygun metinler seçip kullanıyorum.” (SÖ-U1) şeklindedir.

“YM25” ile ilgili belirtilen görüşler genellikle dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma süreçleri ile ilgili kapsayıcı dil öğretimi yaklaşımının benimsenmesi, bölgesel ve kültürel farklılıkların dikkate alınması, dil çatışması ve karmaşası gibi kavramların dikkate alınması gibi durumlar ile ilişkilendirilmiştir. Bu yeterlik ile ilgili “...Güneydoğu, Doğu Anadolu ve Karadeniz gibi bölgelerdeki öğrencilerin kültürel farklılıkları, ana dili ve iki dillik sorunlarına yönelik kapsayıcı dil öğretimi ilkelerinin bilinmesi gerekiyor.” (ÖE-U8) şeklinde bir görüş belirtilmiştir. “YM26”, kapsayıcı dil öğretiminin ilkelerine uygun olarak etkinlikler planlanması, uygulamalar gerçekleştirilmesi, farklı okuma stratejileri kullanılması ve materyaller geliştirilmesi gerekliliğine yönelik görüşleri içermektedir. Bir katılımcı “...dil bariyerini aşamayan, okuma güçlüğü olan, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik kapsayıcı okuma etkinlikleri uyarlanmalıdır.” (ÖE-U8) şeklinde görüş bildirmiştir.

“Çocuk Edebiyatı ve Okuma Metinleri” Yeterlik Alanı Altında Yer Alan Yeterlik Maddelerine İlişkin Bulgular

“YM27”ye yönelik belirtilen görüşler, sınıf öğretmenlerinin, nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının ve metinlerin temel özelliklerini ve işlevlerini bilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bir katılımcının bu konudaki görüşü “...bir çocuk edebiyatı kitabının iç yapı, dış yapı ve eğitsel özelliklerini tespit edebilecek düzeyde sınıf öğretmenlerinin yetkin olması gerekiyor.” (ÖE-U3) şeklindedir. “YM28” hakkında çocuk edebiyatı yapıtlarını farklı disiplinlerde etkin bir şekilde kullanabilme, çocuk edebiyatı yapıtlarını kazanımlar ile ilişkilendirebilme, farklı türde okuma metinleri kullanma gibi çocuk edebiyatı kitaplarının

ve okuma metinlerinin farklı derslerde de kullanılmasına dikkat çekilmiştir. Bir katılımcı “...çocuk edebiyatı ürünlerinden matematikte de yararlanılması gerekir. Bu kitaplar sayılarla, rakamlarla, gündelik problem çözme ile ilgili olabilir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

“YM29” milli, manevi ve evrensel değerlere sahip kitapları seçme, ölçütlere uygun nitelikli kitaplardan oluşan sınıf kitaplığı oluşturma, kütüphaneden etkin bir şekilde faydalanma, kitaplar ile ilgili estetik ve sanatsal bakış açısına sahip olma gibi durumlara yönelik görüşlerden elde edilmiştir. “YM30”a ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından okuma metinlerinin türlerine ve sınıf düzeylerine uygunluğu açısından okunabilirliğinin değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Örnek bir katılımcı görüşü “...okuma metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmeli ve çocuğa görelilik ilkelerini karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmelidir.” (ÖE-U10) şeklindedir.

“YM31”, farklı türdeki okuma metinlerine yönelik etkili metin altı sorular hazırlama, soruları taksonomik olarak sınıflandırma, öğrencilerin soru sormasını teşvik etme ve kendi sorularını oluşturmalarına fırsat sağlama ile ilgilidir. Bir katılımcı bu konuda “...Öğretmenler metne yönelik basit anlama soruları soruyor ancak ihtiyacımız olan şey derinlemesine anlama, çıkarım yapma ve deneyime dayalı soruların sorulması. (ÖE-U3) şeklinde görüş bildirmiştir. “YM32”ye yönelik katılımcılar, okuma kültürü edinmenin bir süreç gerektirdiğini belirtmiştir. Bunun da ancak okuma sürecinde rol model olma, farklı okuma ortamları oluşturma, öğrencileri okumaya teşvik etme, destekleyici ve yönlendirici uygulamalar gerçekleştirme ile sağlanabileceği ifade edilmiştir. Bir katılımcı “...öğrencilerin ilgilerini çekeceği ve otantik kitaplarla karşılaşması sağlanabilir. Yine okul dışında okuma etkinlikleri yapılması, ev ziyaretlerinin yapılarak okuma gerçekleştirilmesi okuma kültürüne katkı sağlayabilir.” (ÖE-U8) şeklinde görüş belirtmiştir.

“Kişisel Sorumluluk ve Mesleki Gelişim” Yeterlik Alanı Altında Yer Alan Yeterlik Maddelerine İlişkin Bulgular

“YM33”, öğrencilerin en etkili rol modeli olan sınıf öğretmenlerinin okuma sürecindeki kişisel tutum ve davranışları ile ilişkilendirilmiştir. Okuma sürecinde ses, vurgu ve tonlamalara dikkat etme, doğru okuma ve okuma hızına özen gösterme, sözlük ve yazım kılavuzu kullanmaya teşvik etme, Türkçeyi etkili ve güzel kullanma vb. durumların önemine vurgu yapılmıştır. Bir katılımcı “...öğrencileri telkin etmek yerine uygulayarak örnek olunması gerekiyor. Ayrıca sınıf ortamında Türkçenin etkili ve güzel kullanılması gerekiyor.” (ÖE-U1) “YM34”, öğrencilerin okuma becerilerinin bilimsel temellere dayalı olarak desteklenmesi ve yapılandırılması açısından kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Bu anlamda, ulusal ve uluslararası bilimsel yayınları ve araştırmaları izleme ve lisansüstü eğitime katılma gibi mesleki gelişim süreçlerine değinilmiştir. Bir katılımcı “...araştırmacı öğretmen kavramı önemlidir. Lisansüstü eğitime devam etmek, güncel akademik araştırmaları izlemek, bunları sınıf ortamında uygulamaya geçirmek gerekiyor.” (ÖE-U11) şeklinde bir görüş belirtmiştir.

“YM35” için sınıf öğretmenlerinin okuma becerileri önceliğinde mesleki yeterlikleri konusunda öz değerlendirme yapması, mesleki ihtiyaçlarını belirlemesi ve bu doğrultuda bireysel mesleki gelişim planı hazırlaması gerektiği dile getirilmiştir. Bir katılımcı “...öğretmenler öğrenen bireyler olduğu için mesleki gelişimin önkoşulu olan mesleki yeterliklerini gözden geçirmesi gerekiyor.” (ÖE-U1) şeklinde bir görüş ifade etmiştir. “YM36” bağlamında, günümüz koşullarında mesleki gelişimi sürdürmenin kolaylaştığı ve bu anlamda dijital teknoloji araçlarının ve sosyal medyanın etkin bir şekilde kullanılabileceği belirtilmiştir. Çevrimiçi ve yüz yüze bilimsel toplantılarda dinleyici ya da katılımcı olarak yer almanın, yayınları takip etmenin, edinilen bilgi ve becerileri sınıf içi uygulamalara yansıtmanın önemine vurgu yapılmıştır. Bir katılımcı bu konuda “...akademisyenler ve okul yönetimleri ortaklaşa çevrimiçi ya da yüz yüze olarak mesleki gelişim seminerleri planlayabilir.” şeklinde görüş belirtmiştir. (ÖE-U9) “YM37” ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin takip etmesi gereken yasalar, yönetmelikler, mevzuat, etik ve ahlaki ilkeler vb. türden yazılı ve yazılı olmayan ifadeler vurgulanmıştır. Bir katılımcının bu konudaki görüşü “...örneğin, özel gereksinimli öğrencilerin kişisel verileri özel eğitim merkezleri, rehabilitasyon merkezleri ya da rehberlik birimi dışında kimse ile paylaşılmaması gerekir.” (ÖE-U2) şeklindedir.

“İş Birliği ve Destekler” Yeterlik Alanı Altında Yer Alan Yeterlik Maddelerine İlişkin Bulgular

“YM38”, okuma sürecinde aile, okul yönetimi, diğer meslektaşlar, sivil toplum kuruluşları, çeşitli kamu kurum ve kuruluşları ve yayınevleri gibi paydaşlarla iş birliği yapmanın önemini ifade

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

edildiği yeterlik maddesidir. Bazı katılımcıların görüşleri “...okuma güçlüğü olan öğrencilerin gelişimi için çeşitli paydaşların olduğu (okul yönetimi, akademisyenler, aileler, doktorlar, özel eğitim merkezleri, rehberlik birimi vb.) geniş katımlı iş birliklerinin yapılması gerekiyor.” (ÖE-U2) şeklindedir. “YM39”, uzman grubun en düşük düzeyde uzlaşma sağladığı yeterlik maddesidir. Bu yeterliğe ilişkin aileleri ve toplumu okuma etkinliklerine ve kitap fuarlarına katılmaya teşvik etme, okuma becerileri ile ilgili toplumdaki ihtiyaçları tespit etme ve çözüm önerileri sunma gibi öğretmenlere atfedilen özelliklere vurgu yapılmıştır. “YM40” için öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını gözlemlemeleri, bunların etkililiği hakkında tartışmaları, okuma süreciyle ilgili sorunlar ve çözüm önerileri hakkında paylaşımda bulunmalarına yönelik görüşler sunulmuştur. Bir katılımcının bu konudaki görüşü “...zümre toplantılarının etkililiği artırılarak ve içeriği düzenlenerek öğretmenler arasında bilgi paylaşım toplantılarına dönüştürülebilir.” (ÖE-U8) şeklindedir.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterliklere İlişkin Uzmanlar Arasında Bir Görüş Birliği Var mıdır?

Bu araştırma sorusu kapsamında, ortaya konan yeterlikler üzerinde uzmanlar arasında bir görüş birliği olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, iki ardışık Delphi anketi uzman grubunda yer alan katılımcılara uygulanmıştır. Birinci Delphi anketinden elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Yeterliklere İlişkin Birinci Delphi Anketinden Elde Edilen Bulgular

Yeterlikler	Ortalama	Standart Sapma	Ortanca	ÇAF*	Birinci Çeyreklik	Üçüncü Çeyreklik	Görüş Birliği
YM1	6.75	.44	7	0.75	6.25	7	Var
YM2	6.95	.22	7	0	7	7	Var
YM3	6.85	.36	7	0	7	7	Var
YM4	6.55	.60	7	1	6	7	Var
YM5	6.60	.75	7	1	6	7	Var
YM6	6.65	.67	7	0.75	6.25	7	Var
YM7	6.75	.55	7	0	7	7	Var
YM8	6.95	.22	7	0	7	7	Var
YM9	6.95	.22	7	0	7	7	Var
YM10	6.70	.47	7	1	6	7	Var
YM11	6.55	.82	7	1	6	7	Var
YM12	6.70	.57	7	0.75	6.25	7	Var
YM13	6.95	.22	7	0	7	7	Var
YM14	6.75	.55	7	0	7	7	Var
YM15	6.65	.58	7	1	6	7	Var
YM16	6.65	.58	7	1	6	7	Var
YM17	6.85	.36	7	0	7	7	Var
YM18	6.70	.57	7	0.75	6.25	7	Var
YM19	6.65	.58	7	1	6	7	Var
YM20	6.95	.22	7	0	7	7	Var
YM21	6.75	.44	7	0.75	6.25	7	Var
YM22	6.80	.41	7	0	7	7	Var
YM23	6.80	.41	7	0	7	7	Var
YM24	6.85	.36	7	0	7	7	Var
YM25	6.35	.98	7	1.75	5.25	7	Var
YM26	6.60	.75	7	0.75	6.25	7	Var
YM27	6.55	.75	7	1	6	7	Var
YM28	6.85	.36	7	0	7	7	Var
YM29	6.65	.58	7	1	6	7	Var

YM30	6.65	.74	7	0.75	6.25	7	Var
YM31	6.65	.67	7	0.75	6.25	7	Var
YM32	6.85	.36	7	0	7	7	Var
YM33	6.85	.36	7	0	7	7	Var
YM34	6.25	.63	6	1	6	7	Var
YM35	6.30	.73	6	1	6	7	Var
YM36	6.50	.68	7	1	6	7	Var
YM37	6.75	.44	7	0.75	6.25	7	Var
YM38	6.55	.82	7	1	6	7	Var
YM39	6.05	1.27	6	1	6	7	Var
YM40	6.55	.60	7	1	6	7	Var

Tablo 3 incelendiğinde, 37 yeterlik maddesinin ortalamasının 6.50 ile 6.95 arasında değişen değerler aldığı; 3 yeterlik maddesinin ise 6 ile 6.49 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu durum, yeterliklere ilişkin ortalamaların oldukça yüksek olduğuna işaret etmektedir. Yeterliklere ilişkin standart sapma değerleri ise .22 ile .27 arasında değişmektedir. Yeterliklere ait ortanca değerlerin çoğunluğu 7 olmakla birlikte 3 yeterlik maddesinin ortanca değeri 6'dır. Yeterlik ifadelerine ilişkin birinci ve üçüncü çeyrek değerlerine bakıldığında, birinci çeyreğe ait en küçük değer 5.25; en yüksek değer 7 olduğu, üçüncü çeyreğe ait değerlerin tamamının 7 olduğu görülmektedir. Çeyreklikler arasındaki fark ise 0 ile 1,75 arasında değişen değerler almaktadır. Yeterlik maddelerini 5, 6 ve 7 olarak puanlayan katılımcıların oranı %90 ile %100 arasında değişmektedir. Yeterlik maddelerine yönelik elde edilen değerler, Şahin (2010) tarafından ortaya konan uzlaşma ölçütlerine göre incelendiğinde, 40 yeterlik maddesinden 39'unun ortanca değerlerinin 5'ten büyük olduğu; çeyreklikler arası farkın ise 1.5'ten küçük olduğu anlaşılmaktadır. Bir yeterlik maddesinin ise ortancasının 5'ten büyük; çeyreklikler arası fark değerinin 2.5'ten küçük olduğu ve (5-7) arasında puanlanma oranının %95 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, yeterlik maddelerine ilişkin birinci Delphi anketinden elde edilen değerler, uzmanlar arasında görüş birliğinin olduğunu göstermektedir. Birinci Delphi anketinin sonuçları doğrultusunda ikinci Delphi anketinin hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır. İkinci Delphi anketinden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Yeterliklere İlişkin İkinci Delphi Anketinden Elde Edilen Bulgular

Yeterlikler	Ortalama	Standart Sapma	Ortanca	ÇAF*	Birinci Çeyreklik	Üçüncü Çeyreklik	Görüş Birliği
YM1	6.63	.59	7	1	6	7	Var
YM2	6.89	.31	7	0	7	7	Var
YM3	6.84	.31	7	0	7	7	Var
YM4	6.47	.69	7	1	6	7	Var
YM5	6.73	.45	7	1	6	7	Var
YM6	6.68	.47	7	1	6	7	Var
YM7	6.73	.45	7	1	6	7	Var
YM8	6.84	.50	7	0	7	7	Var
YM9	7.00	.00	7	0	7	7	Var
YM10	6.73	.45	7	1	6	7	Var
YM11	6.26	.65	6	1	6	7	Var
YM12	6.68	.58	7	1	6	7	Var
YM13	6.94	.22	7	0	7	7	Var
YM14	6.47	.61	7	1	6	7	Var
YM15	6.68	.58	7	1	6	7	Var

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

YM16	6.63	.76	7	1	6	7	Var
YM17	6.84	.37	7	0	7	7	Var
YM18	6.68	.58	7	1	6	7	Var
YM19	6.68	.47	7	1	6	7	Var
YM20	7.00	.00	7	0	7	7	Var
YM21	6.84	.37	7	0	7	7	Var
YM22	6.94	.22	7	0	7	7	Var
YM23	6.94	.22	7	0	7	7	Var
YM24	6.84	.37	7	0	7	7	Var
YM25	6.47	.69	7	1	6	7	Var
YM26	6.47	.69	7	1	6	7	Var
YM27	6.63	.59	7	1	6	7	Var
YM28	6.94	.22	7	0	7	7	Var
YM29	6.47	.77	7	1	6	7	Var
YM30	6.73	.73	7	0	7	7	Var
YM31	6.73	.73	7	0	7	7	Var
YM32	6.94	.22	7	0	7	7	Var
YM33	6.84	.50	7	0	7	7	Var
YM34	6.26	.87	6	1	6	7	Var
YM35	6.31	.67	6	1	6	7	Var
YM36	6.47	.69	7	1	6	7	Var
YM37	6.73	.45	7	0	7	7	Var
YM38	6.63	.49	7	1	6	7	Var
YM39	6.05	1.43	6	1	6	7	Var
YM40	6.47	.77	7	1	6	7	Var

Tablo 4'te görüldüğü gibi, 29 yeterlik maddesinin ortalama değerlerinin 6.50'nin üzerinde olduğu; 11 yeterlik maddesinin ortalama değerlerinin ise, 6.05 ile 6.49 arasında değişkenlik göstermektedir. Yeterlik maddelerinin standart sapma değerleri, .00 ile 1.43 arasında değişen değerler almaktadır. Ortanca değerlerin ise çoğunluğu 7 olmakla birlikte 4 yeterliğin ortanca değeri 6'dır. Yeterlik ifadelerine ilişkin birinci ve üçüncü çeyrek değerlerine bakıldığında, birinci çeyreğe ait en küçük değer 6; en yüksek değer 7 olduğu, üçüncü çeyreğe ait değerlerin tamamının 7 olduğu görülmektedir. Çeyreklikler arasındaki fark ise 0 ile 1.43 arasında değişen değerler almaktadır. Yeterlik maddelerini 5, 6 ve 7 olarak puanlayan katılımcıların oranı %89,4 ile %100 arasında değişmektedir. Yeterlik maddelerine yönelik elde edilen değerler, Şahin (2010) tarafından ortaya konan uzlaşma ölçütlerine göre incelendiğinde, yeterliklerin tamamının ortanca değerlerinin 5'ten büyük ve çeyreklikler arası fark değerlerinin 1.5'tan küçük olduğu görülmektedir. Yeterlik maddelerine ilişkin ikinci Delphi anketinden elde edilen değerler de uzmanlar arasında görüş birliğinin sağlandığına işaret etmektedir.

Birinci ve ikinci Delphi anketlerinden elde edilen istatistiksel değerler karşılaştırıldığında, birinci Delphi anketinde en düşük ortanca değerin 6.05 ile "YM39. Okuma becerilerini geliştirme konusunda topluma liderlik edebilme" yeterlik maddesine ait olduğu ve ikinci Delphi anketinde yine en düşük ortalama değerin 6.05 ile bu yeterlik maddesine ait olduğu tespit edilmiştir. Birinci Delphi anketinde 6.95 olan en yüksek ortalama değer, 0.05'lik artış ile ikinci Delphi anketinde 7 olarak belirlenmiştir. Tüm yeterlik maddelerinin ortalamaları karşılaştırıldığında, 21 yeterlik maddesinin ortalama değerlerinde 0.1 ile 0.29 arasında değişen bir azalış; 19 yeterlik maddesinin ortalama değerlerinde ise 0.1 ile 0.14 arasında değişen bir artış meydana geldiği görülmektedir. Bir yeterlik maddesinin ortalamasında ise değişiklik görülmemiştir. Bu durum, uzmanların görüşlerinde çok az düzeyde hareketlilik olduğunu göstermektedir. Ayrıca, birinci Delphi anketinde 39 yeterlik maddesinde çeyreklikler arası fark değeri 1.5'in altındayken; bu durum ikinci Delphi anketinde kırk maddenin tamamı için gerçekleşmiştir. Bu durum, tüm yeterlik maddeleri üzerinde bir görüş birliği sağlandığı

şeklinde yorumlanabilir. Birinci Delphi anketi ile ikinci Delphi anketlerinde hareketliliğin çok az düzeyde olması nedeniyle üçüncü Delphi anketinin uygulanmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okuma becerisi her ne kadar bireysel bir eylem olsa da ilkökul öğrencilerinde bu becerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerine önemli bir rol düşmektedir. Bu açıdan, sınıf öğretmenlerinin okuma alanına özgü olarak çeşitli yeterliklere sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu araştırma, ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemek ve bu yeterlikler üzerinde uzmanlar arasında bir görüş birliği olup olmadığını tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin 7 yeterlik alanı altında yer alan 40 yeterliğe sahip olması gerektiği belirlenmiştir.

“Okuma Becerilerine Yönelik Temel Bilgi” yeterlik alanı kapsamında, sınıf öğretmenlerinin okuma kavramının kuramsal boyutuna ilişkin bilgi sahibi olması gerektiği söylenebilir. Yine dil alanında dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerin birlikte gelişmesine ve bunlar arasındaki ilişkinin iyi kavranmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Temizyürek ve Çevik (2017) de dil becerilerinin bütünsellik içerisinde kazandırılıp geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra okuma becerisi ile diğer dersler arasındaki ilişkinin önemine vurgu yapılmaktadır. Okuduğunu anlama ve diğer derslerdeki başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Obalı, 2009). Ayrıca, nitelikli bir okuma sürecinin gerçekleşebilmesi için sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme, öğrencilerin dikkatini çekme, motivasyonunu sağlama, soru sormalarını teşvik etme, derse katılımlarını artırma gibi durumlara özen göstererek olumlu sınıf iklimi oluşturması beklenmektedir. Bunun için okuma sürecinin iyi planlanması, uygun okuma stratejilerinin seçilmesi, zamanın iyi yönetilmesi, okuma materyallerinin çeşitlendirilmesi ve bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gibi birçok unsurun göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Çelenk ve Baycan, 2013).

“Okuma Becerilerini Geliştirme” yeterlik alanı kapsamında, yazı farkındalığı, küçük kas becerileri, görsel algı, işitsel algı, dikkat vb. erken okuryazarlık becerileri farklı düzeyde gelişmiş öğrencilerin desteklenmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin farkındalıklarının olması gerektiği ifade edilmektedir. Yine öğrencilerin sesbilgisel bileşenlerindeki sınırlılıklar kelimeyi kodlama, çözümleme ve anlama süreçlerine olumsuz olarak yansımaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin başarılı bir okuma performansı için güçlü bir yordayıcı olduğu ifade edilmektedir (Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson ve Witting, 2014; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014). Diğer önemli bir bileşen olan kelime öğretimi ve kelime hazinesini geliştirme süreci ilkökul düzeyinde öğretmenler tarafından genellikle göz ardı edilmektedir (Yıldız ve Okur, 2010). Bunun temel sebebi, öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerilerindeki eksiklikler olabilir. Bu bağlamda, öğrencilere kapsamlı okuma yapma imkânı tanınması, öğrencilerin aktif ve pasif kelime sayılarını artırmaya yönelik etkinliklerin hazırlanması, bireysel kelime öğretimi yapılması, kelime öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi gibi çalışmalar yürütülmelidir. Benzer şekilde akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların çeşitli sebeplerden dolayı öğretim süreçlerinde görülmediği bilinmektedir. Bunlar; öğretmenlerin akıcı okuma yönelik kavram yanılgılarının olması, akıcı okuma unsurlarını bilmemesi, akıcı okuma problemlerini tespit edememesi ya da bunlara müdahale edememesi ve akıcı okumayı değerlendirmedeki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır (Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013; Walsh, Glaser ve Wilcox, 2006). “Anlama becerisini geliştirebilme” yeterliği, uzman grubun üzerinde en çok uzlaş sağladığı yeterlik maddelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, metinler arası okuma yapılması, okuduğunu anlamının etkili bir şekilde değerlendirilmesi ve izlenmesi, anlama için çeşitli stratejilerin kullanılması ve etkinliklerin hazırlanması gibi durumların öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarına yansımaları beklenmektedir. Bunlar, öğretmenler tarafından bazen ihmal edilmekte bazen de bunların öğretiminde çeşitli sebeplerden dolayı başarısız olmaktadır (Baydık, 2011). Öğretmenlerin görsel okumaya ilişkin düşük düzeyde bilgi sahibi oldukları, bu alanla ilgili lisans düzeyinde yeterli öğrenimi görmedikleri, derslerinde bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinlik yapmadıkları ve bu beceriyi kazandırmada kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir (Ateş, Sur ve Çelik, 2020). Bu açıdan, öğrencilerin görsel okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bir diğer önemli yeterlik, öğretmenlerin

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

Türkçe dersi öğretim programına hâkim olması, okuma programları ve planları hazırlayabilmesi ile ilişkilendirilmiştir. Özellikle okuma güçlüğü olan ya da farklı öğrenme ihtiyaçları bulunan öğrencilere yönelik hazırlanmış etkili okuma programları bulunmaktadır (Akyol ve Kodan, 2016; Sirem, 2020). Sınıf öğretmenlerinden bu programlardan faydalanması beklenebilir. Okuma süreci ile ilgili belirtilen diğer bir yeterlik, çeşitli araç-gereçlerden ve dijital teknolojilerden etkin bir şekilde faydalanabilme ile ilgilidir. Okuma sürecinde yazılımlar, interaktif kitaplar ve etkinlikler, hipermetinler, e-kitaplar, dijital hikayeler, Web 2.0 araçları ile tasarlanmış oyunlar ve uygulamalar gibi çoklu okuma ortamlarından faydalanılabilir. Yapılan araştırmalarda okuma sürecinde dijital araç ve teknoloji kullanımının kelime öğretimi, kelime tanıma, kelime ayırt etme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, sesleri tanıma ve okumaya karşı duyuşsal gelişim konularında faydalı olduğu ortaya konmuştur (Ertem, 2016).

“Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme” yeterlik alanı kapsamında, okumaya hazır oluşluk, bilimsel temelli ölçme araçları kullanma, okuma gelişim sürecini izleme, verileri yorumlama ve paydaşlara geri bildirim sağlama gibi durumlar ele alınmıştır. Okuma becerilerinin istenilen düzeyde öğrencilerde geliştirilememesinin en önemli sebeplerinden biri de okumaya hazır oluşluk düzeyi olarak gösterilmektedir. Okumaya hazır oluşluk, öğrencilerin okumaya ilişkin bilgi ve becerilerine bağlı olarak sahip olduğu olgunluk düzeyini ifade etmektedir (Akyol, 2020, s.12). Bu kapsamda öğrencilerin okumaya ilişkin olgunluk düzeylerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Öğretmenler tarafından genellikle düzey belirlemeye yönelik değerlendirme yapıldığı görülmektedir (Sönmez, 2021). Bu durumun aksine öğrenci gereksinimlerinin ortaya çıkarılması, buna dayalı olarak okuma sürecinin planlanması, okuma öğretiminin etkililiğinin belirlenmesi ve okuma sürecinin nasıl gelişim gösterdiğinin ortaya konmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Leshi ve Caldwell, 2009; Uzuner, 2008). Okuyucuların, okumanın boyutlarındaki gelişimlerini gözlemlemek, yaşadığı okuma sorunlarını tespit etmek ve bu sorunlara müdahale etmek için okuma süreciyle bütünleştirilmiş süreç değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılması gerekmektedir (Sönmez, 2021). Yine sınıf öğretmenlerinden okuma becerilerini değerlendirme sonucunda elde ettiği verileri raporlaştırması, bu verileri yorumlayarak öğrencilerin okuma düzeylerine uygun çalışmalar yürütmesi, değerlendirme sonuçlarını aileler ile paylaşması ve aileleri okuma sürecine dahil ederek onlara rehberlik etmesi beklenmektedir.

“Bireysel Gelişim ve Okuma Ortamı” yeterlik alanı kapsamında, öğrencilerin okumaya yönelik düzeylerine, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına göre çoklu okuma ortamlarının hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Çoklu okuma ortamlarının kelime bilgisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Ertem, 2014, s. 8; İleri, 2011). Diğer önemli bir yeterlik, okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin aday gösterme, belirleme, müdahale ve değerlendirme süreçleri ile ilgili deneyimleri ve bilgi düzeylerini kapsamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgi düzeylerinin hatalı ve eksik olduğu; bu konuda kendilerini yeterli görmedikleri ortaya konmuştur (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Kodan, 2020). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma sorunları genel olarak kelime çözümleme, sesbilgisel farkındalık, kelime hazinesi, akıcı okuma ve anlama becerilerindeki herhangi birinde ya da birkaçındaki yetersizliklerden kaynaklanmaktadır (Morrison, 2016; NRP, 2000). Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerini gözlemleyerek bu öğrencilerin yaptığı okuma hatalarını ve yaşadığı sorunların kaynağını tespit etmesi gerekmektedir. Okuma güçlüğüne belirtilerinin fark edilmesi ve okuma güçlüğüne belirlenmesinin ardından bu öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bireysel veya küçük grupla uygulanabilecek sistematik müdahale programları hazırlanması, farklı okuma stratejilerinin kullanılması yoluyla okuma güçlüğüne giderilmesi amaçlanmalıdır. Yıldız ve Aydoğmuş (2021) tarafından yapılan bir araştırmada okuma güçlüğüne gidermeye yönelik yapılan çalışmalar incelenmiş ve akıcı okuma stratejilerinin (tekrarlı okuma, eko okuma, eşli okuma, birlikte okuma, koro okuma, rehberli okuma, okuma tiyatroları vb.), 3P, PQRS, altı dakika, kelime kutusu, video öz değerlendirme, nörolojik etki gibi yöntemlerin ve bireyselleştirilmiş okuma destek programlarının etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer önemli bir yeterlik dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan ve iki dilli öğrencilerin okuma becerilerinin desteklemesi ile ilişkilidir. Son yıllarda Türkiye’deki göçmen öğrenci sayısının artmasıyla birlikte ana dili Türkçe olmayan öğrenci sayısının da arttığı söylenebilir. Yine belirli bölgelerindeki ilkökul öğrencilerinin iki dilli ve dezavantajlı durumda olmaları nedeniyle dil karmaşası ve dil çatışması yaşadıkları ve okuma

becerilerinde akranlarına göre düşük performans sergiledikleri bilinmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin kültürel farklılıkları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kapsayıcı dil öğretiminin ilkelerine uygun olarak uygulamalar gerçekleştirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020).

“Çocuk Edebiyatı ve Okuma Metinleri” yeterlik alanı kapsamında, sınıf öğretmenlerinin nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının ve metinlerinin temel özelliklerini ve işlevleri konusunda yeterli olmaları gerektiği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda, sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin temel bilgilere sahip olmalarına rağmen yeni yazar ve yapıtları takip etmedikleri ve çocuk edebiyatı ile ilgili uygulamalarında çocuğa yönelik farklı yapıtlara yer vermedikleri tespit edilmiştir (Çevik ve Müldür, 2019). Bir çocuk edebiyatı kitabının nitelikli olup olmadığının belirlenmesinde, seçilmesinde, kullanılmasında veya çocuklara önerilmesinde sınıf öğretmenlerinin bazı iç yapı, dış yapı ve eğitsel ölçütlerini göz önünde bulundurarak estetik ve sanatsal bakış açısıyla değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Bu durum, okuma kültürünün oluşması için birbirini takip eden ve bütünleyen bir dizi aşamanın gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Okuma alışkanlığı kazandırılmasında okuma yaşantıları ve okuma çevresi önemli bir yer tutmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin okumaya yönelik yaşantılarında, yetişkinlerin ve akranlarının önemli sorumluluklar üstlendiği ifade edilmektedir (Schunk ve Zimmerman, 2007). Öğretmenlerin çocuk edebiyatı yapıtlarından farklı derslerde etkin bir şekilde faydalanması, öğrencilerin okuma kültürü, dil bilinci ve dil duyarlılığı kazanmaları ve öğretimin niteliğinin artması açısından oldukça önemlidir. Durmaz, Can ve Özer (2022), matematik dersinin çocuk edebiyatı yapıtları ile bütünleştirilmesinin, bilişsel ve duyuşsal özelliklerine olumlu etkileri olacağını belirtmiştir. Çocuk edebiyatı ya da okuma metinlerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesinde önemli olan diğer bir nokta, bu kitaplara ve metinlere yönelik etkili soru hazırlanması, öğrencilerin soru sormaya teşvik edilmesi ve kendi sorularını oluşturmalarına fırsat sağlanmasıdır. İlkokul döneminde metin altı sorulara sıklıkla yer verilmektedir. Bu sorular türlerine göre çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme vb. olarak sınıflandırılmaktadır. Yapılan araştırmalar, sınıf öğretmenleri tarafından genellikle kısa cevaplı ve çoktan seçmeli soruların tercih edildiği, cevap kaynağının tamamına yakınının metin içinde yer aldığı ve çoğunlukla basit anlama düzeyi ve düşük düzey zihinsel becerilerin ölçüldüğü sorular sorulduğu tespit edilmiştir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Polat ve Dedeoğlu, 2020).

“Kişisel Sorumluluk ve Mesleki Gelişim” yeterlik alanı kapsamında, Türkçeyi etkili ve güzel kullanma, okuma sırasında yazım ve imla kurallarına dikkat etme, akıcı okumaya özen gösterme, okul ve okul dışı ortamlarda kitap okuma konusunda öğrencilere model olma gibi durumlar öğretmenlerin kişisel sorumlulukları arasında değerlendirilebilir. Erkek (2019), kitap okuma konusunda rol model olan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin kitap okuma konusunda daha istekli hale geldiklerini gözlemlemiş, yanında kitap bulduran, kitaplar hakkında konuşan ve boş derslerde kitap okuyan çocukların sayısında artış olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin okuma becerileri ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip etmesi ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılması; bilimsel temellere dayalı öğretim gerçekleştirilmesi ve hazırladığı etkinlik ya da uygulamaların niteliğini artırması açısından kritik bir role sahiptir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılması, farklı bilgi ve becerilere ihtiyaç duymasını gerekli kılabilir. Bu mesleki ihtiyaçların karşılanması için öncelikle sınıf öğretmenlerinin öz-değerlendirme yapması ve mesleki yeterliklerini ortaya koyması gerekmektedir. Diğer önemli bir yeterlik olarak sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini geliştirme sürecinde mesleki etik ve ilkelere uygun davranış sergilemesi beklenmektedir. Özellikle özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kişisel bilgilerini ve verilerini gizli tutma, üçüncü bir şahısla paylaşmama, gerektiğinde okul yönetimi ve diğer paydaşları bilgilendirme, okul yönetiminden destek talep etme, ahlaki ve etik kurallara aykırı davranmama vb. hususlara dikkat edilmelidir. Bu konudaki yasalar, yönetmelikler ve mevzuatlar sınıf öğretmenleri tarafından dikkatle takip edilmelidir.

“İş Birliği ve Destekler” yeterlik alanı kapsamında, okuma sürecinin çeşitli paydaşların desteği ile de gelişebilecek bir beceri alanı olduğu vurgulanmıştır. Özellikle ilkokulda aile katılımının sağlanması, okuma becerilerinin geliştirilmesinde vurgulanan en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, yayınevlerini ve çocuk edebiyatı yazarlarını sınıfa davet etme, söyleşiler düzenleme, öğrencileri kitap fuarlarına yönlendirme, kütüphanelere gezi düzenleme, araştırmacılarla iş birliği yaparak öğrencilerin okuma becerilerine yönelik bilimsel veriler toplama, sivil toplum kuruluşları ile çalışmalar yapma vb. faaliyetler açısından birçok paydaş ile iş birliği gerçekleştirilebilir.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

Okuma sürecinde topluma liderlik edebilme yeterliği ile toplumu oluşturan bireyleri organize etme ve toplumun öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenme konusunda öğretmenlerin toplumla olan bağı vurgulanmıştır. Ancak bu yeterlik, uzman grubunun üzerinde en düşük düzeyde uzlaşa sağladığı yeterlik maddesi olmuştur. Bu durum günümüzde, öğretmenlerin toplumdaki yerinin sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Diğer önemli bir yeterlik, sınıf öğretmenlerinin meslektaşları ile bilgi ve deneyimlerini paylaşmasıdır. Okuma becerileri kapsamında sınıf öğretmenleri arasında meslektaş gözlemlerinin yapılması ve uygulamaların etkililiği hakkında paylaşımda bulunulması iş birliğine dayalı bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin mesleki gelişiminin, özgüvenlerinin ve öz farkındalıklarının arttığı ve bunun da okul atmosferi üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirtilmektedir (Başaran ve Göksoy, 2018; Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011).

Sonuç olarak, bu çalışmada ortaya konan 40 yeterlik maddesi üzerinde uzmanlar arasında bir görüş birliği olduğu saptanmıştır. “YM8. Anlama becerisini geliştirebilme” yeterlik maddesi üzerinde en fazla görüş birliği sağlanan yeterlik maddesi iken; “YM39. Okuma becerilerini geliştirebilme konusunda topluma liderlik edebilme” yeterlik maddesi ise üzerinde en az görüş birliği sağlanan yeterlik maddesi olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında uygulayıcılara ve öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduğunun belirlenmesine ihtiyaç duyulabilir. Ardından sınıf öğretmenlerine yönelik verimli ve etkili hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenerek bu yeterliklerinin artırılması sağlanabilir. Yine sınıf öğretmenlerine yönelik okuma uzmanlığı kapsamında lisansüstü düzeyde tezsiz yüksek lisans, tezli yüksek lisans ya da sertifika programlarının açılması, sınıf öğretmenleri ile iş birliği yapabilecek okuma uzmanlarının yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi, sınıf öğretmeni yetiştirme lisans programlarındaki bazı derslerin ve ders içeriklerinin güncellenmesi ve sağlanabilir.

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 = Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 18/12/2021
Belge sayı numarası= E-35853172-300-00001925399

Yazarların Katkı Oranı

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı %50 iken, ikinci yazarın makaleye katkı oranı da %50’dir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ya da ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi/A program proposal for training the reading specialist. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 35(2), 7-21.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(17), 80-101.

- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ateş, M., Sur, E. ve Çelik, H. (2020). Turkish teachers' opinions on visual reading. *Journal of Educational Theory and Practice Research*, 6(1), 1-15
- Başaran, Y. ve Göksoy, S. (2018). Anaokulunda meslektaş gözlem ve yardımı; neden ve nasıl yapılmalı? *Researcher*, 6(1), 451-472.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 302-319.
- Bean, R. M. (2015). *The reading specialist: Leadership and coaching for the classroom, school, and community*. Guilford Publications.
- Bozak, A., Yıldırım, C. ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Carter, J. (2021). Supporting preservice teachers to become informed teachers of reading through one-to-one tutoring in an English initial teacher education setting. *Education*, 3(13), 1-14. DOI: 10.1080/03004279.2021.1985578
- Çelenk, S., ve Baycan, D. (2013). İlkokuma yazma öğretiminin tarihçesi, hedefleri, önemi ve ilkeleri. S. Çelenk (Ed.), *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* içinde (ss. 1-11). Ankara: Eğitim Kitap.
- Çevik, A., ve Müldür, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1942-1956.
- Dalkey, N. C. (1972). The Delphi method: An experimental study of group opinion. In N. C. Dalkey, D. L. Rourke, R. Lewis, & D. Snyder (Ed.). *Studies in the quality of life: Delphi and decision-making* (ss. 13-54). Lexington, MA: Lexington Books.
- Davidson, P. L. (2013). The Delphi technique in doctoral research: Considerations and rationale. *Review of Higher Education & Self-Learning*, 6(22), 53-65.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durmaz, B., Can, D. ve Özer, A. (2022). Matematik öğretiminde çocuk edebiyatının kullanımı sürecine ilişkin uygulayıcıların görüş ve deneyimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 377-394.
- Erkek, G. (2019). Rol modelim: "Öğretmenim". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 88(7), 677-688.
- Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(20), 1-10.
- Ertem, İ. (2014). Okuma yazma eğitiminde teknolojinin rolü: gelişmeler, yaklaşımlar ve yeni okuryazarlık. *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dole, J. A. (2004). The changing role of the reading specialist in school reform. *The Reading Teacher*, 57(5), 462-471.
- Fish, L. S., & Busby, D. M. (1996). The Delphi method. In D. H. Sprenkle & S. M. Moon (Eds.), *Research methods in family therapy* (pp. 469-482). NY: The Guilford Press.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Haverback, H. R., ve Parault, S. J. (2008). Pre-service reading teacher efficacy and tutoring: A review. *Educational Psychology Review*, 20, 237-255.
- Heiko, A. G. (2012). Consensus measurement in Delphi studies: review and implications for future quality assurance. *Technological forecasting and social change*, 79(8), 1525-1536.
- Hsu, C. C. ve Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 12(1), 10.
- Hudson, A. K. (2021). *Elementary teachers' knowledge of reading comprehension, classroom practice, and students' performance in reading comprehension* (Doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas.
- International Literacy Association. (2018). *Standards for the preparation of literacy professionals 2017*. Newark, DE: Author Press.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å. ve Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467.
- Kızıldaş, Y. ve Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584.
- Kodan, H. (2020). Okuma gücüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222.
- Leshi, L. ve Caldwell, J. (2009). *Formal and informal measures of reading comprehension*. In S. E. Israel ve G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 403-427). MA: Routledge Press.
- Linstone, H. A. ve Turoff, M. (2002). *The Delphi method: Techniques and applications*. Addison Wesley Newark, NJ: New Jersey Institute of Technology.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. LA: Sage Publishing.
- Mitchell, V. W. (1991). The Delphi technique: an exposition and application. *Technology Analysis and Strategic Management*, 3(4), 333-358. DOI: 10.1080/09537329108524065
- Morrison, J. (2016). *DSM-5'i kolaylaştıran 'klinisyenler için tanı rehberi'*. (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. USA: McGrawHill Publications.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Plourde, L. A. (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 245.
- Polat, İ. ve Dedeoğlu, H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hazırladığı metin altı sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1468-1482.
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), 376-382.
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C. ve Grigorenko, E. L. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-8.
- Saekman, H. (1975). *Delphi critique: Expert opinion*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T. ve Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6(1), 1-21.
- Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilkökul öğrencilerinin okuma gücünü sağaltımına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, M. (2021). Okuma becerilerini nasıl değerlendiriyoruz? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(2), 127-146.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 58-62.
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında Delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 215-220.
- Şahin, A. E. (2010). Professional status of elementary teaching in Turkey: A Delphi study. Teachers and Teaching. *Theory and Practice*, 16(4), 437-459.

- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Temizyürek, F. ve Çevik, A. (2017). 5. Sınıf öğrencilerinin zihinsel tasarıma dayalı yazma modelini metin oluşturma sürecinde kullanma becerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 114.
- Uyar, Y., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2011). Okuma uzmanlığının Türkiye'deki üniversitelerde lisansüstü bir program olarak yapılandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 132-149.
- Uzuner, Y. (2008). İlk okuma ve yazma öğretimi. G. Can (Ed.), *İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme* içinde (ss. 209-237). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 753-773.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience. *Reading Psychology*, 33(5), 399-422.
- Yıldız, M. ve Aydoğmuş, M. (2021). Türkiye'de okuma güçlüğünü gidermeye odaklanan ilköğretim düzeyindeki araştırmaların incelenmesi: 2000-2020 dönemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1188-1225.
- Westbrook, L. (1997). Information access issues for interdisciplinary scholars: Results of a Delphi study on women's studies research. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(3), 211-216. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(97\)90101-4](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(97)90101-4)
- Walsh, K., Glaser, D. ve Wilcox, D. D. (2006). What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers aren't learning. *National Council on Teacher Quality*.

Extended Abstract

Introduction

The primary and most important person in the process of imparting and developing reading skills to primary school students in Türkiye is the primary school teacher, and their competence in the reading education process is of significant importance for the reading achievements of students. The importance attributed to teachers in imparting reading skills has raised a series of questions that need to be addressed. With regard to primary school teachers:

- To what extent do they have knowledge of basic concepts related to reading and the factors that affect reading?
- What kind of activities and practices do they carry out in order to develop reading skills?
- Which reading methods, techniques, and strategies do they use?
- How do they conduct studies on evaluating the reading development levels of students?
- What measures do they take to meet the individual differences and needs of students regarding reading development?
- How do they organize the reading environment?
- Which factors and criteria do they consider in selecting and using reading texts and books?
- How do they contribute to their personal and professional development related to reading skills?
- How do they collaborate with stakeholders in the process of developing reading skills?

The answers to the aforementioned questions essentially indicate the competencies that primary school teachers need to have in order to develop the reading skills of primary school students. This indicates the need for a comprehensive reform movement at the national level regarding the development of the reading skills of primary school students. In order for a national reform movement to achieve its goal, it is necessary to first identify the competencies that primary school teachers should have in reading instruction. In this regard, the primary objective of the present study was to determine

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

the competencies that primary school teachers should have in order to develop the reading skills of primary school students. Two research questions were added to the study.

1. What are the competencies that classroom teachers should have in order to improve the reading skills of primary school students?
2. Is there a consensus among experts regarding the competencies that classroom teachers should have in order to develop reading skills of primary school students?

Method

The primary objective of the present study was to determine the competencies that primary school teachers should possess for improving the reading skills of primary school students, and to establish a consensus among experts on these competencies. Therefore, Delphi technique was used in the study. The expert group of the research consisted of 15 academicians and 5 primary school teachers. A criterion sampling technique was used to determine the expert group and criteria were established for the selection of experts. Two different data collection tools were used in the research: an interview form and Delphi questionnaires. Delphi technique was applied in four stages: determining the expert group, conducting interviews, administering the first Delphi questionnaire, and administering the second Delphi questionnaire. Descriptive analysis was used to analyze qualitative data, while descriptive statistics such as mean, median, standard deviation, and interquartile range were calculated for quantitative data obtained from the questionnaires. One of the important points in Delphi research is determining the level of consensus and criteria. The consensus criteria specified by Şahin (2010) were used to determine the level of consensus on competency items. Transferability, credibility, consistency and confirmability strategies were used to ensure the validity and reliability of the data obtained.

Result and Discussion

The research described 7 competency areas and 40 competency items related to the competencies that primary school teachers should have for improving reading skills of their students. The first competency area was "*Basic Knowledge of Reading*," including theoretical knowledge of the concept of reading. The second competence area was "*Developing Reading Skills*," covering supporting early literacy, phonemic awareness, vocabulary, fluent reading, visual reading, and reading comprehension sub-skills, being familiar with the Turkish language curriculum, preparing reading programs and plans, and making effective use of various tools and digital technologies during the reading process. The third competency area was "*Measuring and Evaluating Reading Skills*," involving determining the readiness level for reading, using scientific measurement tools, monitoring the reading development processes, interpreting data, and providing feedback to stakeholders. The fourth competency area was "*Individual Development and Reading Environment*," including preparing multiple reading environments, determination, intervention, and evaluation processes of students with reading difficulties, and supporting the reading skills of disadvantaged, non-native Turkish and bilingual students. The fifth competency area was "*Children's Literature and Reading Texts*," focusing on the competencies that teachers should have regarding the basic characteristics and functions of qualified works of literature for children as well as reading texts. The sixth competency area was "*Personal Responsibility and Professional Development*," including competencies related to teachers' personal responsibilities such as effective and fluent use of Turkish language, paying attention to spelling and grammar rules while reading, showing care about fluent reading, setting an example for students in reading books at school and outside of school environments, following scientific developments related to reading skills, and participating in professional development activities. The seventh competency area was "*Collaboration and Support*," emphasizing that the reading process could be improved with the support of various stakeholders. Specifically, the competencies related to involving families in primary school, inviting publishers and authors of children's literature to the class, organizing conversations and directing students to book fairs and libraries, collaborating with researchers to collect scientific data on the reading skills of students, working with NGOs, and sharing knowledge and skills with colleagues were mentioned. A consensus was reached among experts on 40

competency items. The competency item with the highest level of consensus was "CI8. Ability to improve comprehension skills," while the competency item with the lowest level of consensus was "CI39. Ability to lead the community in developing reading skills." Based on the findings of the research, recommendations were developed and presented to practitioners and institutions working in the field of training teachers.



Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

*Mustafa CEYLAN**

Öz

Dinleme becerisi daha anne karnındayken kazanılan bir beceri olmasına rağmen üzerinde en az çalışılan becerilerden biridir. Başta akademik beceriler olmak üzere dinleme becerisi pek çok becerinin edinilmesinde ilk kullanılan beceridir. Bu kadar önemli olan bir beceri normal gelişim gösteren öğrencilerde kendiliğinden gelişmektedir. Ancak öğrenme güçlüğü olan öğrenciler gibi bazıları bu beceriyi gerekli desteği almadan edinememektedirler. Bu çalışmanın amacı akademik becerilerin ediniminde kullanılan dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla beşinci sınıfa devam eden, öğrenme güçlüğü olan 21 öğrenci ile tipik gelişim gösteren 21 öğrencinin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama puanları karşılaştırılmıştır. Analizler soru türlerinden ve tüm sorulardan alınan puanlar üzerinden yürütülmüştür. Karşılaştırmalı betimsel desenin kullanıldığı bu çalışmanın analizlerinde Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kapalı, çıkarım soru türlerinde ve toplam dinlediğini anlama puanlarında tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde de çıkarım soruları dışındaki soru türlerinde ve toplam puanlarında tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Elde edilen bulgulara neden olabilecek değişkenler ve diğer çalışmaların sonuçları alanyazın çerçevesinde tartışılarak önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, ortaokul öğrencileri

Examining Listening and Reading Comprehension Skills of Students with Learning Disabilities

Abstract

Listening skill is one of the least researched skills although it is acquired while still in the womb. Listening is the first skill used in acquiring other skills, particularly academic skills. Such an important skill develops spontaneously in neurotypically developing students. However, like students with learning disabilities, some students cannot acquire this skill without additional support. The aim of this study was to compare the listening comprehension and reading comprehension skills used in the acquisition of academic skills in terms of students with learning disabilities. For this purpose, the listening comprehension and reading comprehension scores of 21 students with learning difficulties and 21 fifth grade neurotypical students were compared. Analyses were carried out on the types of questions and the scores obtained from all questions. The Mann Whitney U Test was used in the analysis of this study where the comparative descriptive design was used. According to the research results, it was found out that students with learning disabilities outperformed their neurotypically developing peers in implicit and inference questions and total scores of listening comprehension. In addition, students with learning disabilities performed lower in reading comprehension skills than their peers in total scores and question

* Dr. Öğretim Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Artvin, mceylan@artvin.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-1922-0161

types other than inference questions. The variables that might cause the findings and the results of other studies were discussed within the framework of the literature and suggestions are given.

Keywords: Learning disability, listening comprehension, reading comprehension, lower-secondary school students

Giriş

Öğrenme güçlüğü; yaş, zekâ puanı ve eğitim faktörlerinden bağımsız olarak öğrencilerin, okul başarısı ile günlük yaşam etkinliklerini olumsuz yönlü etkileyerek altı ay ve daha uzun süre zarfında temel akademik becerileri edinmede yaşanan güçlük olarak ifade edilmektedir (APA, 2013; Kring, Johnson vd., 2015). Snowling ve diğerleri (2020) öğrenme güçlüğü'nün nörogelişimsel bir bozukluk olduğunu ve yaşam boyu devam ettiğini belirtmişlerdir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'de özel gereksinimli bireylerin %33'ünü öğrenme güçlüğü olan öğrenciler oluşturmakta ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul çağında görülme sıklığı %3,5'tir (Hussar vd., 2020). Alanyazında öğrenme güçlükleri üç türde ele alınmaktadır. En sık karşılaşılan grup okuma akıcılığı (kelime okuma doğruluğu, okuma hızı ve uygun prozodi) ve okuduğunu anlama güçlükleri olarak bilinen okuma güçlüğüdür. Yazma güçlüğü; heceleme, dilbilgisi ve noktalama doğruluğu ile yazılı anlatımda yaşanan güçlükleri ifade etmektedir. Son olarak sayı hissi, aritmetik olguların edinilmesi, doğru ve hızlı hesaplama ile matematiksel akıl yürütmede ortaya çıkan matematik güçlüğüdür (APA, 2013; Pierangelo ve Giuliani, 2006, WHO, 2018). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik becerileri edinmede güçlük yaşadıkları göz önünde bulundurulduğunda beceri edinme sürecinin ele alınması gerekmektedir.

Bilgi edinme süreci okuma ve yazma becerilerini edinmeden önce başlamaktadır. Bu da dinleme becerisinin bilgi edinmede kullanılan bir yöntem olduğunu göstermektedir. Dinleme becerisi insanların bilgi edinme amaçlı olarak kullandıkları ilk beceridir ve anadili edinmenin tek yoludur (Wolvin ve Coakley, 2000). Bebekler konuşma ya da okuma-yazma becerilerini edinene kadar pek çok şeyi öğrenirler. Dinleme becerisi anne karnında daha bir fetüs iken gelişmeye başlayan bir beceridir. Bu durum dinleme becerisinin diğer dil becerileri olan konuşma, okuma ve yazmanın temellerini oluşturduğunu göstermektedir (Buck, 2007). Ayrıca yapılan çalışmalarda insanların günlük rutinlerinde dinleme becerisinin dil becerileri içerisinde en sık kullanılan beceri olduğunu vurgulamaktadır (Palmer, 2014; Pinnell ve Jagar, 2003; Robertson, 2002).

Dinleme becerisinin gelişimi okul çağında daha da önem kazanmaktadır. İlkokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin okuldaki geçirdikleri sürenin %60'ının dinleme etkinliklerinden oluştuğu belirtilmektedir (Imhof, 2008). Bu çalışma dinleme becerisinin yeni bilgileri edinmede aktif rol aldığını göstermektedir. Okula devam eden ve okuma yazma becerilerini edinemeyen öğrencilerin dinleme becerileri sayesinde yeni bilgiler edinmeleri mümkündür. Dinleme becerisinde yeni beceri edinebilmenin yolu dinlediğini anlamlandırmadır (Lonigan vd., 2008). Lonigan ve diğerleri (2008), çocukların dinlediğini anlama becerilerinin okul öncesi çağından itibaren desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Catts ve diğerleri (2001) bir anaokulu öğrencisinin dinlediğini anlama becerisinden yola çıkarak ikinci sınıftaki akademik durumunu tahmin etmişlerdir. Çalışmada alıcı ve ifade edici dil becerilerinden yer verilen ilk değişken öğrencinin dinlediğini anlama becerisidir. Çalışma sonucunda öğrencinin akademik performansını belirleyen en önemli değişkenin dinlediğini anlama olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ulusal Öğrenme Güçlüğü Merkezi (National Center for Learning Disabilities- NCLD) (2008) tarafından yayınlanan rapora göre, dinlediğini anlamada karşılaşılan sorunların yalnızca bu beceride değil, öğrencilerin okuma, heceleme gibi becerilerde de sorun yaşamalarına neden olduğu belirtilmektedir. Yine Sharma ve diğerleri (2009) 68 öğrenci ile yaptıkları çalışmada dinlediğini anlamada sorun yaşayanların diğer alanlarda da olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar dinlediğini anlamada sorun yaşayanların %30'unun okuma ve yazma ve yazma becerilerinde %90'ının konuşma ve dil becerilerinde güçlük yaşadıklarını vurgulamaktadırlar.

Akademik beceri edinmede işe koşulan bir diğer beceri de okumadır. Bir bireyin günlük rutinlerinde okuma becerisini aktif olarak kullanması gerekmektedir. Okumanın nihai amacı da okuduğunu anlamadır (Browder vd., 2013). Okuduğunu anlama aktif ve sarmal yapıda olan bilişsel bir süreçtir. Birden fazla zihinsel sürecin aynı anda işe koşulmasına bağlı olan bu süreç çeşitli bileşenlerin

birlikte kullanılmasını gerektirmektedir. Bu bileşenler; ses farkındalığı, harf/sözcük tanıma, sözcük dağılımı, akıcı okuma, metin yapısı ve ön bilgilerdir (National Reading Panel, 2000). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, bu alanların pek çoğunda yaşadıkları sorunlar okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir. Özel gereksinimli bireylerin yaklaşık %50'sini oluşturan öğrenme güçlüğü olan bireylerin (Mastropieri ve Scruggs, 2004) yaklaşık %80'i okuduğunu anlamada güçlük yaşamaktadırlar (Quin vd., 2020). Okuduğunu anlama becerisinde sorun yaşamayan öğrencilerin akademik becerilerinde (Hernandez, 2011), okula devam durumlarında (Adelson vd., 2016), problem davranışlarda (Lin vd., 2013) ve iş ve çalışma hayatına geçişlerinde (Conners, 2003) daha az sorun yaşadıkları yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Judge ve Bell (2011) yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde yaşadıkları sorunların ilkokulun üç veya dördüncü yılından sonra tespit edilebileceğini belirtmişlerdir. Yine araştırmacılar bu zamandan önce öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinin ve desteklenmesinin ilerleyen süreçte ortaya çıkabilecek olan okuduğunu anlama sorunlarını azaltabileceğini vurgulamışlardır.

Bakıldığında tüm bireylerin bilgi ve becerileri edinebilme yöntemleri olan dinleme ve okuma becerileri öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sorun yaşadıkları alanlardır. Bu iki becerinin birbirleri ile ilişkili olduğunu vurgulayan pek çok çalışma alanyazında yer almaktadır. Örneğin; Wise ve diğerleri (2007), iki ve üçüncü sınıfa devam 279 öğrencinin okuma becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmacılar okuma becerilerini yordayan en önemli değişkenin erken dönemde kazanılan dinlediğini anlama becerisi olduğunu belirtmişlerdir. Yine Ulusal Okuma Panelinde (2008), bir grup araştırmacı dinlediğini anlama becerisinin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin yordayıcısı olduğunu vurgulamışlardır (Lonigan vd., 2008). Diakidoy ve diğerleri (2005), iki, dört, altı ve sekizinci sınıfa devam eden 612 öğrencinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yıllar ilerledikçe incelenen iki beceri arasındaki ilişkinin korelasyonel olarak arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya dayanarak araştırmacılar okuma modellerinde dinlediğini anlama becerisinin ön planda yer aldığını ve okuduğunu anlamının gelişmesi için ön koşul olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir. Regaçone ve diğerleri (2014), öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ilkököl ve ortaokul öğrencileri ile deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar deney grubunda yer alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilere dinlediğini anlama becerilerini artırmaya yönelik bir müdahale uygulamışlardır. Araştırma sonucunda uygulanan dinlediğini anlama müdahalesinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini de geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Alanyazındaki çalışmaların yanı sıra bu iki becerinin içeriğine değinilecek olunursa, benzer içeriklerden oluştukları görülmektedir. Dinlediğini anlama becerisini etkili bir biçimde kullanabilmek için sözcük bilgisi, morfolojik farkındalık ve sözdizimi becerilerinin edinilmesi gerekmektedir (Kendeou vd., 2005). Yine okuduğunu anlama becerisinin başarılı bir şekilde kullanılması için de kelime çözümlene, sözcük bilgisi, morfolojik farkındalık ve sözdizimi becerilerine sahip olmak gerekmektedir (Tunmer, 2008). Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinleme ve okuduğunu anlama becerilerinde yaşadıkları sorunlar da benzerdir. Alanyazında iki beceride de güçlük yaşayan öğrencilerin soruları doğru yanıtlanamama, metni özetleyememe, metne ilişkin anahtar sözcükleri belirleyememe gibi durumlarla karşılaştıklarını belirleyen çalışmalar yer almaktadır (Buck, 2007; Hernandez, 2011; Judge ve Bell, 2011; Sharma vd., 2009).

Bu bilgilerden yola çıkarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerileri arasında bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Ancak alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında iki beceri arasındaki ilişkiyi doğrudan ölçen bir çalışmaya ulaşılamamıştır (Diakidoy vd., 2005; Lonigan vd., 2008; Regaçone vd., 2014; Wise vd., 2007). Bu çalışma ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmaktadır.

1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama puanları tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşma mıdır?
2. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşma mıdır?
3. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin dinlediğini anlama puanları soru türüne göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğrenme gücü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları soru türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğrenme gücü olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla kıyaslandığı bu çalışmada karşılaştırmalı betimsel tarama model kullanılmıştır. Bu modelde karşılaştırılacak grupların aynı yöntemler kullanılarak betimlenmesi daha sonra da ayrı ayrı yapılan betimsel istatistiklerin kıyaslanması söz konusudur (Creswell, 2016).

Araştırma grubu

Çalışmada yer alacak öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi incelenen amaca uygun olarak çalışma gruplarının belirlenmesini içermektedir (Creswell, 2016). Çalışmanın amacı doğrultusunda Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından öğrenme gücü olarak tanımlanmış 21 ve kıyaslama için tipik gelişim gösteren 21 olmak üzere toplam 42 öğrenci seçilmiştir. Judge ve Bell (2011) öğrenme gücü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde yaşanan güçlüklerin ilkokulun ilk dört yılından sonra tespit edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu durumun göz önünde bulundurulması ve erişilebilirlikten dolayı çalışmanın beşinci sınıf seviyesindeki öğrencilerle yürütülmesine karar verilmiştir. Bu çalışma Artvin ilinde yer alan ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Gerekli izinlerin alınmasının ardından il merkezinde yer alan Rehberlik Araştırma Merkezinden öğrenme gücü tanısı olan öğrencilerin bilgileri edinilmiştir. Daha sonra okul idarecileri aracılığıyla öğrenci velilerinden öğrencilerin çalışmaya katılmalarında herhangi bir sakınca olmadığına dair izinler alınmıştır. Ebeveyn onaylarından sonra araştırmacı okullara giderek öğrenme gücü olan öğrencilerin okuma düzeylerini inceleyerek çalışmaya dahil olup olmayacaklarına karar vermiştir.

Ayrıca çalışma grubunda yer alacak öğrencilerde bazı ön koşul beceriler aranmıştır. Bunlar; a) öğrenme gücü dışında herhangi bir yetersizlik tanısının bulunmaması, b) beşinci sınıfa devam ediyor olması, c) bağımsız okuma düzeyinde yer almalarıdır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin belirlenirken Türkçe öğretmenlerinden destek alınmıştır ve onlarda da ön koşul beceriler aranmıştır. Aranılan beceriler; a) herhangi bir yetersizliğinin olmaması, b) beşinci sınıfa devam ediyor olması ve c) bağımsız okuma düzeyinde olmalarıdır. Bağımsız okuma düzeyi olarak %95 üzerinde okuma doğruluğuna sahip olma gerekmektedir (Kendeou vd., 2005; Nation, 2005). Oluşturulan ön koşul beceriler çerçevesinde 53 öğrenciye ulaşılmış ancak tamamı çalışmaya dahil edilmemiştir. Ön koşul beceri kriterlerine uygun olarak seçilen öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırma Grubu

Grup	Cinsiyet	
	Erkek	Kız
Öğrenme Gücü	13	8
Tipik Gelişim	13	8
Toplam	26	16

Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularının incelendiği bu çalışmada öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama puanlarını elde etmek amacıyla Karasu, Girgin ve Uzuner, tarafından 2013 yılında geliştirilen Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) kullanılmıştır. FOOE ilkokul ve ortaokul öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performanslarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Envanterde 18 öyküleyici ve 16 bilgilendirici metin bulunmaktadır. Bu çalışmada beşinci sınıf düzeyinde olan iki öyküleyici metin kullanılmıştır. Metinlerden ilki olan “Sel” 35 cümle ve 286 sözcükten oluşmakta ve Türk dili için oluşturulan okunabilirlik formülüne (Ateşman, 1997) göre kolay okunabilir (okunabilirlik sayısı: 78)

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

olarak bulunmuştur. Diğer metin olan “Yangın” ise 36 cümle ve 297 sözcükten oluşmakta ve Ateşman (1997) formülüne göre kolay (okunabilirlik sayısı: 80) okunabilir. “Yangın” metni bir Türkçe alan uzmanı tarafından seslendirilmiş ve öğrencilerin dinlediğini anlama verileri bu ses kaydı aracılığıyla toplanmıştır. Ses kaydı 3 dakika 18 saniye sürmektedir. Çalışmada kullanılan metinler için hazırlanan ve bu çalışmada kullanılan okuduğunu anlama soruları yer almaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri de bu sorular ile ölçülmüştür. Her bir metin için dört tane yanıtı metinde açık olarak belirtilen soru, dört tane yanıtı metinde açıkça belirtilmeyen soru ve iki tane de öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak yanıtlayabilecekleri çıkarım sorusu yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya dahil olacak öğrencilerin belirlenmesinin ardından araştırmacı her öğrenci ile bireysel olarak çalışmıştır. Öğrenciyi sınıftan alarak genellikle okul kütüphanelerinde ya da boş sınıflarda veriler toplanmıştır. Öğrencilere çalışmanın amacı anlatılmış ve gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Kısa bir tanışmanın ardından gönüllü olan öğrencilere ses kaydında yer alan metin (Yangın) 2 defa dinletilmiş ve ardından dinlediğini anlamaya yönelik soruların yer aldığı çalışma kağıdını yanıtlamaları istenmiştir. Bu süre yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Soruların yanıtlanmasının ardından öğrencilere okumaları için belirlenen metin (Sel) verilmiştir. Öğrencilerden metni 2 defa sessiz olarak okumaları söylenmiştir. Bu sayede öğrencilerin ilk okumada yapabilecekleri hataların ikinci okumada tekrarlanması ve kısmen tekrarlı okumanın anlamaya katkı sağlanması amaçlanmıştır. Okumaların tamamlanmasının ardından öğrencilerden kendilerine verilen çalışma kağıdında yer alan okuduğunu anlama sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Bu süreç yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Öğrencilerin soruları yanıtlamalarının ardından veri toplama süreci tamamlanmış ve öğrenciler sınıflarına götürülmüşlerdir. Çalışmanın veri toplama süreci yaklaşık üç hafta ve 48 ders saati sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasının ardından çalışma kağıtlarında yer alan yanıtlar puanlanarak SPSS 22.0 programına girilmiştir. SPSS programında verilerin dağılımları incelenmiştir. Verilerin araştırma soruları kapsamında grupların 50’den az katılımcıdan oluşmasından dolayı Shapiro-Wilk normallik testi yapılmış ve değerlerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Normallik verilerine ilişkin detaylı sonuçlar bulgular başlığındaki tablolarda yer almaktadır. Bundan dolayı çalışmanın analizlerinde araştırma soruları için ise Mann Whitney U Testi testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla Kendal’in Uyuşum Katsayısı kullanılmıştır. O’Connor ve Joffe, (2020) güvenilirlik hesaplaması için elde edilen verilerin en az %20’sinin başka biri tarafından değerlendirilmesini önermektedir. Bu öneri doğrultusunda yedi dinlediğini anlama ve sekiz okuduğunu anlama çalışma kağıdı başka bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan hesaplamalar neticesinde puanlayıcılar arası güvenilirlik dinlediğini anlama için .98 ve okuduğunu anlama için .95 olarak bulunmuştur.

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 = Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 18/05/2023

Belge sayı numarası= E-18457941-050.99-94555

Bulgular

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığı bu çalışmada bulgular betimsel analiz yöntemi incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden elde edilen verilerin analizinde ise normal dağılım göstermediğinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama toplam puanlarının ve soru türlerine göre aldıkları puanların tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılmasını içeren betimsel istatistiksel Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Soru Tipi	Katılımcılar	n	\bar{x}	Ss	Min.	Max.	Çar.	Bas.	S-W, p	U, p	
Açık Sorular	Dinlediğini anlama	ÖG	21	38.16	2.99	30	40	-1.44	1.38	.647, $p=.000$	-.502, $p=.615$
		NG	21	38.68	3.27	30	40	-2.36	4.34	.452, $p=.000$	
	Okuduğunu Anlama	ÖG	21	21.32	11.41	0	40	-.55	-.41	.736, $p=.000$	-4.071, $p=.000^*$
		NG	21	35.53	5.98	20	40	-1.09	.55	.725, $p=.000$	
Kapalı Sorular	Dinlediğini anlama	ÖG	21	24.74	9.49	10	40	.08	-.61	.911, $p=.078$	-3.020, $p=.003^*$
		NG	21	34.47	5.24	25	40	-.09	-1.65	.782, $p=.001$	
	Okuduğunu Anlama	ÖG	21	16.05	6.58	5	30	.39	-.47	.930, $p=.174$	-4.666, $p=.000^*$
		NG	21	31.84	8.03	15	40	-.59	-.67	.872, $p=.016$	
Çıkarım Soruları	Dinlediğini anlama	ÖG	21	13.68	8.30	0	20	-.83	-.99	.714, $p=.000$	-2.266, $p=.032^*$
		NG	21	18.42	3.75	10	20	-1.04	1.410	.445, $p=.000$	
	Okuduğunu Anlama	ÖG	21	12.36	8.87	0	20	-.48	-1.65	.738, $p=.000$	-1.935, $p=.063$
		NG	21	16.84	4.78	5	20	-1.29	.525	.703, $p=.000$	
Tüm Sorular	Dinlediğini anlama	ÖG	21	76.58	13.54	50	100	-.45	-.570	.29, $p=.293$	6.72, $p=.000^*$
		NG	21	91.58	8.34	70	100	-1.04	.99	.87, $p=.012$	
	Okuduğunu Anlama	ÖG	21	49.21	11.46	25	65	-.53	-.35	.94, $p=.288$	2.19, $p=.035^*$
		NG	21	84.74	10.73	70	100	.19	-1.28	.90, $p=.048$	

* $p \leq .05$

Tablo 2'ye bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarının tipik gelişim gösteren akranlarının puanlarıyla anlamlı olarak farklılaştığı ($U= 6.72, p=.000^*$) bulunmuştur. Yine bu öğrencilerin okuduğunu anlama puanları da ($U=2.19, p=.035^*$) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buradan yola çıkarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu

anlama becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarının okuduğunu anlama puanlarından anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir ($U=4.11$, $p=.000^*$). Bu bulgu öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerisinde okuduğunu anlamadan daha başarılı olduklarını göstermektedir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin de dinlediğini anlama puanlarının okuduğunu anlama puanlarından anlamlı düzeyde fazla görülmektedir ($U=3.92$, $p=.005^*$). Bu da tipik gelişim gösteren öğrencilerin dinlediğini anlama becerisinde daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Yine Tablo 2'de metinde yanıtları açıkça yer alan ve açık sorular olarak adlandırılan soruların dinlediğini anlama puanlarının öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=-.502$, $p=.615$). Ortalamalara bakıldığında açık sorularda tipik gelişim gösteren öğrencilerin az farkla da olsa akranlarından daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür. Aynı soru türünde grupların okuduğunu anlama puanları tipik gelişim gösteren öğrencilerin lehine olacak şekilde farklılaşmaktadır ($U=-4.071$, $p=.000^*$). Bu bulgu ışığında tipik gelişim gösteren öğrencilerin açık sorularda okuduğunu anlama becerilerinin öğrenme güçlüğü olan akranlarına göre daha iyi olduğuna ulaşılmaktadır.

Metinde yanıtları açıkça verilmeyen, kapalı sorular olarak nitelendirilen soru türünde dinlediğini ve okuduğunu anlama puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Hem dinlediğini anlama sorularında ($U=-3.020$, $p=.003^*$) hem de okuduğunu anlama sorularında ($U=4.666$, $p=.000^*$) tipik gelişim gösteren öğrencilerin lehine puanlar farklılaşmaktadır. Bu bulguya dayanarak tipik gelişim gösteren öğrencilerin kapalı sorularda dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama performanslarının öğrenme güçlüğü olan akranlarından daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Son olarak metinde yer alan bilgilerin yorumlanarak yanıtlanmasını gerektiren ve çıkarım soruları olarak adlandırılan soruların puanları iki grup için karşılaştırılmıştır. Dinlediğini anlama sorularına verilen yanıtlardan elde edilen puanlarda tipik gelişim gösteren öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($U=-2.266$, $p=.032^*$). Bu sonuç tipik gelişim gösteren öğrencilerin çıkarım sorularında dinlediğini anlama performanslarının öğrenme güçlüğü olan akranlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak okuduğunu anlama puanları çıkarım soruları açısından incelendiğinde iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=-1.935$, $p=.063$).

Tartışma ve Sonuç

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığı bu çalışmada hem öğrenme güçlüğü olan hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin toplam dinlediğini anlama puanlarının okuduğunu anlama puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum dinlediğini anlama becerisinin dil becerileri arasında ilk kazanılan beceri olmasından kaynaklı olması muhtemeldir (Buck, 2007). Ayrıca insanların günlük etkinliklerinde dinleme becerisinin önemli yer kaplaması dinlediğini anlama becerisinin daha az yer verilen okuduğunu anlama becerisinden daha iyi performans gösterilmesini açıklar niteliktedir (Imhof, 2008; Palmer, 2014). Diakidoy ve diğerleri (2005), yaptıkları çalışmalarında dinlediğini anlama becerisi ile okuduğunu anlama becerisinin ilişkisi olduğunu birinde sorun yaşayan öğrencilerin diğerinde de sorun yaşayacağını belirtmiştir. Kendeou ve diğerleri (2005) dört ve altı yaşındaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin ilerleyen yıllardaki okuduğunu anlama becerilerini tahmin edilebilir düzeyde bilgi verdiğini belirtmişlerdir.

Bu iki becerinin içeriği göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bulgunun beklenen bir bulgu olduğunu söylemek mümkündür. Tunmer (2008), okuma becerisinin kelime çözümleme, sözcük bilgisi, morfolojik farkındalık ve sözdiziminden oluştuğunu ve alanların desteklenmesinin dinlediğini anlama gibi diğer dil becerilerinin de gelişimini etkileyeceğini belirtmiştir. Ayrıca Wise ve diğerleri (2007), 279 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmacılar sözcük bilgisi, morfolojik farkındalık ve sözdizimi becerilerinin desteklenmesinin öncelikle dinlediğini anlamaya ve ilerleyen yıllarda okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yine bu becerilerin uygulanmasında yaşanan sorunların da benzer olması araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Judge ve Bell (2011), anaokulundan itibaren altı yıl boyunca öğrenme güçlüğü olan öğrencileri

incelemişlerdir. Araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ana fikri bulma ve okuduğunu anlama sorularını doğru yanıtlayamama sorunların anaokulunda dinlediğini anlama becerisinde de görüldüğünü belirtmişlerdir. Lonigan ve diğerleri (2008), ulusal erken okuryazarlık panelinde yayınlanan raporunda okul öncesi çağındaki çocukların dinlediğini anlama becerilerinde sorunlar yaşandığı belirtmişlerdir. Belirtilen dinlediğini özetleyememe, dinlenen sözcüğü hatırlamama gibi sorunların ilerleyen dönemlerde okuduğunu anlama becerilerinde de karşılaşıldığını belirtmişlerdir. Bu yüzden dinlediğini anlama becerilerinin tüm çocuklarda erken yaşlardan itibaren desteklenmesi okuma ve okuduğunu anlamının gelişimi açısından son derece önemlidir.

Çalışmada incelenen bir başka konuda soru türlerine göre öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileridir. Bulgulara bakıldığında açık soru türlerinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarından dinlediğini anlama sorularında aldıkları puanların farklılaşmadığı görülmektedir. İlaveten çıkarım sorularında da okuduğunu anlama puanları iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Kapalı soru türlerinde hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama puanlarının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aleyhine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Alanyazında dinlediğini anlama becerilerinin soru türlerine göre öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından doğrudan incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Her ne kadar bu çalışma bulguları ile örtüşmese de Becker (2016), 132 öğrencinin dinlediğini anlamalarını soru türlerine göre incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en az zorlandığı soru türü açık sorular iken en fazla zorlandıkları soru türü bilgi ve deneyimlerinden yola çıkarak yanıtlamaları gerek çıkarım sorularıdır. Ayrıca açık sorular olarak nitelendirilen sorularda iyi dinleyicilerin daha yüksek performans sergilediklerini belirtmişlerdir. Vandergrift (2007), dinleme becerilerini aktif olarak kullanabilen öğrencilerin dinleme stratejilerine hâkim olduklarını bundan dolayı da soru türlerini doğru yanıtlamada diğer öğrencilerden daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı bu öğrencilerin dinledikleri hakkında çıkarım yapabilmekte olduğunu vurgulamaktadır. Bu da tipik gelişim gösteren öğrencilerin çıkarım sorularında dinlediğini anlama becerilerinde öğrenme güçlüğü olan akranlarından daha yüksek performans gösterdikleri bulgusunu desteklemektedir. Wagner (2008), sekiz öğrencinin dinledikleri metinde açıkça belirtilmeyen soruları yanıtlama süreçlerini sesli düşünme yöntemi ile incelemiştir. Araştırmacı dinlediğini anlama sorularını daha başarılı yanıtlayan öğrencilerin dili anlamlandırma süreçlerini daha aktif kullandıklarını ve açıkça verilmeyen bilgileri yorumlayabildiklerini belirtmiştir. Brunow ve Cullen (2021), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için kullanılan iki yöntemin etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmalarında dinlediğini anlamının geliştirilmesi için öğrencilere metinde açıkça yer almayan sorulara ilişkin tahminde bulunma becerisinin öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Okuduğunu anlama becerisi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en çok zorlandığı becerilerden biridir (Hallahan vd., 2005). Gajria ve diğerleri (2007), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini inceleyen 29 araştırmayı derlemişlerdir. Araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metin yapısını bilmemelerinden ve sözcük dağarcıklarının tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük olduğundan dolayı metinlerde yer alan kapalı soruları yanıtlamakta akranlarına göre daha düşük performans sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde yaşanan sorunlar okunan metinde yer alan bilgileri anlamlandırmalarında tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergilemelerine neden olmaktadır (Alves vd., 2014; Jenkins vd., 2003; Tobia ve Marzocchi, 2014). Bu durum da metinde yanıtı bulunan açık soruların yanıtlanmasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre okuduğunu anlama puanlarının düşük olmasını açıklamaktadır. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çözümleme becerilerinde yaşadıkları sorunlar da okuduğunu anlama becerilerinde sorunlar yaşamalarına ve akranlarından daha düşük performans sergilemelerine neden olmaktadır (Allor ve Chard, 2011; Klauda ve Guthrie, 2008; Kuhn, 2004). Garcia ve Cain (2014), okuduğunu anlama becerilerinin incelendiği 110 çalışmayla bir meta analiz incelemesi yapmışlardır. Elde ettikleri bulgulara göre çözümlemede sorun yaşayan öğrenciler sözcükleri çözümlemede zorlandıkları için anlamlandırmaya odaklanamamaktadırlar.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

Okunan metni göz önünde bulundurarak çıkarım yapmayı gerektiren çıkarım sorularında her iki gruptaki öğrencilerinde zorlandıkları ve aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Dünya çapında yapılan sınav olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) yer alan sorularda en zorlanılan alan çıkarım sorularıdır (Vilenius-Tuohimaa vd., 2008). Okunan metinlere ilişkin deneyimlerin ve edinilmiş öğrenmelerin okuduğunu anlama becerisinde daha az zorlanılmasını sağladığı alanyazındaki çalışmalar tarafından belirtilmektedir (Priebe vd., 2012; Tarchi, 2010). Elbro & Buch-Iversen (2013) 236 öğrenci ile yürüttükleri deneysel çalışmalarında önceden edinilmiş bilgilerin öğrencilerin çıkarım yapma becerilerini desteklediğini ve doğru tahmin yürütmede uygulama öncesine göre daha yüksek performans sergilediklerini belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınırlı okuma becerilerinden dolayı deneyim edinmede ve geçmiş öğrenmeler ile yeniler arasında ilişki kurmada zorlandıkları belirtilmiştir (Jitendra ve Gajria, 2011). Çıkarım yapabilmeyi dolayısıyla okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer durumda sözcük dağarcığıdır (Allor ve Chard, 2011). Amendum ve diğerleri (2015), 636 birinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada okuma hızı ve okuma doğruluğunda sorun yaşamayan öğrencilerin bile sözcük dağarcıklarının üzerinde olan metinlere ilişkin çıkarım ve tahmin sorularını yanıtlamada başarısız olduklarını istenilen seviyede olmadıklarını belirtmişlerdir. O'Connor (2017), öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sözcük öğretimi yapmanın okuduğunu anlama becerilerini geliştireceğini vurgulamıştır. Sözcük dağarcığı geniş olan öğrencilerin de okudukları metinden çıkarım yapabilmeleri ya da geçmiş öğrenmelerini göz önünde bulundurarak tahmin edebilmeleri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özetlenecek olursa öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerinin birbiri ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Soru türlerinden yalnızca çıkarım sorularında okuduğunu anlama bakımından bir farklılık görülmezken diğer tüm soru türlerinde ve toplam puanlarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarından hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlamada daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmada birtakım sınırlılıklar ve bu sınırlılıklardan yola çıkılarak bazı öneriler bulunmaktadır. Bunlar; değerlendirilen iki beceri arasında yordama ya da korelasyon ilişkisine çalışmada yer alan katılımcı sayısının azlığından dolayı bakılamamıştır. Daha fazla katılımcı ile dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisini yordayıcılığının incelenmesi önerilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi ses kaydı üzerinden ve dinlediğini anlama soruları ile değerlendirilmiştir. Farklı yöntemlerle veri toplanması ve değerlendirilmesi önerilmektedir. Bir diğer sınırlılık ise; bu çalışmanın beşinci sınıftaki öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile yürütülmüş olmasıdır. Farklı sınıf seviyelerinde ve farklı yetersizlik türlerine sahip öğrenciler ile çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin okul öncesi çağdan itibaren desteklenmesi ve sınıf içi etkinliklerde dinleme becerilerini geliştirecek stratejilerin öğrencilere öğretilmesi tavsiye edilmektedir.

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 = Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 18/05/2023

Belge sayı numarası= E-18457941-050.99-94555

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma, yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada, çıkar çatışması teşkil edebilecek durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Yazar, makalenin İngilizce redaksiyonu için Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Metin Düzeltme Birimi'ne teşekkür etmektedir.

Kaynaklar

- Adelson, J. L., Dickinson, E. R., & Cunningham, B. C. (2016). A multigrade, multiyear statewide examination of reading achievement: Examining variability between districts, schools, and students. *Educational Researcher*, 45(4), 258-262. Doi:10.3102/0013189X16649960
- Allor, H. J., & Chard, J. D. (2011). A comprehensive approach to improving reading fluency for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(5), 1-12. Doi:10.17161/foec.v43i5.6909
- Alves, M. L., Reis, C., & Pinheiro, A. (2014). Prosody and reading in dyslexic children. *Dyslexia*, 21(1), 35-49. Doi:10.1002/dys.1485
- Amendum, J. S., Conradi, K., & Liebfreund, D. M. (2015). The push for more challenging texts: An analysis of early readers' rate, accuracy and comprehension. *Reading Psychology*, 37(4), 570-600. Doi:10.1080/02702711.2015.1072609
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *DSM-V diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th Edition). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ateşman, E. (1997). Measurement of readability in Turkish. *Language Journal*, 58, 71-74.
- Becker, A. (2016). L2 students' performance on listening comprehension items targeting local and global information. *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 1-13. Doi:10.1016/j.jeap.2016.07.004
- Browder, D. M., Hudson, M. E., & Wood, A. L. (2013). Teaching students with moderate intellectual disability who are emergent readers to comprehend passages of text. *Exceptionality*, 21(4), 191-206.
- Brunow, D. A., & Cullen, T. A. (2021). Effect of text-to-speech and human reader on listening comprehension for students with learning disabilities. *Computers in the Schools*, 38(3), 214-231. Doi:10.1080/07380569.2021.1953362
- Buck, G. (2007). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Catts, H., Fey, M., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A researchbased model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-50. Doi:10.1044/0161-1461(2001/004)
- Connors, F. A. (2003). Reading skills and cognitive abilities of individuals with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 27(1), 191-229. Doi:10.1016/S0074-7750(03)27006-3
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Diakidoy I-AN, Stylianou P, Karefillidou C., & Papageorgiou P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*. 26(1), 55-80. Doi:10.1080/02702710590910584
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452. Doi:10.1080/10888438.2013.774005
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225. Doi:10.1177/00222194070400030301
- Garcia, R. J., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74-111. Doi:10.3102/0034654313499616

- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston: Person Education.
- Hernandez, D. J. (2011). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. Baltimore, MD: Annie E. Casey Foundation.
- Hussar, B., Zhang, J., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., Cui, J., ... & Dilig, R. (2020). The condition of education 2020 (NCES 2020-144). U.S. Department of Education. Washington. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020144>.
- Imhof, M. (2008). What have you listened to in school today?. *The International Journal of Listening*, 22(1), 1-12. doi:10.1080/10904010701802121
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(4), 237-245. Doi: 10.1111/1540-5826.00078
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16. Doi:10.17161/fec.v43i8.6690
- Karasu, P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel Akademi.
- Judge, S., & Bell, S. M. (2011). Reading achievement trajectories for students with learning disabilities during the elementary school years. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 27(1-2), 153-178. Doi:10.1080/10573569.2011.532722
- Kendeou, P., Lynch, J., Van den Broek, P., Espin, C., White, M. J., & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98. Doi:10.1007/s10643-005-0030-6
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. Doi:10.1037/0022-0663.100.2.310
- Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *International Reading Association*, 58(4), 338-344. Doi:10.1598/rt.58.4.3
- Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G., & Neale, J. (2015). *Anormal psikolojisi*. M. Şahin (çev.). Ankara: Nobel Akademi.
- Lin, Y. C., Morgan, P. L., Hillemeier, M., Cook, M., Maczuga, S., & Farkas, G. (2013). Reading, mathematics, and behavioral difficulties interrelate: Evidence from a cross-lagged panel design and population-based sample of US upper elementary students. *Behavioral Disorders*, 38(4), 212-227. Doi:10.1177/0198742913038004
- Lonigan C. J., Schatschneider C., & Westberg L. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling*. Washington, DC: National Institute for Literacy
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction*. Ohio: Merrill Prenticwe Hall.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling ve C. Hulme, (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248-266). Oxford: Blackwell Publishing
- National Center for Learning Disabilities (2008). *Parent center: Dyslexia*. www.nclld.org/content/view/454/456173/
- O'Connor, R. E. (2017). Reading fluency and students with reading disabilities: How fast is fast enough to promote reading comprehension? *Journal of Learning Disabilities*, 51(2), 124-136. Doi:10.1177/0022219417691835
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13. Doi:10.1177/1609406919899220
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., Roberts, G., Menzel, A. J., & Schatschneider, C. (2020). Differential codevelopment of vocabulary knowledge and reading comprehension for students with and without learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 608-627. Doi:10.1037/edu0000382
- Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. Washington: ASCD.

- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pinnell, G. S., & Jagger, A. M. (2003). Oral language: Speaking and listening in elementary classrooms. In Flood, J., Lapp, D., Fisher, D., Jensen, J. & James, R.S. (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 881-913). Florida: Routledge.
- Priebe, S. J., Keenan, J. M., & Miller, A. C. (2012). How prior knowledge affects word identification and comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(1), 131-149. Doi:10.1007/s11145-010-9260-0
- Regaço SF, Gução ACB, Giacheti CM, Romero ACL, & Frizzo ACF. (2014). Long latency auditory evoked potentials in students with specific learning disorders. *Audiology-Communication Research*, 19, 13-8. Doi:10.1016/j.bjorl.2014.10.005
- Robertson, A. K. (2002). *Etkili dinleme*. (Çev. E.S. Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları
- Sharma, M., Purdy, S. C., & Kelly, A. S. (2009). Comorbidity of auditory processing, language, and reading disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(3), 706-722. Doi:10.1044/1092-4388(2008/07-0226).
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513.
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Psychology in the Schools*, 20, 415-420. Doi:10.1016/j.lindif.2010.04.002
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2014). Cognitive profiles of Italian children with developmental dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 437-452. Doi:10.1002/rrq.77
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing*, 21, 299-316. Doi:10.1007/s11145-007-9108-4.
- Wagner, E. (2008). Video listening tests: What are they measuring?. *Language Assessment Quarterly*, 5(3), 218-243. Doi:10.1080/15434300802213015
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210. Doi:10.1017/S0261444807004338
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426. Doi:10.1080/01443410701708228
- Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093-1109. Doi:10.1044/1092-4388(2007/076)
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (2000) Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14(1), 143-152. Doi:10.1080/10904018.2000.10499040
- World Health Organization (WHO). (2018). The ICD-11. International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics Eleventh Revision. <https://icd.who.int/>

Extended Abstract

Introduction

Regardless of age, intelligence score and education factors, learning difficulty is expressed as the problems experienced in acquiring basic academic skills for a period of six months or longer by negatively affecting school success and daily life activities (Kring, Johnson, Davison & Neale, 2015). According to a report published by the National Center for Learning Disability (NCLD) (2008), problems encountered in listening comprehension cause students' having problems not only in this skill, but also in other skills such as reading and spelling. Sharma, Purdy, and Kelly (2009) stated in their study with 68 students that those experiencing problems in listening comprehension were also affected in other areas. Another key skill in basic education is reading. Approximately 80% of individuals with learning disabilities (Mastropieri & Scruggs, 2004) who make up approximately 50% of individuals with special need have reading comprehension difficulties (Quin et al. 2020). Wise, Sevcik, Morris, Lovett, and Wolf

(2007) examined the reading skills of 279 students at second and third grade in terms of various variables. Their study found that the most important variable predicting reading skills was the listening comprehension skill gained in the early period. Again, in the National Reading Panel (2008), a group of researchers emphasized that listening comprehension was a predictor of students' reading and writing skills (Lonigan et al., 2008). On the basis of the results of this finding, it is possible to say that a relationship exists between the listening and reading comprehension skills of students with learning disabilities. However, an analysis of studies in the literature suggests that there is yet to be a study that directly measures the relationship between the two skills (Diakidoy et al. 2005; Lonigan et al., 2008; Regaçone et al., 2014; Wise et al., 2007). In the light of these questions, answers to the following research questions were sought.

1. Do the listening comprehension scores of students with learning disabilities differ from their neurotypically developing peers?
2. Do the reading comprehension scores of students with learning disabilities differ from their neurotypically developing peers?
3. Do the listening comprehension scores of students with and without learning disabilities differ according to the type of question?
4. Do the reading comprehension scores of students with and without learning disabilities differ according to the type of question?

Method

This study, in which the listening comprehension skills of students with learning disabilities were compared with their typically developing peers, was conducted in a comparative descriptive survey model. For the purpose of the study, a total of 42 students were selected, 21 of whom had learning difficulties and 21 of whom had neurotypical development for comparison.

The Non-Formal Reading Inventory (FOOE), which was developed by Karasu, Girgin and Uzuner in 2013, was used in the study. Two narrative texts at the fifth-grade level were used. The first of the texts, "Sel", consists of 35 sentences and 286 words, and is considered to be easily readable (readability number: 78) according to the readability formula (Ateşman, 1997) created for the Turkish language. The other text, "Yağgın", consists of 36 sentences and 297 words and is also considered to be easily readable (readability number: 80) according to Ateşman (1997) formula. In this study, students' listening comprehension skills were also measured with these questions: For each text, there were four questions whose answers were clearly stated in the text, four questions whose answers were not clearly stated in the text, and two inference questions that students could answer by considering their own previous knowledge and experience.

After the data were collected, the answers in the worksheets were scored and entered into the SPSS 22.0 program. The distribution of the data was examined in the SPSS program. It was observed that the data did not show a normal distribution within the scope of the research questions. For this reason, it was decided to use the Mann Whitney U Test for the research questions in the analysis of the study.

Result and Discussion

According to the research results, students with learning disabilities performed lower than their peers in implicit ($U=-3,02$, $p=.003$), inference question types ($U=-2,266$, $p=.032$) and total listening comprehension scores ($U=6.72$, $p=.000$). In addition, students with learning disabilities performed lower than their peers in reading comprehension skills in question types and total scores other than inference questions (explicit; $U=-4,071$, $p=.000$, implicit; $U=-4.66$, $p=.000$, total; $U=2.19$, $p=.035$).

Considering the content of these two skills, it was possible to say that the obtained finding was an expected one. Tunmer (2008) stated that reading skills consisted of word decoding, vocabulary, morphological awareness, and syntax, and supporting the fields would also affect the development of other language skills such as listening comprehension. In addition, Wise et al. (2007), in their study of 279 students, examined the reading comprehension skills of students with learning disabilities in terms of various variables. Researchers stated that supporting vocabulary, morphological awareness and

syntax skills primarily contributed to listening comprehension and reading comprehension skills in the students' following years. Judge and Bell (2011) studied students with learning disabilities for six years starting from kindergarten. The researchers stated that the problems of identifying the main idea and answering the reading comprehension questions of students with learning difficulties were also seen in the ability to comprehend listening in kindergarten.

Becker (2016) examined the listening comprehension of 132 students according to the types of questions. According to the findings, the type of question that students had the least difficulty with were explicit type questions, while the type of question they had the most difficulty with were inference questions that they needed to answer based on their knowledge and experience. Vandergrift (2007) stated that students who could actively use their listening skills had a good command of listening strategies and, therefore, were more successful than other students in answering the question types correctly. Gajria et al (2007) compiled 29 studies examining the reading comprehension skills of students with learning disabilities. Researchers found that students with learning disabilities performed poorly when compared with their peers in answering the implicit questions in the texts because they did not know the text structure and their vocabulary was less advanced than peers with neurotypical development. The most difficult area in the questions in the Program for International Student Assessment (PISA), which is the worldwide exam, was the inference questions (Vilenius-Tuohimaa et al., 2008). It is stated by studies in the literature that the experiences and acquired learning related to the read texts cause less difficulty in reading comprehension skills (Priebe et al., 2012; Tarchi, 2010).

There were some limitations in the conducted study and some suggestions based on these limitations. The predictive or correlation relationship between the two assessed skills could not be examined due to the small number of participants in the study. It is necessary to examine the predictor of reading comprehension skill of listening comprehension skill with more participants. In this study, students' listening comprehension skills were evaluated through audio recording and listening comprehension questions. Further studies should consider data collection and evaluation with other methods. Future studies should also consider conducting looking at students with other learning difficulties and of different age groups to see how these affect their learning acquisition and experience.



Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

*Gözde BEZİRGAN**
*Seyit ATEŞ***

Öz

Bu çalışmanın amacı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemektir. Nicel yöntem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada yarı deneysel tasarım türlerinden biri olan tek gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesinde bir devlet ilkokuluna devam eden 48 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Dinlediğini, okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Analitik Dereceli Puanlama Anahtarları'ndan, ilgi envanterinden, Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nden, Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu'ndan elde edilmiştir. Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile desteklenen öğrenme ortamındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık becerilerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin son test lehine geliştiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış öğretim, okuduğunu anlama, üstbilişsel farkındalık

The Effect of Differentiated Instruction Method on Reading Comprehension Skills and Metacognitive Awareness Level of the Students

Abstract

The aim of this study was to determine the effects of differentiated instruction approach on students' metacognitive awareness, reading comprehension skills. In this study which was designed as a quantitative method research, a single-group pre-test-post-test experimental design, which is one of the quasi-experimental design types, was used. The study group of the research consisted of 48 students of Grade 4 attending a public primary school in Çankaya district of Ankara. The data of the study were obtained from the Analytical Rubrics for Assessment of Listening and Reading Comprehension, the interest inventory, Marmara Learning Styles Scale, and the Metacognitive Awareness Scale for Children Form A. Wilcoxon Signed Ranks test was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was found that the metacognitive awareness skills and reading comprehension skills of the students in the learning environment supported by the differentiated instruction method improved significantly.

Keywords: Differentiated instruction, reading comprehension, metacognitive awareness

Giriş

Okuma, insanların bireysel, toplumsal ve akademik gelişimine katkı sağlayan önemli bir etkidir. Bireylerin okuma becerisinden yararlanabilmesi için okuduğunu anlaması gerekir. Bireyin hem okul yıllarında bilgi edinme sürecinde başarılı olması (Nickell, 2003) hem de eğitim hayatından sonraki yıllarda istediği bilgiye ulaşarak topluma uyum sağlaması okuduğunu anlama becerisinin gelişimine bağlıdır. Okuduğunu anlama, metinde öne sürülen fikirleri algılama, düşünceler arasında

* Öğretmen, MEB, Ankara, gozde.bastopcu@gmail.com, ORCID:orcid.org/0000-0001-6787-0375

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakülte, Sınıf Eğitimi Bölümü, Ankara, seyitates@gmail.com, ORCID:orcid.org/0000-0002-4498-0376

bağlantılar kurma, metindeki fikirleri ön bilgileriyle karşılaştırıp analiz etme, hafızada depolama ve istendiğinde geri getirme süreçlerine dayanır (Karadağ, 2001). Bu tanımdan hareketle okuduğunu anlama, okurun birçok bilişsel süreci aynı anda yapılandırılmasını gerektiren bir faaliyet olarak nitelendirilebilir. Bu konuda çalışmalar yapan Sweet ve Snow (2002) okuduğunu anlama sürecini metin, yazar, okur, bağlam ve etkinlik olmak üzere beş boyuta ayırmıştır. Okur boyutunda, kelime bilgisi, okuma amacı, bilişsel yetenekler gibi özellikler okuduğunu anlama sürecini etkilemektedir. Yazar, okurun verilmek istenen mesajı anlaması için okur kitlesinin özelliklerine göre metinde düzenlemeler yapar. Metin boyutunda, okuduğunu anlama sürecinde sadece metindeki bilgiler kullanılmaz, okurun ön bilgilerine göre de metin yapılandırılır. Etkinlik boyutunda, okuma sürecinde her okur okuma amacını kendisi belirlemektedir. Bağlam boyutunda ise okuduğunu anlama süreci bireyin bulunduğu ortam koşullarından etkilenmektedir. Bunların yanı sıra bireyin konuyla ilişkisi, kültürü, tecrübesi, sosyo ekonomik durumu (Yıldırım 2012), metnin güçlük derecesi, yapısı, farklı metin türleriyle karşılaşma sıklığı (Diakidoy ve ark., 2005, akt., Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010) okuduğunu anlama sürecini doğrudan etkilemektedir. Okuduğunu anlama süreciyle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, yukarıda bahsedilen etmenler nedeniyle okurun farklı güçlük ve düzeyde okuma durumlarıyla karşı karşıya geldiği anlaşılmaktadır. Ayrıca dijital çağın meydana getirdiği bilgi karmaşasında metinler daha kompleks bir yapıda sunulurken okurdan da daha üst düzey anlama becerilerini sergilemesi beklenmektedir. Bu durum ilgili literatürde ifade edilene okuduğunu anlama sürecini etkileyen unsurların (okurun, metnin ve farklı ortamlarda yapılan okumaların) dikkate alınmasını gerektirir (Sweet ve Snow, 2002). Bütün bu değişkenler öğrenme-öğretme sürecinin farklılaştırılmasını, öğrencilerin farklı gereksinimlerine göre özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlayan etkili bir yaklaşım sunulmasını gerekli kılmaktadır. Zira öğrencilerin farklı okuma seviyelerine, hazırbulunuşluğuna, ilgilerine, bilişsel yeteneğine, öğrenme stillerine, hızına, sosyoekonomik düzeyine ve kültürüne göre özelleştirilmiş öğrenme deneyimi sunan farklılaştırılmış öğretim yöntemleri, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarına ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Biancarosa ve Snow, 2004). Aynı zamanda öğrencilerin yukarıda belirtilen özelliklerine göre içerik, süreç veya üründe değişiklikler yapılır. (Tomlinson, 2009) Böylelikle farklı öğrenme süreçlerinden geçen bireyler zamanla kendi öğrenme süreçlerini daha iyi izleme ve yönetme becerilerine sahip olurlar (Fisher, Frey ve Lapp, 2016) ve kendi öğrenme süreçlerine dair farkındalıkları artar. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmesi ve değerlendirmesi üstbiliş kavramıyla ilişkilidir (Özsoy, 2008). Üstbilişsel farkındalık ise, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izleme, yönetme ve düzenleme becerileridir (Flavell, 1976). Yetgin (2020) tarafından yapılan bir çalışmada yüksek üstbilişsel farkındalık düzeyine sahip öğrencilerin okuma materyallerini daha iyi anlama ve öğrenme stratejilerini daha etkili kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Kısacası, farklılaştırılmış öğretim yöntemi aracılığıyla üstbilişsel farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine uygun bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlayarak öğrenmeye olan ilgilerini, öğrenme sürecindeki farkındalıklarını arttırabilir ve öz-yönetim becerilerini güçlendirir. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimin yanı sıra, üstbilişsel farkındalık düzeyleri de öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki başarılarını ve okuduğunu anlama sürecini etkileyen önemli bir faktördür.

Literatür incelendiğinde, okuduğunu anlama becerisi ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaların birçoğu, üstbilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama becerisinin de arttığı yönünde sonuçlar ortaya koymuştur (Guthrie ve Klauda, 2014; Borkowski, Chan ve Muthukrishna, 2000; Rasmussen ve İnce, 2017; Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Baker ve Brown, 1984; Flavell, 1979). Benzer şekilde, yapılan pek çok araştırma farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini de göstermektedir (Karakuş ve Güner, 2019; Arslan ve Keleş, 2018; Yeşilyurt, 2015; Aliakbari ve Haghighi, 2014; Little, Mc Coach ve Reis, 2014; Akman, 2010; Samms, 2009; Shaunessy-Dedrick, Evans, Ferron ve Lindo, 2015; Tomlinson, 2009; Rosenshine, Meister ve Chapman, 1996). Ancak farklılaştırılmış öğretim tasarımıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmalar sınırlı düzeydedir (Karadağ, 2015; Üşenti, 2013) Aynı zamanda okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılan araştırmaların ya üstbilişsel farkındalık becerisi ya da farklılaştırılmış öğretim tasarımı üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu iki değişkeni birlikte ele alan diğer bir ifade ile farklılaştırılmış öğretimin

Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

okuduğunu anlama becerisine ve üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okuru, metni ve ortamı (süreci) dikkate alarak öğretimi öğrencinin ihtiyaçları çerçevesinde farklılaştırmanın hem okuma becerisinin hem de okurun üstbilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, mevcut araştırmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir strateji olup olmadığına ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmek için farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini kullanma konusunda rehberlik edebilir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sürecindeki üstbilişsel farkındalıklarını artırmak için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının nasıl kullanılacağı konusunda eğitimciler ve araştırmacılara yol gösterebilir. Öğrencilerin okuma becerilerinin yanı sıra öğrenme stratejilerini daha bilinçli ve etkili bir şekilde kullanmalarına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin,

- Üstbilişsel farkındalık becerileri ön test son test puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?
- Okuduğunu anlama becerileri ön test son test puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel yöntem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada yarı deneysel tasarım türlerinden biri olan tek gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini tespit etmeye yönelik yapılır (Gay ve Airasian, 2000). Tek gruplu ön test-son test deneysel desen araştırmalarında bir gruba ön test son test yapılarak gruba bağımsız değişken uygulanır (Gay ve Airasian, 2000). Böylelikle bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi bulunur.

Creswell'e (2012) göre, yeni bir eğitim modelinin uygulandığı çalışmalarda tek gruplu deneysel desenin kullanılması daha uygundur. Bu doğrultuda, farklılaştırılmış öğretim yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyini ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkisine tek gruplu deneysel desen kullanılarak bakılmıştır. Deneysel grubuyla karşılaştırılacak eşitlenmiş bir kontrol grubu olmadığından (Christensen, Jhonson ve Turner, 2015) bu desen tercih edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın sonuçlarını tehdit edebilecek etkenlere yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

İç geçerliği sağlamak için yapılan çalışmalar şu şekildedir: öğretmenlere uygulama öncesinde farklılaştırılmış öğretime ve ders işlenişine dair bilgilendirmeler yapılmıştır. Ön test son test arasındaki zaman diliminde araştırmacı öğretmenin kontrolünde uygulayıcı öğretmenler planda belirtilen ders saatleri içerisinde etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Ayrıca araştırmacı öğretmen ilk zamanlar uygulayıcı öğretmenlerle birlikte derslere girmiştir. İki deney grubunda da yapılan uygulamalar denkleştirilmiştir. Yani araştırmacı öğretmenin kontrolünde aynı planlar doğrultusunda farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı uygulanmıştır. Ön test- son test arasında oluşan farklılığın bağımsız değişkenden kaynaklandığının anlaşılması için her iki ölçümde de aynı ölçme araçları kullanılmıştır. Bununla birlikte ön testteki soruları akıllarında tutmalarını engellemek için iki uygulama arasında geçen zaman dilimi 10 hafta olarak planlanmıştır.

Dış geçerliği sağlamak için ise araştırma sonuçları benzer örneklemelere ve benzer ortamlarda yapılan araştırmalara genellenmiştir.

Örneklem / Araştırma grubu

Bu çalışma, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bir devlet ilkokuluna devam eden yirmi kız, yirmi sekiz erkek olmak üzere toplamda 48 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini araştırmacı öğretmenin görev yaptığı okulda uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme yolu ile örneklemelere kolay ulaşılabilir olması araştırmaya hız kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın yürütüleceği okulda gönüllülük esasına göre iki uygulayıcı öğretmen belirlenmiştir. Araştırma orta sosyo ekonomik düzeydeki bir okulda

yapılmıştır. Uygulama öncesinde iki sınıf öğretmeniyle görüşülerek Türkçe dersi akademik başarılarının ve Türkçe dersinde yapılan uygulamaların denk olduğu; her iki sınıfta da birer tane Türkçe okur yazar düzeyde yabancı uyruklu öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda belirlenen sınıfların araştırmayı gerçekleştirmek için uygun özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu

Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek için geliştirilen ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği Karakelle ve Saraç (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçme aracının A Formu için geçerlik ve güvenilirlik çalışması toplam 565 öğrenci ile yapılmıştır. A formu Cronbach Alpha değeri. 64, test tekrar test korelasyon değeri. 74 olarak bulunmuştur. (N = 356, p < .01). Bu değerlere bakılarak ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin geçerliliğini incelemek için uç grup yöntemi kullanılmıştır. Ölçek toplam puanlarının alt ve üst %27'lik diliminde yer alan katılımcıların (üst dilim:195; alt dilim:145) toplam puanları arasında fark olup olmadığı t testi yoluyla incelenmiş, alt ve üst dilim arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (t:37,87, p<.000). Bu çalışma için testin Cronbach's Alpha değeri .68 olarak hesaplanmıştır.

Okuduğunu/ Dinlediğini Anlamayı Değerlendirme Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini belirlemeye yönelik analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Hikâye edici metinler üzerinden öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi yeniden anlatım (retelling) yöntemiyle belirlenmiştir.

Alanyazın inceleme sürecinde araştırmacının amacına uygun puanlama anahtarına rastlanmadığı için tez danışmanının rehberliğinde araştırmacı ve çalışma arkadaşı tarafından *Okuduğunu/ dinlediğini anlama becerilerini değerlendirme analitik dereceli puanlama anahtarı* geliştirilmiştir. "Okuduğunu / Dinlediğini Anlamayı Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı" dört boyuttan oluşmuştur. Bu boyutlardan; "Organizasyon" ve "Hikâye Unsurları (Karakter, Yer, Zaman)" 1, 3 ve 5 puan değerleri ile "Akış ve Ritim", "Kelime Tercih" ise 1, 2 ve 3 puan değerleri ile derecelendirilmiştir. Okuma ve dinlemeye yönelik hazırlanan DPA'ndan alınabilecek en yüksek puan 16 ve en düşük puan 4'tür.

DPA'nın geliştirilmesi aşamasında kapsam/içerik geçerliği uzman görüşü alınarak ve Lawshe Tekniği kullanılarak belirlenmiştir. DPA'nın güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla uzmanların verdiği puanlar karşılaştırılarak puanlayıcılar arası tutarlılığa bakılmış; Cronbach's Alfa değeri hesaplanmış; ayrıca puanlayıcılar arası uyum analizi yapılarak sınıf içi korelasyon katsayısı tespit edilmiştir.

Çalışmaya katkı sağlayacak uzmanların belirlenmesinin ardından kapsam geçerliğini tespit etmek amacıyla "Uzman Görüş Formu" hazırlanmıştır. Bu bağlamda 8 uzmanın DPA'da yer alan boyutlar ve göstergelerin; amaca hizmet etmesi, kapsamı, sınıf seviyesine, göstergelerin tanımlanan düzeylere uygunluğu ile bu düzeylerin dil ve anlatım bakımından anlaşılabilirliğine ilişkin değerlendirmelerine başvurulmuştur.

Uzmanlardan alınan görüşler neticesinde düzenlemeler yapılmıştır. Sonrasında boyutlara ilişkin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar neticesinde DPA'nın Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 0.75 olarak bulunmuştur. Ardından KGO'nun minimum değerleri yani Kapsam Geçerlilik Ölçütleri (KGÖ), Veneziano ve Hooper (1997) tarafından hazırlanan tablo dikkate alınarak, 0.78 olarak kabul edilmiştir (Keser ve Kavuk, 2015, s. 21). DPA'da yer alan 4 boyutun KGO'ları alınmıştır. KGO değeri "organizasyon", "hikâye unsurları" ve "kelime tercihi" boyutunda 0.75, "akış ve ritim" boyutunda 1 olarak çıkmıştır. Ardından KGO ortalamaları alınarak KGİ değeri belirlenmiştir. KGİ değeri 0.81 çıkmıştır. Bu değer KGÖ (0.78) değerinin üzerinde olduğu için ölçme aracının kapsam geçerliliğine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

DPA'nın güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tavsiyeli 4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan bir metin uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bu metin 4. sınıf seviyesinde bir öğrenciye okutulmuş, sonrasında okuduğu metni hiç bilmeyen bir arkadaşına anlatır gibi yeniden anlatması istenmiştir. Bu süreçte öğrenci tarafından yapılan anlatımın ses kaydı alınmıştır. Ardından öğrenciye verilen metin, ses kaydı ve DPA 8 uzmana gönderilerek öğrencinin

Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

anlatımının rubrikteki maddelere göre puanlanması istenmiştir. Uzmanların verdiği puanlar karşılaştırılarak iç tutarlılık güvenilirliğine bakılmış ve puanlayıcılar arası güvenilirlik analizi yapılmıştır. Son hali verilen DPA'nın iç tutarlılığını belirlemek için 8 uzmandan öğrenciyi değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerle Cronbach's Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Rubriğin Cronbach's Alfa değeri 0.836 olarak bulunmuştur. Tavşancıl'ın (2005) aktardığına göre Özdamar (1999), alfa katsayısının değerlendirilmesinde ölçütü $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre rubriğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Puanlayıcılar arası uyumu değerlendirmek için sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. 8 uzman tarafından yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen veriler için puanlayıcılar arası tutarlılık katsayısı .836 olarak hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyonda "%95 güven aralığına dayalı olarak, 0,5'ten küçük, 0,5 ile 0,75 arası, 0,75 ile 0,90 arası ve 0,90'dan büyük değerler sırasıyla güvenilirliğin zayıf, orta, iyi ve mükemmel olduğunu" (Koo ve Li, 2016, s. 155) göstermektedir. Gerçekleştirilen analizlerde dereceli puanlama anahtarının puanlayıcı tutarlılığı bakımından Koo ve Li'ye göre (2016) mükemmel kategoride yer aldığı ifade edilebilir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 4. Sınıflarında öğrenim gören toplam 48 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, farklılaştırılmış öğretimle hazırlanmış Türkçe ders planlarının uygulandığı iki deney grubuyla yürütülmüştür. Yapılan uygulamalar toplam 10 hafta sürmüştür. Bu sürecin ilk ve son haftasında "Okuduğunu/dinlediğini anlama dereceli puanlama anahtarı" ve "Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu" öğrencilerin düzeylerini tespit etmek amacıyla ön test ve son test olarak uygulanmıştır. "Marmara öğrenme stilleri ölçeği" ve "İlgi envanteri" ise sürecin başında öğretim sürecini tasarlamak amacıyla kullanılmıştır. Öğretim uygulamaları sekiz hafta sürmüştür.

İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi için hazırlanan farklılaştırılmış öğretim tasarımının uygulama aşamaları aşağıda gibidir:

İçeriğin Belirlenmesi

2022- 2023 eğitim öğretim yılında farklı bölgelerde okutulan Millî Eğitim Bakanlığı onaylı 4. sınıf Türkçe kitaplarında yer alan hikâye edici metinler uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Kitapta yer alan metinler öğrencilerin öğrenme stillerine, hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme hızlarına göre farklılaştırılmıştır.

Ders Planlarının Oluşturulması

Alan uzmanlarının rehberliğinde her hafta farklı öğretim stratejilerine yer vererek ders planları hazırlanmıştır. Bu kapsamda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik ulusal ve uluslararası kaynaklar incelenerek ders planları, etkinlikler ve materyaller oluşturulmuştur. Hazırlanan ders planları üç alan uzmanının görüşlerine sunulduktan sonra pilot uygulama için son şeklini almıştır.

Ön Testlerin ve Pilot Çalışmanın Uygulanması

Farklılaştırılmış Türkçe öğretimi tasarımının uygulanabilirliğini test etmek ve uygulamayla ilgili eksiklikleri belirleyerek gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma, araştırmanın yapıldığı okulda farklı bir şubedeki 24 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda ders planlarının tamamı tekrar gözden geçirilerek gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Okuduğunu ve dinlediğini anlamayı değerlendirme analitik dereceli puanlama anahtarının uygulanması için sessiz bir ortam olan destek odası tercih edilmiştir. Araştırmacı boş derslerinde öğrencileri sırayla çağırarak seçilen metni okutmuş; rubrik hakkında açıklamalar yapmıştır. Sonrasında öğrencilerden izin alınarak ses kaydı eşliğinde okudukları metinleri anlatmaları istenmiştir. Puanlama işlem sonrasında ses kaydı aracılığıyla yapılmıştır.

Ayrıca asıl uygulama öncesi ilgi envanteri ve Marmara öğrenme stilleri ölçeği deney gruplarına uygulanmıştır.

Asıl Uygulama

Araştırma iki deney grubuyla gerçekleştirilmiştir. Sınıflara okulda kadrolu olarak görev yapan sınıfın kendi öğretmenleri girmiştir. Deney gruplarında 8 hafta boyunca, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Aynı okulda görev yapan araştırmacı öğretmen uygulamalara başlamadan önce süreç hakkında öğretmenlere bilgi vermiş, ders planlarının işleyişini anlatmış, boş derslerinin olduğu saatlerde gözlemci araştırmacı olarak sınıflarda bulunmuştur.

Son Testlerin Uygulanması

Araştırmanın başında ön test olarak uygulanan “Okuduğunu/dinlediğini anlama analitik dereceli puanlama anahtarı” ile “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu” gruplara son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kullanılacak istatistik testlerinin belirlenmesi için öncelikle Shapiro-Wilk testi ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulgulara göre araştırma kapsamında toplanan veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden ölçümler arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu
Karar tarihi= 27/12/2022
Belge sayı numarası= E-77082166-604.01.02-548485

Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkisini test etmek amacıyla yapılacak analizi belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik varsayımının sınanmasında çalışma grubunu oluşturan öğrenci sayısı 50'den küçük olduğu için ($n < 50$) Shapiro-Wilk anlamlılık düzeyleri yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010). Çalışma grubunun ön test ve son test verilerinin normalliğine ilişkin elde edilen sonuçlar ise Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Yönelik Normallik Değerleri

Puanlar		Shapiro-Wilk			Çarpıklık- Basıklık Değerleri	
		Değer	sd	p	Çarpıklık	Basıklık
Üstbilişsel Farkındalık	Ön Test	,856	48	,000	3,386*	1,591*
	Becerisi	Son Test	,394	48	,000	19,105*
Okuduğunu Anlama	Ön Test	,922	48	,004	-,687	,343
	Becerisi	Son Test	,941	48	,017	-,666

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve üst bilişsel farkındalık düzeyi ön test ve son test puan ortalamaları alınarak yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçlarının anlamlı olması, verilerin normal dağılmadığını gösterir ($p < ,05$). Ayrıca çarpıklık basıklık değerlerine bakıldığında değerlerinin ± 1 aralığında olmadığı görülmüştür. Morgan ve arkadaşlarına (2004, s. 49) göre, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olmaması verilerin normal dağılmadığına işaret edebilir. Sonuç olarak araştırma grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Bu

Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

sebeple öğrencilerin üst bilişsel farkındalık becerilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını saptamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Test sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi Tasarımıyla Öğrenim Gören Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Test	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Üst Bilişsel Farkındalık Becerisi	Negatif Sıralar	43	23,87	1026,50	-5,317	,000*
	Pozitif Sıralar	3	18,17	54,50		
	Eşit Sıra	2				
	Toplam	48				

Tablo 2’ye bakıldığında, farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin üst bilişsel farkındalık becerilerinin ön test son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, puanlarda negatif sıralar, yani son test lehine farklılığın olduğu görülmüştür ($Z=-5,317$; $p<,05$). Bu analiz sonuçlarına göre, uygulama sonrasında farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin üst bilişsel farkındalık becerisinin geliştiği söylenebilir.

Aynı şekilde farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ön test son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark oluşturup oluşturmadığı da Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Aşağıdaki Tablo 3’te analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.

Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Uygulandığı Sınıflardaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Son Test Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Test	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Okuduğunu Anlama Becerisi	Negatif Sıralar	48	24,50	1176,00	-6,083	,000*
	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
	Eşit Sıra	0				
	Toplam	48				

Tablo 3’e göre, farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, puanların negatif sıralar, yani son test lehine farklılık oluşturduğu görülmüştür ($Z=-6,083$; $p<,05$). Bu analiz sonuçlarına göre, uygulama sonrasında farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştiği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyine ve okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi incelenmiştir. Sonrasında üstbilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama becerilerine dair sonuçlar tartışılarak önerilerde bulunulmuştur. Yapılan analizlerin sonunda elde edilen sonuçlar şunlardır:

Araştırmada farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile desteklenen öğrenme ortamındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık becerilerinin son test lehine geliştiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yabaş ve Altun (2009), Boerger (2005) tarafından 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalarda da farklılaştırılmış öğretim tasarımının uygulandığı gruplar lehine üstbilişsel farkındalık becerileri puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çoban (2019) ise farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı öğrenme ortamındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sınırlı olsa da olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bağrıyanık (2020) ve Taş (2013) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında son test lehine farklılık olsa da bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür. Üstbilişsel farkındalık becerilerin belirlenmesi konusunda benzer araştırmaların farklı sonuçlar vermesini Winne ve Perry (2000), Aydın ve Demir Atalay (2015) araştırma sürecinde bazı ölçme araçlarının sınırlı düzeyde bilgi verdiğini; doğru sonuçlara ulaşabilmek için farklı tekniklerin de kullanılması gerektiğini dile getirerek açıklamışlardır.

Yapılan araştırmaya göre farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile desteklenen öğrenme ortamındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık becerilerinin gelişmesinin sebepleri incelendiğinde, literatürde üstbilişsel farkındalık becerilerinin düşüncelerin özgürce dile getirildiği, bilişsel süreçlerin sorgulandığı ve değerlendirildiği (Blakey ve Spence, 1990), esnek öğrenme süreçlerinin tanındığı (Demir ve Budak, 2016), işbirlikçi öğretimin yapıldığı (McInerney ve McInerney, 2002, akt., Demir, Budak, 2014) öğrenme ortamlarında geliştiği ifade edilmektedir. Yapılan araştırmada da öğrencilerin etkinlikleri yaparken küçük gruplar halinde işbirlikçi çalışmalar yapmaları, sürece çalışma arkadaşlarına soru sorarak ve çözüm üretmek katkıda bulunmaları, iyi oldukları alanlarda veya ilgileri doğrultusunda iş bölümü yapmaları, ilgi merkezinde kendi istedikleri etkinliklere yönelmeleri, yansıtıcı düşünme formlarını her konunun sonunda doldurarak öz değerlendirme yapmaları üstbilişsel farkındalık düzeylerini artırmış olabilir. Case ve Gunstone'a (2002) göre öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine olanak tanıyacak zorlayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması üstbilişsel farkındalık becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Kademelendirilmiş öğretimde, kendi etkinliğini tamamlayan öğrencilerin bir üst seviyeden devam etmesi zorlayıcı çalışmalarla karşı karşıya kalmalarını sağlamıştır. Bu da üstbilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmiş olabilir.

Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim yönteminin kullanıldığı sınıflardaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar olduğu gibi (Shaunessy-Dedrick, Evans, Ferron ve Lindo, 2015; Çoban, 2019; D'Angelo, 2006; Sapan, 2021; Yavuz, 2018; Güven, 2023; Aliakbari ve Haghghi, 2014; Samms, 2009; Gilbert, 2011; Lavender, 2009); bu araştırma sonucuyla çelişen çalışmalarda (Ward, 2017; Little, Mc Coach ve Reis, 2014; Hodge, 1997; Johnson, 2010) bulunmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde uygulama sürecinde zamanın kısıtlı olması Sharabi (2009), Lange (2009); fiziksel olanakların yetersizliği Whitaker (2008); uygulamanın karmaşık olması (Karadağ, 2010)... gibi sorunlar yaşandığı belirtilmektedir. Benzer sebeplerden dolayı bazı çalışmalarda farklılaştırılmış öğretimin okuduğunu anlama becerisi üzerinde son test lehine farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Yapılan araştırmaya göre farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile desteklenen öğrenme ortamındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinin sebepleri incelendiğinde, öğrencilerin işbirlikçi çalışmalar yapmaları (Açıkgöz ve Güngör, 2006); soru sorarak (Lienemann ve Reid, 2006), anlatarak, metni eleştirerek (Özenç, 2021) sürece katkıda bulunmaları, ilgi merkezinde (Rüzgar, 2014) metinle ilgili şarkılar söylemeleri veya metnin karikatürünü oluşturmaları, okuma çemberi (Pilav ve Balantekin, 2017) gibi etkinlikler okuduğunu anlama düzeylerini artırmış olabilir. Kademelendirilmiş öğretimde, kendi etkinliğini tamamlayan öğrencilerin bir üst seviyeden devam etmesi üst düzey metin sorularıyla karşı karşıya kalmalarını sağlamıştır. Bu da okuduğunu anlama becerilerini geliştirmiş olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde şu önerilere yer verilmiştir:

Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile ilgili araştırmalar ilkökul düzeyinde sınırlı sayıda olduğu için bu düzeyde daha fazla çalışma yapılabilir.

Farklılaştırılmış Öğretim yönteminin farklı değişkenlere olan etkileri veya farklı değişkenlerle ilişkileri incelenebilir.

Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

Bu çalışmada Farklılaştırılmış öğretim yönteminin okuduğunu anlama becerisine ve üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi araştırılmıştır. Farklı çalışmalarda bu becerilere yönelik ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmanın sınırlılıkları çalışma grubu sayısının az olması, ilkokul 4. Sınıf düzeyindeki öğrencileri kapsamaktadır.

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 Rektörlüğü Etik Komisyonu

Karar tarihi= 27/12/2022

Belge sayı numarası= E-77082166-604.01.02-548485

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. ve Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.
- Akman, B. (2010). Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 72-92.
- Aliakbari, M. ve Haghighi, J. K. (2014). On the effectiveness of differentiated instruction in the enhancement of iranian learners reading comprehension in separate gender education. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 98, 182-189.
- Altunkaya, H. ve Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Arslan, H. ve Keleş, H. N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 184-203.
- Aydın, S. ve Demir Atalay, T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baker, L. ve Brown, A. L. (1984). *Metacognitive Skills and Reading*. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Modrntal.
- Blakey, E. ve Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. Syracuse, NY: ERIC Information Center Resources. ED327218.
- Bağrıyanık, H. M. (2020). *Farklılaştırılmış öğretimin doğrusal denklemler konusunda akademik başarıya, öz-düzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlara ve üstbiliş farkındalıklarına etkisi* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Biancarosa, G. ve Snow, C. E. (2004). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to carnegie corporation of New York*. Washington, DC: Alliance For Excellent Education.
- Borkowski, J. G., Chan, L. K. S. ve Muthukrishna, N. (2000). *A process-oriented model of metacognition: Links Between Motivation And Executive Functioning*. In G. Schraw, J. C. Impara (Eds.), Issues

- İn The Measurement Of Metacognition (Pp. 47-70). Lincoln, NE: Buros Institute Of Mental Measurements.
- Boerger, M. V. (2005). *Differentiated instruction in the middle school math classroom: A case study* (Masters Dissertation). Pacific Lutheran University, Waashington.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Case, J. ve Gunstone, R. (2002). Metacognitive development as a shift in approach to learning: An in-depth study. *Studies in Higher Education*, 27(4), 459-470.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Aypay, A. (Çv. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Matematiksel Muhakeme Becerilerine, Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi* (Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- D'Angelo, F. D. (2006). *Differentiated instruction: Effects on reading comprehension in the urban elementary school setting* (Doctoral dissertation). Northcentral University, Scottsdale.
- Demir, M. K. ve Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi, başarılarının arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 30-41.
- Fisher, D., Frey, N., Lapp, D. (2016). *Farklılaştırılmış Öğretim: Okullar İçin Kapsamlı Bir Rehber*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects Of Problem Solving. *The Nature Of Intelligence*, 231-236.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gay, L.R., Airasian, P. (2000). *Educational Research*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Gilbert, D. L. (2011). *Effects of differentiated instruction on student achievement in reading* (Doctoral Dissertation). Walden University Administrator Leadership for Teaching and Learning, Minneapolis.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. (2014). Effects Of Classroom Practices On Reading Comprehension, Engagement, And Motivations For Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387-416.
- Güven, H. (2023). *Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Okuduğunu Anlama Becerileri Ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi* (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Hodge, P. H. (1997). *An analysis of the impact of a prescribed staff development program in differentiated instruction on student achievement and the attitudes of teachers and parents toward that instruction* (Unpublished EdD Thesis). The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Johnson, E. (2010). *Improving students' academic achievement through differentiated instruction* (Doctoral Dissertation). Walden University Educational Leadership, Minneapolis.
- Karadağ, M. (2001). *Kuram Yöntem Bağlamında Yazılı Sözlü Anlatım*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Karadağ, R. (2015). *İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakelle, S., Saraç, S. (2007). Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A Ve B Formları: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karakuş, F. ve Güner, P. (2019). Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1527-1538.
- Keser, H. ve M. Kavuk. (2015). Okulda Siber Zorbalık Farkındalık Anketinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 17-30.
- Koo, T. K., Li, M. Y. (2016). A Guideline Of Selecting And Reporting Intraclass Correlation Coefficients For Reliability Research. *Journal Of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163.
- Kutlu, Aba, N. (2018). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Farklılaştırılmış Fen Etkinliklerinin Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Amasya.

Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

- Lange, K. (2009). *Lessons learned in an inclusive classroom: a case study of differentiated instruction* (Doctoral Dissertation). Colorado State University Fort Collins, Charleston SC.
- Lavender, D.R. (2009). *The effect of an in-class behavioral intervention plus differentiated instruction program on the achievement and behaviour outcomes of verbally disruptive 8th grade students with and without co-occurring reading delimitation* (Doctoral Dissertation). University of Nebraska, Lincoln.
- Lienemann Torri, Reid Robert O. (2006). *Strategy Instruction For Students With Learning Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Little, C. A., Mc Coach, D. B., Reis, S. M. (2014). Effects of differentiated reading instruction on student achievement in middle school. *Journal of Advanced Academics*, 25(4), 384-402.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barret, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation, Second Edition*. London: Lawrance Erlbaum Associates.
- Nickell, B. K. (2003). *Improving Oral Fluency, Written Accuracy And Reading Compherension İn The 3rd Grade Using Visual Art Content*. Master Of Arts Action Research Project, Saint Xaiver University, Chicago.
- Özenç, E. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğren- cilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirmeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Siirt.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Pilav, S. Ve Balantekin, M. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Rasmussen, M., Ve İnce, N. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminde Sesli Düşünme Yönteminin Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- Rosenshine, B., Meister, C., Chapman, S. (1996). Teaching Students To Generate Questions: A Review Of The İntervention Studies. *Review Of Educational Research*, 66(2), 181-221.
- Rüzgar, M. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin öğrenme stilleri bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Samms, P. (2009). *When Teachers Differentiate Reading İnstruction For Fifth Grade Students: İmpacts On Academic Achievement, Social And Personal Development* (Doctoral Dissertation). Argosy University, Sarasota.
- Sapan, M. (2021). *Farklılaştırılmış Öğretimin İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sınıflardaki Öğrencilerin Dil Başarılarına, Motivasyonuna Ve Özerkliklerine Etkileri* (Yükseklisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sharabi, G. G. (2009). *A phenomenological study of teacher perceptions of implementing the differentiated instruction approach* (Doctoral Dissertation). University of Phoenix, Phoenix.
- Shaunessy-Dedrick, E., Evans, L., Ferron, J., Lindo, M. (2015). Effects Of Differentiated Reading On Elementary Students' Reading Comprehension And Attitudes Toward Reading. *Gifted Child Quarterly*, 59(2), 91-107.
- Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A., ve Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Sweet, A. P. ve Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. *Improving comprehension instruction*, 17-53.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Tomlinson, C. A. (2009). Intersections Between Differentiaton And Literacy İnstruction: Shared Principles Worth Sharing. *New England Reading Association Journal*, 45(1), 28.
- Üşenti, Ü. A. (2013). Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamalarının Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerdeki Bilişsel Beceri ve Başarı Durumlarına Etkisi. *International Journal Of Social Science Research*, 2(2).
- Ward, B. (2017). *Effects of instructional pedagogy on eighth-grade students' reading achievement* (Doctoral Dissertation). Walden University College of Education, Minnesota.

- Whitaker, S. R. (2008). *One national board certified teacher's post-certification journey with differentiated reading instruction in middle school language arts* (Doctoral Dissertation). University of Virginia, Virginia.
- Winne, H.P., Perry, N. E. (2000), Measuring self-regulated learning. (Eds. M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner). *Handbook of Self-Regulation*, California: Academic Press.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 201-214.
- Yavuz, A. C. (2018). *Farklılaştırılmış Öğretimin Türk Öğrencilerinin İkinci Dil Başarısına ve Öğrenci Ve Öğretmen Algısına Etkilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Yeşilyurt, E. (2015). Effect Of Differentiated Instruction Applications On Reading Comprehension Skills. *Educational Research And Reviews*, 10(18), 2592-2601.
- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda Okuduğunu Anlama Yaratıcı Okuma Eleştirel Düşünme Ve Üstbilişsel Farkındalık: İlişkisel Tarama Modelinde Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., Rasinski, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. *Elementary Education Online*, 9, 44-51.
- Yıldırım, Ö. (2012). Okuduğunu Anlama Başarısıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modellemeyle Belirlenmesi (Pisa 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye Karşılaştırması) (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Differentiating instruction according to the reader, the text, and the environment (process) in line with the student's needs contributes to the development of both the reading and the metacognitive awareness skills of the reader. However, when the relevant literature is examined, to our knowledge, there are no studies that focus on the impacts of differentiated instruction on reading comprehension and the metacognitive awareness level.

In this framework, the present study aimed to reveal whether the differentiated instruction approach was an effective strategy for improving students' metacognitive awareness and reading comprehension skills.

In line with the purpose of this research, answers to the following research questions were sought:

For students who studied in classes where the differentiated instruction method was applied,

- Is there a significant difference between the pre-test and post-test mean scores of metacognitive awareness skills?
- Is there a significant difference between pre-test and post-test mean scores of reading comprehension skills?

Method

In this study, which was designed as a quantitative method research, a single-group pre-test-post-test experimental design, one of the quasi-experimental design types, was used. According to Creswell (2012), it is more appropriate to use a single-group experimental design in studies in which a new educational model is applied. In this direction, the impacts of the differentiated instruction method on improving the metacognitive awareness level and reading comprehension skills of 4th graders in a public primary school were examined using a single-group experimental design in the present study.

This study was conducted with 48 students at Grade 4, namely twenty girls and twenty-eight boys, attending a public primary school in Çankaya district of Ankara in the 2022-2023 academic year. The sample of the study was determined by the convenient sampling method at the school where the

Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

researcher teacher worked. The study data were obtained using the Analytical Rubrics for Assessment of Listening and Reading Comprehension, Interest Inventory, Marmara Learning Styles Scale, and the Metacognitive Awareness Scale for Children Form A. The applications took 10 weeks in total. In the first and last week of this process, the "Analytical Rubrics Assessment of Listening and Reading Comprehension" and "Metacognitive Awareness Scale for Children Form A" were applied as pre-test and post-test to determine the students' levels. "Marmara Learning Styles Scale" and "Interest Inventory" were used at the beginning of the process to design the instruction process. Teaching practices lasted eight weeks. To determine the statistical tests to be used in the data analysis, firstly, the Shapiro-Wilk test was used to examine whether the data showed a normal distribution. According to the findings, the Wilcoxon Signed Ranks test was used since data collected within the scope of this research did not show a normal distribution.

Result and Discussion

In this study, the findings indicated that the metacognitive awareness skills of the students in the learning environment supported by the differentiated instruction method improved significantly. In some similar studies, significant differences were found in metacognitive awareness skills scores in favor of the group in which differentiated instruction design was applied. During the research process of the similar studies on the determination of metacognitive awareness skills, which indicated different results, there were also some researchers who stated that some measurement tools provided limited information and thus different techniques should be used to achieve accurate results (Winne & Perry,2000; Aydın & Demir Atalay, 2015).

In this study, students working in small groups cooperatively while performing activities, contributing to the process by asking questions to their peers and producing solutions, dividing the work in areas they excelled in or were interested in, directing themselves towards activities they desired in the center of interest, and conducting self-assessment by filling out reflective thinking forms at the end of each topic might have increased their metacognitive awareness levels. As a result of this research, it was determined that the reading comprehension skills of the students in the classes in which the differentiated instruction method was used improved significantly.

The findings obtained in this study were consistent with the results of "Lessons with differentiated instruction design have increased reading comprehension skills" as in Shaunessy-Dedrick, Evans, Ferron and Lindo (2015), Çoban (2019), D'Angelo (2006), Meşe (2021), Sapan (2021), Yavuz (2018), Güven (2023), Aliakbari and Haghighi (2014), Samms (2009), Gilbert (2011) and Lavender (2009).

When the results obtained from this research were evaluated, the following suggestions were included:

Since the number of studies on differentiated instruction method is limited at the primary school level, more studies should be conducted at the primary school level.

The impacts of the differentiated instruction method on different variables or their relations with different variables should be examined.

In this study, the impacts of differentiated instruction methods on reading comprehension and metacognitive awareness level were investigated. Further studies should be carried out using the relational screening model for these skills to provide insights.



Kelime Düzeyinde Ortografik Farkındalık Testinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

*Kasım YILDIRIM***
*Seçkin GÖK****

Öz

Çalışmanın amacı kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini etkileyen önemli bir değişken olan ortografik farkındalığın ilkökul düzeyinde ve Türkçe bağlamında yapılandırılmış bir testini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda kelime düzeyinde ortografik farkındalık testi geliştirilmeye çalışılmıştır. Testin geliştirilme sürecinde test maddelerinin yazılması, pilot uygulamalar yapılması, madde analizi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları işlem basamakları olarak takip edilmiş ve sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Manisa ili Şehzadeler ilçesinde bulunan bir devlet okulunun üç 3. sınıf şubesi (N=111) oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Kelime Düzeyinde Ortografik Farkındalık Testi kullanılmıştır. Bu testin uygulama formunda toplam 40 madde yer almıştır. Çalışmada elde edilen veriler önce Microsoft Excel programına girilmiştir. Daha sonra veriler IBM SPSS ve Jamovi programlarına aktarılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde madde ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine ilişkin hesaplamalar ve güvenilirlik analizleri sonucunda, geliştirilen kelime düzeyinde ortografik farkındalık testinin ilkökul düzeyinde okuma becerisi ve ilişkili bilişsel yapıları daha nitelikli bir şekilde değerlendirilebilecek güvenilir ve geçerli bir test olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, bilişsel beceriler, ortografik farkındalık, kelime düzeyinde ortografik farkındalık

Development of Word-Specific Orthographic Awareness Test: A Study of Validity and Reliability

Abstract

The aim of the study was to develop a test of word-specific orthographic awareness, which is an important variable affecting word recognition, reading fluency, and reading comprehension skills, at the primary school level and in the context of the Turkish language. Based on this purpose, an attempt was made to develop an orthographic awareness test at the word level. During the development process of the test, writing test items, conducting pilot applications, item analysis, validity and reliability studies were followed and presented as process steps. The sample of the research consisted of three 3rd grade classes (N = 111) of a public school in Şehzadeler district of Manisa province. Word-Specific Orthographic Awareness Test was used as a data collection tool in the study. This test includes a total of 40 items. The data obtained in the study was first entered into the Microsoft Excel program. Then, the data was transferred to IBM SPSS and Jamovi programs. Item and reliability analyses were performed on the data obtained. As a result of the calculations and reliability analyses regarding the item difficulty and distinctiveness indices, it was revealed that the word-level orthographic awareness test was a reliable and valid test that could

* Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu tarafından desteklenmektedir (Proje No: 222K295).

**Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kasimyildirim@mu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1406-709X

*** Doktora Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, seckin4501@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6095-9828

evaluate reading skills and related cognitive structures at the primary school level in a more qualified way.

Keywords: Reading comprehension, cognitive skills, orthographic awareness, word-specific orthographic awareness

Giriş

Okuma becerisi, bireyin günlük yaşamının birçok noktasında ihtiyaç duyduğu önemli becerilerden biridir. Okuma sürecinin merkezinde ise anlama becerisi vardır (Lee, Wolters ve Kim, 2023). Okuduğunu anlama sürecine ışık tutan modellerin başında Okumaya İlişkin Basit Anlayış Teorisi (Simple View of Reading [SVR]) (Gough ve Tunmer, 1986) gelmektedir (Yıldırım, Gök ve Kılıç, 2023). SVR'ye göre okuduğunu anlamayı dilsel anlama/dinlediğini anlama ve kelime tanıma becerileri oluşturmaktadır (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). SVR, birçok farklı dil ve yazı sisteminde (İngilizce, Korece, Çince, Yunanca, Malay) test edilmiş ve elde edilen bilimsel sonuçlar bu teori ile ilişkilendirilen yapıların okuma becerisini açıklamada yeterli olduğunu ortaya koymuştur (Adlof, Catts ve Little, 2006; Catts, Adolf ve Ellis Weismer, 2006; Florit ve Cain, 2011; Foorman, Koon, Petscher, Mitchell ve Truckenmiller, 2015; Joshi, Tao, Aaron ve Quiroz, 2012; Kendeou, Papadopoulou, 2013; Kim, 2017; Lee ve Wheldall, 2009). Ayrıca çeşitli okuma modellerinde de SVR'de olduğu gibi kelime tanıma ve dinlediğini anlama okuduğunu anlama sürecinde gerekli temel bileşen beceriler olarak ifade edilmiştir. Bunlara, Okuma Halatı Modeli (The Rope Model; Scarborough, 2001), Okumaya İlişkin Doğrudan ve Dolaylı Etki Modeli (Direct and Indirect Effects Model of Reading [DIER]; Kim, 2017; Kim, 2020a; Kim, 2020b) ve Okumaya İlişkin Aktif Görüş (Active View of Reading; Duke ve Cartwright, 2021) örnek olarak gösterilebilir (Yıldırım vd., 2023). SVR, sadece üç değişkenli bir yapı olmasına rağmen hem kelime tanıma hem de dinlediğini anlama becerilerinin birtakım dil ve bilişsel beceriler tarafından desteklendiği ortaya konulmuştur (Apel, Wilson-Fowler, Brimo ve Perrin, 2012; Florit, Roch ve Levorato, 2014; Kendeou, Van den Broek, White ve Lynch, 2009; Kim, 2016; Kim ve Phillips, 2014; Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén ve Niemi, 2012). Son yıllarda yapılan bilimsel çalışmalarda, temel becerilerden biri olan kelime tanımanın sesbilgisel (fonolojik) farkındalık, yazıbilgisel (ortografik) farkındalık, şekil-biçimsel (morfolojik) farkındalık gibi becerilerden oluştuğu belirtilmektedir (Apel vd., 2012; Badian, 2005; Kim, Apel ve Al Otaiba, 2013; Nagy, Berninger, Abbott, Vaughan ve Vermeulen, 2003; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson ve Foorman, 2004). Yukarıda ifade edilen bu üç beceri üst düzey dil becerileri olarak da adlandırılmaktadır (Cheema, Fleming, Craig, Hodgetts ve Cummine, 2023). Bazı çalışmalarda ise fonolojik, morfolojik ve ortografik farkındalık üst düzey dilsel farkındalığın üç farklı yönü olarak değerlendirilmiştir (örn., Cheng ve Zhang, 2023).

Üst düzey dilsel farkındalık becerilerinden biri olan ortografik farkındalığa (ortografik bilgi, Cheema vd., 2023) ilişkin birçok tanımın olduğu göze çarpmaktadır. Olson, Forsberg, Wise ve Rack (1994) ortografik farkındalığı "bireyin kelimeler içindeki yazım kalıplarına ve belirli bir dilin özelliklerine ilişkin bilgisi" olarak tanımlamıştır. Babür (2018) ise ortografik farkındalığı "kelimelerin içindeki ses (harf) dizilimi konusundaki farkındalık" olarak tanımlamıştır. Yine Perfetti (1984) ortografik farkındalığı, harflere vurgu yaparak, dile özgü harf kalıplarına ilişkin yazım bilgisi olarak tanımlamıştır. Apel ve diğerlerinin (2012) tanımının daha açıklayıcı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar ortografik farkındalığı "yazılı olarak kelimelerin nasıl temsil edildiğini belirleyen kural ve kalıpların anlaşılması bilgisi" şeklinde ifade etmiştir (Apel vd., 2012, s. 1285). Tüm bu farklı tanımların ortak noktası yazım bilgisini bir yazı sisteminin kuralları olarak görmeleridir (Conrad, Harris ve Williams, 2013; aktaran, Zarić, Hasselhorn ve Nagler, 2021).

Ortografik farkındalığın kelimeye özgü ve genel imlâ farkındalığı olmak üzere iki boyutu olduğu görülmektedir (Conrad vd., 2013; Zarić vd., 2021). Bu iki boyutlu bakış açısı birtakım okuma gelişimi modelleri (örn., Chall, 1976; Ehri ve McCormick, 1998; Frith, 1985) açısından ve bazı harf tanıma teorileri (Krenier ve Gough, 1990; Treimen ve Kessler, 2014) açısından tutarlı bulunmaktadır (Apel, Henbest ve Masterson, 2019; Berninger, Abbott, Nagy ve Carlisle, 2010; Birch, 2011; Georgiou, Martinez, Vieira ve Guo, 2021; Golden, 1997; Zarić vd., 2021). Örneğin çift yol teorisi bağlamında okuma, zihinsel sözlükten ilgili kelimenin çağırılması ve okunması şeklinde ya da kelimenin kodunun çözülüp okunması şeklinde meydana gelmektedir (Krenier ve Gough, 1990). Buradan hareketle kelime

düzeyinde ortografik bilginin zihinsel sözlükten kelimelerin yazımına ulaşma ve yazıya dökme noktasında daha yararlı olabileceği, genel ortografik bilginin ise zihinsel temsilleri olmayan yabancı kelimelerin (ilk defa karşılaşılan) yazımında daha yararlı olabileceği söylenebilir. Çünkü kelime düzeyinde ortografik farkındalık kelimelerin yazılış bilgisi olarak tanımlanırken (Barker, Torgesen ve Wagner, 1992) genel ortografik farkındalık kelimeleri oluşturan harflerin sıralanışına ilişkin kurallar bilgisi olarak (Vellutino, Scanlon ve Tanzman, 1994) tanımlanmaktadır. Ek olarak akıcı okuma için kelimelerin çok az bilişsel çabayla otomatik bir şekilde tanınmasının gerekliliğinden hareketle (LaBerge ve Samuels, 1974) ortografik farkındalığın akıcı okumaya dolaylı olarak katkı sağladığı düşünülebilir. Bu durum ortografik farkındalığa ilişkin boyutlar açısından ayrıntılı bir şekilde açıklanmak istenirse, kelimeye özgü ortografik farkındalık, otomatik olarak kelimelerin tanınmasını desteklemekte, böylece hızlı bir şekilde işlenmesini sağlamaktadır. Ayrıca kelimeye özgü ortografik farkındalık zihinsel sözlükte saklanan kelimeye özgü temsil yoluyla doğru ve hızlı bir yazım sürecine destek olmaktadır (Ehri, 2005). Genel ortografik farkındalık becerisi ise bir kelimenin yazılışı ve telaffuzuna ilişkin yazım kalıpları, harflerin dizilimi gibi unsurlar noktasında okuyucuya destek olmaktadır (Conrad vd., 2013). Dolayısıyla ortografik farkındalık otomatik bir şekilde kelime tanımayı desteklemektedir (Zarić vd., 2021). Ortografik farkındalık bazı araştırmacılar (Apel vd., 2019; Conrad vd., 2013; Cunningham, Perry ve Stanovich, 2001) tarafından sözcüksel yazım bilgisi ve sözcük altı yazım bilgisi olarak da boyutlandırılmaktadır. Bu iki boyut kelimeye özgü ve genel yazım farkındalığı boyutları ile paralellik göstermektedir. Sözcüksel yazım bilgisi, kelimeye özgü yazım farkındalığına benzer olarak bilinen kelimelerin veya kelime parçalarının (Türkçe için heceler) zihinsel temsillerini içermektedir. Sözcük altı yazım bilgisi genel yazım farkındalığına benzer olarak bir sesi veya bir eki, harf ya da harflerle temsil etmeye yönelik kalıpları ve harf ya da harflerin sözcük içerisinde nerede bulunup bulunamayacağına ilişkin kuralları içermektedir (Apel, 2011; Apel vd., 2019; Castles ve Nation, 2006; Deacon, Benere ve Castles, 2012). Yukarıda ifade edilen teorik temellerden hareketle genel ortografik farkındalığın (sözcük altı ortografik farkındalık), kelime düzeyinde ortografik farkındalık (sözcüksel ortografik farkındalık) için bir ön koşul beceri olduğu düşünülmektedir (Apel vd., 2019). Çünkü çocukların ana diline ilişkin ortografik gelişimi (opak veya transparan dillerde) okuma becerisinin gelişimi ile bağlantılı olarak hiyerarşik bir süreç gerektirmektedir (Berninger, Yates ve Lester, 1991).

Ortografik farkındalığı tek boyutlu olarak ele alan çalışmalar incelendiğinde; alfabetik diller kapsamına girmeyen Çince, ortografik farkındalık ve morfolojik farkındalığın okuduğunu anlama becerisi için eşit öneme sahip olduğu ortaya konulmuştur (Liu ve Liu, 2020; Liu, Chung ve Tang, 2022). Yine Çince, fonolojik farkındalık ve ortografik farkındalığın Çince kelime tanıma, kelime bilgisi, kelime okuma akıcılığı ve sessiz okuma akıcılığı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Yu vd., 2023). Ek olarak bu çalışmada ortografik farkındalığın kelime okuma akıcılığı ve sessiz okuma akıcılığı üzerinde dolaylı etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alfabetik dillerde yapılan çalışmalarda ise erken aşamalarda ortografik farkındalığın sonraki okuma becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Boets, Wouters, Van Wieringen, De Smedt ve Ghesquie're, 2008). Bu bağlamda Cunningham ve diğerlerinin (2001), Metropolitan Başarı Testi'nin kelime tanıma alt testi ile çeşitli ortografik işleme testleri kullanarak 39 ilkökul öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada 2.sınıftaki ortografik bilginin 3.sınıftaki kelime tanımadaki doğruluğu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Burt'un (2006) yürüttüğü boylamsal çalışmanın sonucunda 1.sınıftan 3.sınıfa kadar kelime tanıma becerisinin ortografik işleme becerisini yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Lee ve diğerleri (2023) ise morfolojik farkındalığın dil ve okuryazarlık becerileri (fonolojik farkındalık, ortografik farkındalık, kelime bilgisi, kelime okuma, yazım/ imlâ, metin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama) ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmacılar bu meta analiz çalışmasında, morfolojik farkındalığın, ortografik farkındalık, fonolojik farkındalık, kelime tanıma (kelime okuma) ve yazım/imlâ (spelling) ile orta düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Cunningham ve Stanovich'in (1990), 3 ve 4. sınıf öğrencilerin ortografik işleme becerisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada ortografik işleme becerisinin, fonolojik işlemeyen kaynaklanan varyans ortadan kaldırıldıktan sonra kelime tanıma becerisindeki varyansı açıklayabildiği tespit edilmiştir.

Ortografik farkındalığı iki boyutlu olarak ele alan çalışmalar incelendiğinde ise Yunanca (Georgiou, Parrila ve Papadopoulos, 2008), Flemenkçe (Bekebrede, van der Leij ve Share, 2009),

Almanca (Rothe, Cornell, Ise ve Schulte-Körne, 2015) ve İngilizce (Cunningham ve Stanovich, 1990; Deacon vd., 2012) gibi farklı dil ve yazı sistemlerinde kelime düzeyinde ortografik farkındalığın okuma becerisine benzersiz katkısı olduğu görülmektedir. Rothe ve diğerleri (2015) tarafından dislektik (N=19) ve dislektik olmayan (N=32) çocuklar ile gerçekleştirilen çalışmada kelime düzeyindeki ortografik farkındalığın her iki çalışma grubu için okuma ve yazım/implâ becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca hem genel ortografik farkındalığın hem de kelime düzeyinde ortografik farkındalığın okuma becerisine katkı sağladığını tespit eden çalışmalara da rastlanılmıştır (Conrad vd., 2013; Deacon, Commissaire, Chen ve Pasquarella, 2013; Zarić vd., 2021). Bunlardan Zarić ve diğerlerinin (2021) ortografik farkındalığın okuma ve yazım üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 66 üçüncü sınıf öğrencisi ile yürüttükleri çalışmanın sonuçları genel implâ bilgisinin yanı sıra kelimeye özgü implâ bilgisinin hem okuma hem de yazım performansına zekâ ve fonolojik farkındalığın ötesinde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Sonuç olarak fonoloji, morfoloji ve ortografi gibi üst düzey dilsel beceriler arasında okumaya ilişkin üçgen modeliyle (Adams, 1990; Monaghan, Chang, Welbourne ve Brysbaert, 2017) de tutarlı olarak bir ilişki olduğu görülmektedir (Kim, 2020a; Kim, 2016; Lee vd., 2023). Başka bir söylemle fonolojik farkındalığın okumayı öğrenmek için yeterli olmadığı, ilkokul sürecinde gelişen dilsel farkındalığın her üç türünün de koordine edilmesi ve okuryazarlık öğrenimine uygulanması gerektiği vurgulanmıştır (Berninger vd., 2010). Çünkü öğrenciler, kelimelerde yer alan tüm seslerin bilincinde olmak için fonolojik farkındalık becerilerini; bu sesleri uygun harflerle ifade etmek için ortografik farkındalık becerilerini ve kelimelere eklenen ekleri ve yapısını anlamak ve doğru bir şekilde yazmak için morfolojik farkındalık becerilerini kullanmaktadır (Campbell, 2010).

Ortografik farkındalık becerisinin yapılan birçok çalışmada farklı görevlerle ölçüldüğü görülmektedir. Bu beceriye ilişkin ilk ölçme aracının Rosinski ve Wheeler (1972) tarafından geliştirildiği düşünülmektedir (Eisen, 1997). Rosinski ve Wheeler (1972) tarafından geliştirilen görev “kelime benzerliği görevi” olarak adlandırılmaktadır. Bu görev kâğıt ve kalem ile gerçekleştirilmekte ve her çocuğa bir harf dizisi gösterilerek çocuktan gerçek bir kelimeye en yakın olanı işaretlemesi istenmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda bu görevin varyasyonlarının genel ortografik farkındalık (sözcük altı ortografik farkındalık) becerisini ölçmek amacıyla hala kullanıldığı görülmektedir (Castles ve Nation, 2006; Vellutino vd., 1994). Yine Berninger ve diğerlerinin (1991) çocukların ortografik farkındalık becerisini belirlemek için geliştirdiği ölçme aracı da bu alandaki geleneksel ölçme araçlarından biridir. “Harf kümesi” olarak adlandırılan bu görev hem geleneksel kalem ve kâğıt yöntemiyle hem de dijital araçlar kullanılarak uygulanabilmektedir. Bu görevde çocuklara önce 1 saniye boyunca bir kelime gösterilmektedir. Sonra 2 veya 3 harften oluşan bir harf kümesi gösterilmektedir. Ardından çocuklardan bu harf kümesinin ilk sunulan kelimeye yer alıp almadığı sorulmaktadır. Çocuklar maddeleri “evet” veya “hayır” olarak cevaplamaktadır.

Son yıllarda yapılan çalışmalarda ise ortografik farkındalık becerisi yaygın olarak iki şekilde test edilmektedir. Bunlardan ilki kelime seçme görevidir (Apel vd., 2019; Georgiou vd., 2021; Olson vd., 1994). Bu görevde öğrencilere basılı gerçek bir kelime ve o kelimenin telaffuz olarak çok yakını (gerçek olmayan kelime) birlikte sunulmaktadır. Ardından öğrencilerden gerçek kelimeyi seçmeleri istenmektedir. Bu görev daha çok kelime düzeyinde ortografik farkındalık becerisini ölçmek için kullanılmaktadır (Barker vd., 1992; Cheng ve Zhang, 2023; Cunningham ve Stanovich, 1990; Deacon vd., 2012; Kotzer, Kirby ve Heggie, 2021; Rothe vd., 2015; Zarić vd., 2021). Diğer görev ise sözcük benzerliği görevidir (Rosinski ve Wheeler, 1972). Bu görevde çocuklardan bir çift gerçek olmayan kelime arasından gerçek kelimeye en çok benzeyeni seçmesi beklenmektedir. Sözcük benzerliği görevi yaygın olarak genel (sözcük altı) ortografik farkındalık becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Georgiou vd., 2021; Kim vd., 2013; Rothe vd., 2015; Vellutino vd., 1994; Zarić vd., 2021). Bazı çalışmalarda ise ortografik farkındalığın yukarıda ifade edilen her iki ölçme görevinin de kullanıldığı görülmektedir (Berninger vd., 2010; Cheema vd., 2023; Conrad vd., 2013; Golden, 1997; Powell vd., 2014).

Her ne kadar dillerin konuşmaya ve anlamın temsil edilme biçimlerine göre değişen farklı yazı sistemleri olsa da (Seymour, 2006) ortografik farkındalık becerisinin her iki boyutunun da yaygın bir şekilde yukarıda ifade edilen yöntemlerle değerlendirildiği görülmektedir. Ancak ortografik derinlik hipotezi temelinde (Frost, Katz ve Bentin, 1987; Moore, Lai, Quinonez-Beltran, Wijekumar ve Joshi,

2023), transparan (şeffaf) ortografiye sahip diller (Fince, Sırp-Hırvatça, İspanyolca, İtalyanca) bağlamında yapılan çalışmalar Türkçeye genellenemez. Çünkü her dilin kendine özgü yapısı ve kuralları mevcuttur (Demir, 2019; Karahan, 2020). Ulaşılan çalışmalardan sadece birinde (Özata ve Haznedar, 2018) Türkçe bağlamında ve 2.sınıf düzeyinde yapılandırılmış bir ortografi bilgisi testine rastlanılmıştır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı Türkçe bağlamında ilkokulda öğrenim gören öğrencilere yönelik bir kelime düzeyinde ortografik farkındalık testi geliştirmektir.

Bu çalışmada kelime düzeyinde ortografik farkındalığa odaklanılmasının birkaç nedeni vardır. Bunlardan biri, sözcük altı (genel) ortografik farkındalığa ilişkin yapılan tanımlar ve ölçme araçlarının oldukça farklılık göstermesi ve tutarlı olmamasıdır (Apel vd., 2019). Ek olarak sözcük altı (genel) ortografik farkındalığın okuma becerisinden çok yazım becerisinde daha önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Başka bir söylemle genel imlâ bilgisi yalnızca harf kalıplarını tanımak için yararlı olmaktadır (Zarić vd., 2021). Diğerleri ise sözcük altı (genel) ortografik bilginin çocuklara açık bir şekilde ilkokulda öğretilmemesidir. Başka bir söylemle ünlü benzeşmesi, dudak benzeşmesi, ünlü düşmesi, hece kaynaşması gibi ses olaylarının (Demir, 2019) açık bir biçimde ilkokulda öğretilmemesidir (MEB, 2019). Ayrıca Türkçenin ses özelliklerine (Demir, 2019) ilişkin bilgiler yine ilkokulda doğrudan öğretilmemektedir (MEB, 2019). Bu nedenle öğrencilerin kelime içinde seslerin (harflerin) dizimine ilişkin kuralların yeterince farkında olması olası değildir. Başka bir açıdan, Çift yol teorisi bağlamında, şeffaf ortografilerde zihinsel sözlük kullanımının daha az önemli olduğu ifade edilse de (Kreiner, 1992) Türkçenin morfolojik olarak karmaşıklığı (bir sözcüğün birden fazla ek alabilmesi) düşünüldüğünde (Güldenöglü vd., 2019) öğrencilerin ileriki sınıf düzeylerinde (özellikle 2.,3. ve 4. sınıf, Ehri ve McCormick, 1998) kelime tanımının otomatikleşmesi dolayısıyla akıcı okumanın sağlanması için öğrencilerin zihinsel sözlükten daha çok faydalandığı düşünülmektedir.

Çalışmanın ilkokulda öğrenim gören öğrencilere odaklanılmasının en temel nedeni ise ortografik farkındalığın gelişimsel bir süreci takip etmesi ve öğrencilerin ortografik farkındalık becerilerinde en büyük gelişimin ilkokul yıllarında olmasıdır (Lin vd., 2019). Bu nedenle okuma ve yazma öğretiminde sadece fonolojik farkındalığa değil aynı zamanda ortografik ve morfolojik farkındalığa da odaklanılması önemlidir (Berninger vd., 2010). Geliştirilecek bu test ile kelime tanımının ve okuduğunu anlamının farklı boyutlarını oluşturan bilişsel becerilerin değerlendirilebilecek olması ayrıca önemlidir. Çünkü ortografik farkındalığın farklı dil ve yazı sistemlerinde doğrudan ve dolaylı olarak (kelime tanıma becerisi yoluyla) akıcı okumayı ve okuduğunu anlamayı etkilediği yapılan çalışmalar sonucu ortaya konulmuştur (Apel vd., 2012; Clark, 2017; Hsuan, Tsai ve Stainthorp, 2018; Kim vd., 2013; Liu ve Liu, 2020; Querido, Fernandes ve Verhaeghe, 2021). Dolayısıyla geliştirilecek bu test ile birlikte özellikle ilkokul kademesinde öğrencilerin okuma becerisine ilişkin bilişsel yapıların daha doğru bir şekilde ortaya konulmasına ve değerlendirilmesine önemli katkılar sunulacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda ortaya konulan teste ilişkin aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Testin parametrik özellikleri nelerdir?
2. Test uygun güvenirlilik değeri ortaya koymakta mıdır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Kelime düzeyinde ortografik farkındalık testinin dört pilot çalışması sırayla Aydın ili Köşk, Nazilli, Efeler ilçelerinde ve Manisa ili Şehzadeler ilçesinde bulunan dört farklı devlet okulunun toplamda 11 tane 3. sınıf şubesi ile yürütülmüştür. İlk pilot çalışmada 56 öğrenciye, ikinci pilot çalışmada 52 öğrenciye, üçüncü pilot çalışmada 110 öğrenciye ve dördüncü pilot çalışmada ise 111 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin aileleri ve sınıf öğretmenleri tarafından özel gereksinimle (zihinsel veya fiziksel) ilgili herhangi bir şey rapor edilmemiştir. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özellikleri açısından normal düzeyde oldukları hem aileleri hem de öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Ortografik farkındalık testi farklı çalışmalardan esinlenerek (örn., Arab-Moghaddam ve Sénéchal, 2001; Berninger vd., 2010; Decon vd., 2012; Özata ve Haznedar, 2018; Zarić vd., 2021; Zarić

ve Nagler, 2021) Türkçe bağlamına uygun olarak hazırlanmaya çalışılmıştır. Test 40 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde, okunuşları birbirine benzeyen kelime çiftlerinden oluşmaktadır. Kelimeler seçilirken alandaki dil bilgisi kitaplarından (örn., Demir, 2019; Ergin, 2019; Vural ve Böler, 2017; Aktan, 2016; Karahan, 2006; Korkmaz, 2017, 2019) ve ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitaplarından (örn., Aslan, 2021; Dağlıoğlu, 2019; Karaduman vd., 2019) faydalanılmıştır. Bu teste öğrencinin ortografik açıdan doğru yazılmış kelimeyi tanıma becerisi test edilmektedir. Bunun için 3.sınıf Türkçe ders kitaplarından 2,3,4 ve 5 heceli kelimeler seçilmiştir. Bu kelimelerin tek bir harfi değiştirilmiş veya iki harfin yeri değiştirilmiş biçimleri anlamsız sözcük olarak kullanılmıştır. Böylece doğru yazılmış kelime ile yanlış yazılmış kelime arasında telaffuz ve fonetik olarak benzerlik oluşması sağlanmıştır. Öğrenciden anlamlı ve anlamsız kelime çiftlerinden ortografik açıdan doğru olanı bulması ve işaretlemesi beklenmektedir. Testteki her bir madde 0-1 şeklinde puanlanmaktadır. Doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar ise "0" şeklinde değerlendirilir. Testin uygulama sürecinde asıl testlere başlamadan önce öğrencilerle örnek uygulamalar gerçekleştirilir. Sonrasında ise asıl uygulamaya geçilmektedir. Uygulama sürecinde herhangi bir süre sınırlaması yapılmamaktadır. Yapılan pilot uygulamalar sonrasında teste son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Öncelikli olarak hem etik kurul hem de resmi uygulama izinleri alınmıştır. Ortografik farkındalık testinin dört farklı pilot çalışması Aydın ve Manisa illerinde bulunan dört farklı devlet okulunun toplamda 11 tane 3. sınıf şubesi ile yürütülmüştür. Teste yönelik dört pilot çalışma yürütülmesinin temel nedeni ilk üç pilot çalışmanın güvenilirlik ve korelasyon değerlerinin düşük düzeyde çıkmış olmasıdır. Kelime düzeyinde ortografik farkındalık testinin ilk pilot çalışması Köşk ilçesindeki öğrencilere üç hafta ara ile uygulanmıştır. Uygulamalar esnasında devamsız olan öğrenciler olması nedeniyle pilot çalışmada ancak 56 öğrenciye ulaşılmıştır. İkinci pilot uygulama Nazilli ilçesindeki öğrencilere bir hafta ara ile uygulanmıştır. Bu çalışmada 52 öğrenciye ulaşılmıştır. Efeler ilçesindeki üçüncü pilot çalışmada 110 öğrenciye ulaşılmıştır. Son pilot çalışmada ise 111 öğrenciye ulaşılmıştır. Ayrıca dört pilot çalışmada da veriler, pilot uygulama sürecinin daha sağlıklı yürütülmesi amacıyla öğrencilerin doğal eğitim ortamı olan sınıfta toplanmıştır. Yine her pilot uygulama öncesinde çocuklara test hakkında bilgi verilmiştir. Teste geçmeden önce örnek uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin örnek uygulamalar yoluyla testi yeterince anlaması sağlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilere testin bir sınav niteliği taşımadığı belirtilmiştir. Ardından tüm öğrencilere test dağıtılmıştır. Test için belirli bir süre verilmemiştir. Öğrencilerin tüm pilot uygulamalarda testte yer alan 40 maddeyi ortalama 20 dakikada içinde bitirdiği görülmüştür. Testi erken bitiren öğrenciler istedikleri takdirde testlerini araştırmacıya verebilmiştir. Çocuklara testlerden aldıkları puanlara ilişkin bilgi verilmemiştir. Hem Köşk ilçesinde hem Nazilli ilçesinde hem Efeler ilçesinde hem de Şehzadeler ilçesinde yürütülen pilot çalışmalarda çocuklara birinci uygulamadan sonra ikinci uygulamanın yapılacağına yönelik bir bilgi de verilmemiştir. Kelime düzeyinde ortografik farkındalık testinin pilot çalışmalarını oluşturan 11 uygulamada da aynı prosedürler izlenmiştir. Yapılan pilot çalışmaların sonunda testin test tekrar test güvenilirlikleri ve *KR-20* değerleri hesaplanmıştır. İlk pilot çalışmanın test tekrar test güvenilirliğinin .82 olduğu görülmüştür. İlk pilot çalışmanın ilk testine ilişkin *KR-20* değeri .76, ikinci testine ilişkin *KR-20* değeri ise .56 bulunmuştur. İkinci pilot çalışmanın test tekrar test güvenilirliğinin .70 olduğu görülmüştür. Ayrıca ikinci pilot çalışmanın ilk testine ilişkin *KR-20* değeri .47, ikinci testine ilişkin *KR-20* değeri ise .52 olarak bulunmuştur. Üçüncü pilot uygulamanın ilk testine ilişkin *KR-20* değeri değerinin .67, ikinci testine ilişkin *KR-20* değeri ise .75 olduğu bulgularından hareketle dördüncü bir pilot uygulama yapılmıştır. Üç pilot çalışmanın güvenilirlik ve test içi korelasyon değerlerinin düşük düzeyde olduğu görüldüğü için testte çalışmayan maddeler tespit edilmiştir. Buradan hareketle 17 maddeye ilişkin düzeltmeler yapılmıştır. Dördüncü pilot çalışma bu düzenlemeler doğrultusunda yürütülmüştür. Dördüncü pilot uygulama üzerinden asıl analizler gerçekleştirilmiş ve bulgular bu çalışmada sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Öncelikle elde edilen veriler Excel programına girilmiştir. Daha sonra veriler SPSS ve Jamovi programlarına aktarılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde madde ve güvenilirlik analizleri

gerçekleştirilmiştir. Madde ve güvenilirlik analizlerine yönelik öncelikle madde güçlük ve madde ayırt edicilik puanları hesaplanmıştır. Yine testte bulunan maddelerin *T* ve *P* değerleri ortaya konulmuştur. Tüm bu puanlamalardan yola çıkılarak testin geneline ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 29.11.2022

Belge sayı numarası= 2022/142

Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen madde ve güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir. Araştırma sorularında da ifade edildiği gibi yapılan analizlerle testin hem istatistiksel özellikleri hem de güvenilirlik değeri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Birinci araştırma sorusu ile ilişkili olarak aşağıda Tablo 1’de ortografik farkındalık testinin istatistiksel özellikleri ortaya konulmuştur (madde güçlükleri, madde ayırt edicilik değerleri, *SS*, *T* ve *P* değerleri). İkinci araştırma sorusu ile ilgili olarak da Tablo 2’de testin genel betimsel istatistikleri ve testin güvenilirlik değeri ifade edilmiştir.

Tablo 1.

Ortografik Farkındalık Testine İlişkin Madde Analizleri

Madde no	Madde güçlük	Madde ayırt edicilik	SS	T	P	Madde no	Madde güçlük	Madde ayırt edicilik	SS	T	P
1	.96	.47	.19	2.112	.039	21	.97	.60	.16	1.795	.078
2	.98	.58	.13	1.439	.155	22	.98	.66	.13	1.439	.155
3	.97	.48	.16	1.795	.078	23	.85	.32	.36	3.525	.001
4	.98	.58	.13	1.439	.155	24	.95	.55	.23	2.408	.019
5	.49	.23	.50	5.277	.000	25	.86	.36	.34	3.808	.000
6	.91	.19	.29	1.401	.167	26	.95	.50	.23	2.408	.019
7	.75	.16	.44	3.559	.001	27	.95	.63	.21	2.408	.019
8	.68	.17	.47	6.537	.000	28	.95	.45	.23	2.112	.039
9	.72	-.01	.45	3.491	.001	29	.95	.54	.21	2.112	.039
10	.97	.52	.16	1.795	.078	30	.94	.48	.24	2.693	.009
11	.98	.64	.13	1.439	.155	31	.96	.51	.19	1.795	.078
12	.98	.64	.13	1.439	.155	32	.96	.41	.19	1.795	.078
13	.94	.43	.24	2.971	.004	33	.95	.58	.21	2.408	.019
14	.79	.23	.41	2.977	.004	34	.97	.56	.16	1.795	.078
15	.95	.39	.25	2.335	.023	35	.96	.55	.19	2.112	.039
16	.80	.23	.40	3.491	.001	36	.66	.33	.48	7.295	.000
17	.93	.52	.29	3.647	.001	37	.97	.47	.16	1.439	.155
18	.91	.39	.32	3.125	.003	38	.97	.49	.16	1.795	.078
19	.99	.58	.16	1.752	.085	39	.93	.49	.30	2.971	.004
20	.97	.53	.21	2.335	.023	40	.95	.46	.22	2.408	.019

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$.

Tablo 1 incelendiğinde 40 maddelik ortografik farkındalık testinde madde güçlüğü .66 ile .99 arasında değiştiği anlaşılmıştır. Yine maddelerin ayırt edicilik katsayılarının da .16 ile .66 arasında değiştiği belirlenmiştir. T-testi analizleri sonucunda bazı maddeler alt-üst gruplar açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yine madde-toplam korelasyon analizlerinde bazı maddelerin korelasyon katsayıları .20'nin altında kaldığı görülmüştür. Ancak testin genelinde KR-20 güvenilirlik yüksek çıktığından (40 madde için $KR-20=.87$) ve daha fazla maddeyi test içerisinde tutarak çeşitliliği artırmak adına sadece testten negatif korelasyon gösteren bir madde çıkartılmıştır (Madde 9). Teste ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ortografik Farkındalık Testine İlişkin Genel Betimsel İstatistikler

Madde Sayısı	N	Ortalama	Medyan	Mod	SS	KR-20
39	111	35.59	37.00	37.00	4.47	.89

Tablo 2 incelendiğinde kelime türetme alt testi için KR-20 güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ortografik farkındalık testinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Test-tekrar test güvenilirliği de .79 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç

Okuduğunu anlama becerisi birçok farklı dil ve bilişsel beceriden etkilenmektedir (Apel vd., 2012; Kendeou vd., 2008; Kim, 2015; Kim ve Phillips, 2014; Lepola vd., 2012). Bunlardan biri de ortografik farkındalık becerisidir. Çünkü ortografik farkındalık becerisi, fonolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık becerileri gibi kelime tanıma becerisini oluşturan önemli unsurlardan biridir (Apel vd., 2012; Badian, 2005; Kim vd., 2013; Nagy vd., 2003; Schatschneider vd., 2004). Kelime tanıma becerisi ise bu çalışmanın da teorik alt yapısını oluşturan SVR'nin temel iki bileşeninden biridir (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Ayrıca okuduğunu anlama becerisini etkileyen bilişsel yapıları inceleyen çalışmalar değerlendirildiğinde ortografik farkındalık ve ilişkili becerilerin ölçülmesinin önemli olduğu da görülmektedir. Bu noktada farklı dil ve yazı sistemlerinde, üst düzey dilsel farkındalık becerilerinden biri olan ortografik farkındalık bağlamında yapılan çalışmalar bu becerinin hem tek boyutlu hem de çift boyutlu olarak ele alındığında okuma becerisine doğrudan ve dolaylı olarak katkısını açıkça ortaya koymuştur (Cunningham ve Stanovich, 1990; Georgiou vd., 2008; Liu ve Liu, 2020; Rothe vd., 2015). Bu nedenle nitelikli bir okuma değerlendirmesi yapılması için ortografik farkındalık becerisinin de ölçülmesi gerekmektedir. Ancak ilgili literatür incelendiğinde Türkçe bağlamında ve ilkökul düzeyinde ortografik farkındalığa ilişkin bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmada ilkökul öğrencilerine yönelik ve Türkçe bağlamında bir kelime düzeyinde ortografik farkındalık testi geliştirilmeye çalışılmıştır.

Ortografik farkındalık, yapılan çalışmalarda yaygın olarak iki farklı şekilde değerlendirilmektedir (Apel vd., 2019; Georgiou vd., 2021; Kim vd., 2013; Rothe vd., 2015). Bu farklı yöntemlerin ortografik farkındalığın iki boyutlu yapısına (Conrad vd., 2013; Zarić vd., 2021) vurgu yaptığı söylenebilir. Bu bağlamda araştırmacılar arasında ortografik farkındalığın iki boyutlu bir yapı olduğuna ilişkin fikir birliği olduğu da görülmektedir. Bu boyutlar genel imlâ farkındalığı (sözcük altı) ve kelimeye özgü (sözcüksel) ortografik farkındalık olarak kavramlaştırılmıştır (Apel vd., 2019; Conrad vd., 2013; Cunningham vd., 2001). Kelime düzeyinde ortografik farkındalık genelde "gerçek kelimeyi seçme" göreviyle değerlendirilirken sözcük altı ortografik farkındalık bir çift gerçek olmayan kelimedenden gerçek kelimeye en yakın kelimeyi seçme göreviyle değerlendirilmektedir. Ancak bu testte ortografik farkındalık kelime düzeyinde ele alınmıştır. Bunun birkaç nedeni vardır. Bunlardan biri sözcük altı ortografik farkındalığa ilişkin tanımların ve ölçme araçlarının birçok açıdan farklılık göstermesi ve tutarlı olmamasıdır. Diğer ise Türkiye'de ilkökul düzeyinde öğrencilere kelimeleri oluşturan harflerin (seslerin) dizilimini temelden etkileyecek olan ses olaylarının açık bir şekilde öğretilmemesidir.

Bu çalışmada geliştirilen kelime düzeyinde ortografik farkındalık testi için gerçekleştirilen analizler sonucunda testteki maddelerin ayırt edicilik katsayıları .16 ile .66 arasında ve madde güçlükleri

ise .66 ile .99 arasında değişmiştir. Testin tamamına ilişkin KR-20 güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Test önce 40 madde olarak oluşturulmuştur. Ancak bir madde (9.madde) negatif bir korelasyon göstermesi nedeniyle testten çıkarılmıştır. Böylece test nihai olarak 39 maddeden oluşmuştur. Ek olarak testte uygulama aşamasında öğrencilerin testi daha iyi anlaması için örnek maddelere de yer verilmiştir. Teste verilen cevaplar 0-1 şeklinde puanlanmaktadır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, testin güvenilir bir yapıda olduğunu ve ilkökul 3. sınıf düzeyinde kullanılabileceğini göstermiştir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar okuma becerisinin karmaşıklığına ve bu beceriyi oluşturan bilişsel ve dilsel bileşenlere yönelik ampirik kanıtlar sağlamıştır. Türkçe bağlamında okumanın bileşen becerilerine kapsamlı bir biçimde odaklanan bir çalışmanın olmadığı düşünülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri ise okumayı oluşturan bilişsel becerilere ilişkin ölçme araçlarının geliştirilmemiş olmasıdır. Bu noktada bu test okuma becerisi bağlamında yapılacak çalışmalara kelime düzeyinde ortografik farkındalık odağında katkı sağlayabilir. Geliştirilen bu test ile üst düzey dilsel farkındalık becerilerinin her boyutuyla kelime tanıma becerisi üzerindeki etkilerinin daha iyi değerlendirilebilecek olması ve ortografik farkındalık becerisinin Türkçe bağlamında akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki doğrudan ve dolaylı katkısının olup olmadığına ilişkin çalışmalar yapılabilecek olması oldukça önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Geliştirilen kelime düzeyinde ortografik farkındalık testinin verileri ilkökul 3. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Veri toplama süreci toplam 111, 3. sınıf öğrencisi ile sınırlıdır. Ancak sonraki yapılacak araştırmalarda bu test daha büyük örneklerle çalışılabilir. Ayrıca çalışma grubunu sadece 3. sınıf öğrenciler oluşturmuştur. Testin geliştirilme sürecinde kullanılan kelimeler 3.sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Dolayısı ile bu test 3.sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Test, derlem çalışmaları veya sınıf düzeyine uygun Türkçe ders kitaplarından yararlanılarak farklı sınıf düzeylerine (1, 2 ve 4.sınıf) yönelik yapılandırılabilir. Başka bir açıdan bu test ortografik farkındalığın tek bir boyutunu kapsamaktadır. Sonraki çalışmalar bir diğer boyut olan sözcük altı ortografik farkındalık becerisine odaklanabilir.

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= 29.11.2022

Belge sayı numarası= 2022/142

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuştur (1. yazar %50, 2. yazar %50).

Çıkar Çatışması

Çalışma ile ilgili çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu tarafından desteklenmektedir (Proje No: 222K295).

Kaynaklar

- Adams M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. London: MIT Press.
- Adlof, S. M., Catts, H. W. ve Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component?. *Reading and Writing*, 19(9), 933-958. doi:10.1007/s11145-006-9024-z
- Aktan, B. (2016). *Türkiye Türkçesinin söz dizimi*. Konya: Eğitim yayınevi.
- Apel K. (2011). What is orthographic knowledge? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(4), 592-603. doi:10.1044/0161-1461(2011/10-0085)
- Apel, K., Henbest, V. S. ve Masterson, J. (2019). Orthographic knowledge: Clarifications, challenges, and future directions. *Reading and Writing*, 32, 873-889. doi:10.1007/s11145-018-9895-9
- Apel, K., Wilson-Fowler, E. B., Brimo, D. ve Perrin, N. A. (2012). Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students. *Reading and writing*, 25(6), 1283-1305. doi:10.1007/s11145-011-9317-8
- Arab-Moghaddam, N. ve Sénéchal, M. (2001). Orthographic and phonological processing skills in reading and spelling in Persian/English bilinguals. *International, Journal of Behavioral Development*, 25(2), 140-147. doi:10.1080/01650250042000320
- Aslan, A. (2021). *3.sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Babür, N. (2018). Özgül okuma bozukluğu: Tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 67-83.
- Badian, N. A. (2005). Does a visual-orthographic deficit contribute to reading disability?. *Annals of dyslexia*, 55(1), 28-52. doi:10.1007/s11881-005-0003-x
- Barker T. A., Torgesen J. K. ve Wagner R. K. (1992). The role of orthographic processing skills on five different reading tasks. *Reading Research Quarterly* 27(4), 335-345.
- Bekebrede, J., van der Leij, A. ve Share, D. L. (2009). Dutch dyslexic adolescents: Phonological-core variable-orthographic differences. *Reading and Writing*, 22(2), 133-165. doi:10.1007/s11145-007-9105-7
- Berninger V., Yates C. ve Lester K. (1991). Multiple orthographic codes in reading and writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 3, 115-149.
- Berninger, V.W., Abbott, R.D., Nagy, W. ve Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39, 141-163. doi:10.1007/s10936-009-9130-6
- Birch, B. (2011). Out of my orthographic depth: Second language reading. E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* içinde (ss. 488-506). New York: Routledge.
- Boets, B., Wouters, J., Van Wieringen, A., De Smedt, B. ve Ghesquie're, P. (2008). Modelling relations between sensory processing, speech perception, orthographic and phonological ability, and literacy achievement. *Brain Lang.* 106(1), 29-40. doi:10.1016/j.bandl.2007.12.004
- Burt, J. S. (2006). What is orthographic processing skill and how does it relate to word identification in reading? *Journal of Research in Reading*, 29(4), 400-417. doi:10.1111/j.1467-9817.2006.00315.x
- Campbell, K. (2010). *Marking developmental changes in spelling ability and their relation to reading in first grade children* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The Florida State University, USA.
- Castles, A. ve Nation, K. (2006). "How does orthographic learning happen?," S. Andrews (Ed.), *From inkmarks to ideas: Challenges and controversies about word recognition and reading* içinde (ss. 151-179). London: Psychology Press.
- Catts, H. W., Adlof, S. M. ve Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 278-293. doi:10.1044/1092-4388(2006/023)
- Chall, J. S. (1976, Nisan). *The great debate: Ten years later, with a modest proposal for reading stages*. Theory and Practice of Beginning Reading Instruction sempozyumunda sunulan bildiri, University of Pittsburg, Learning and Research Development Center, Pittsburg. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED155617.pdf>

- Cheema, K., Fleming, C., Craig, J., Hodgetts, W. E. ve Cummine, J. (2023). Reading and spelling profiles of adult poor readers: Phonological, orthographic and morphological considerations. *Dyslexia*, 29(2), 58-77. doi:10.1002/dys.1731
- Cheng, X. ve Zhang, H. (2023). Contributions of metalinguistic awareness and lexical inference to reading comprehension in upper-elementary Chinese students. *Journal of Research in Reading*, 46(1), 86-103. doi:10.1111/1467-9817.12415
- Clark, T. L. (2017). *The connection among morphological, phonological, orthographic, and processing skills, and reading* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Washington, USA.
- Conrad, N. J., Harris, N. ve Williams, J. (2013). Individual differences in children's literacy development: The contribution of orthographic knowledge. *Reading and Writing*, 26(8), 1223-1239.
- Cunningham, A. E. ve Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 733-740.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E. ve Stanovich, K. E. (2001). Converging evidence for the concept of orthographic processing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 549-568. doi:10.1023/A:1011100226798.
- Dağlıoğlu, E. Ş. (2019). *3.sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Sonuç Yayınları.
- Deacon, S. H., Benere, J. ve Castles, A. (2012). Chicken or egg? Untangling the relationship between orthographic processing skill and reading accuracy. *Cognition*, 122(1), 110-117. doi:10.1016/j.cognition.2011.09.003
- Deacon, S. H., Comissaire, E., Chen, X. ve Pasquarella, A. (2013). Learning about print: The development of orthographic processing and its relationship to word reading in first grade children in French immersion. *Reading and Writing*, 26, 1087-1109. doi:10.1007/s11145-012-9407-2
- Demir, N. (2019). *Türkçe ses ve biçim bilgisi*. Ankara: Altınordu Yayınları.
- Duke, N. K. ve Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 25-44. doi:10.1002/rrq.411
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. doi:10.1207/s1532799xssr0902_4.
- Ehri, L. C. ve McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(2), 135-163.
- Eisen, M. (1997). *The development of orthographic awareness in young children* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Toronto, Canada.
- Ergin, M. (2019). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Florit, E. ve Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies?. *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576.
- Florit, E., Roch, M. ve Levorato, M. C. (2014). Listening text comprehension in preschoolers: A longitudinal study on the role of semantic components. *Reading and Writing*, 27(5), 793-817.
- Foorman, B. R., Koon, S., Petscher, Y., Mitchell, A. ve Truckenmiller, A. (2015). Examining general and specific factors in the dimensionality of oral language and reading in 4th-10th grades. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 884-899. doi:10.1037/edu0000026
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. K. Patterson, J. Marshall ve M. Coltheart (Ed.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading* içinde (ss. 301- 330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Frost, R., Katz, L. ve Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13(1), 104-115.
- Georgiou, G. K., Martinez, D., Vieira, A. P. A. ve Guo, K. (2021). Is orthographic knowledge a strength or a weakness in individuals with dyslexia? Evidence from a meta-analysis. *Annals of Dyslexia*, 71(1), 5-27. doi:10.1007/s11881-021-00220-6

- Georgiou, G. K., Parrila, R. ve Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 566–580. doi:10.1037/0022-0663.100.3.566
- Gough, P. B. ve Tunmer W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., Gengeç, H. ve Gürbüz, M. (2019). Okuma sürecinde dil temelli becerilerin önemi: dil-okuma ilişkisine yönelik bulgular. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 1*(1), 1-27. doi:10.37233/TRSPED.2009.0101
- Hoover, W. A. ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*(2), 127-160.
- Hsuan, C. H., Tsai, H. J. ve Stainthorp, R. (2018). The role of phonological and orthographic awareness in learning to read among Grade 1 and 2 students in Taiwan. *Applied Psycholinguistics, 39*(1), 117-143. doi:10.1017/S0142716417000194
- Joshi, R. M., Tao, S., Aaron, P. G. ve Quiroz, B. (2012). Cognitive component of componential model of reading applied to different orthographies. *Journal of Learning Disabilities, 45*(5), 480-486. doi:10.1177/0022219411432690
- Karaduman, B. E., Özdemir, E. ve Yılmaz, O. (2019). *3.sınıf Türkçe ders kitabı*. O. Yılmaz (Ed.). MEB Yayınları.
- Karahan, L. (2020). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ yayınları.
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C. ve Kotzapoulou, M. (2013). Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Reading and Writing, 26*(2), 189-204.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J. ve Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765. doi:10.1037/a0015956
- Kim Y.-S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension or oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology, 141*, 101-120. doi:10.1016/j.jecp.2015.08.003
- Kim, Y.-S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading, 21*(4), 310-333. doi:10.1080/10888438.2017.1291643
- Kim, Y.-S. G. (2020a). Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading. *Journal of Learning Disabilities, 53*(6), 469-491. doi:10.1177/0022219420908239
- Kim, Y.-S. G. (2020b). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology, 112*(4), 667. doi:10.1037/edu0000407
- Kim, Y.-S. ve Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly, 49*(3), 269-281. doi:10.1002/rrq.74
- Kim, Y.-S., Apel, K. ve Al Otaiba, S. (2013). The relation of linguistic awareness and vocabulary to word reading and spelling for first-grade students participating in response to intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44*(4), 337-347. doi:10.1044/0161-1461(2013/12-0013)
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2019). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK yayınları.
- Kotzer, M., Kirby, J. R. ve Heggie, L. (2021). Morphological awareness predicts reading comprehension in adults. *Reading Psychology, 42*(3), 302-322. doi:10.1080/02702711.2021.1888362
- Kreiner, D. S. (1992). Reaction time measures of spelling: Testing a two-strategy model of skilled spelling. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 18*(4), 765-776.
- Kreiner, D. S. ve Gough, P. B. (1990). Two ideas about spelling: Rules and word-specific memory. *Journal of Memory and Language, 29*(1), 103-118.
- LaBerge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology, 6*(2), 293-323.

- Lee, L. W. ve Wheldall, K. (2009). An examination of the simple view of reading among beginning readers in Malay. *Reading Psychology, 30*(3), 250-264. doi:10.1080/02702710802411364
- Lee, J. W., Wolters, A. ve Grace Kim, Y. S. (2023). The relations of morphological awareness with language and literacy skills vary depending on orthographic depth and nature of morphological awareness. *Review of Educational Research, 93*(4), 528-558.
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M. ve Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly, 47*(3), 259-282. doi:10.1002/rrq.020
- Lin, D., Mo, J., Liu, Y. ve Li, H. (2019). Developmental changes in the relationship between character reading ability and orthographic awareness in Chinese. *Frontiers in Psychology, 10*, 2397. doi:10.3389/fpsyg.2019.02397
- Liu, C., Chung, K. K. H. ve Tang, P. M. (2022). Contributions of orthographic awareness, letter knowledge, and patterning skills to Chinese literacy skills and arithmetic competence. *Educational Psychology, 42*(5), 530-548.
- Liu, Y. ve Liu, D. (2020). Morphological awareness and orthographic awareness link Chinese writing to reading comprehension. *Reading and Writing, 33*(7), 1701-1720. doi:10.1007/s11145-019-10009-0
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Monaghan, P., Chang, Y. N., Welbourne, S. ve Brysbaert, M. (2017). Exploring the relations between word frequency, language exposure, and bilingualism in a computational model of reading. *Journal of Memory and Language, 93*, 1-21. doi:10.1016/j.jml.2016.08.003
- Moore, K. A., Lai, J., Quinonez-Beltran, J. F., Wijekumar, K. ve Joshi, R. (2023). A cross-orthographic view of dyslexia identification. *Journal of Cultural Cognitive Science, 7*, 197-217. doi:10.1007/s41809-023-00128-0
- Nagy, W., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K. ve Vermeulen, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-grade readers and at-risk fourth-grade writers. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 730-742. doi:10.1037/0022-0663.95.4.730
- Olson, R., Forsberg, H., Wise, B. ve Rack, J. (1994). Measurement of word recognition, orthographic, and phonological skills. G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assesment of learning disabilities: new views on measurement issues* içinde (ss. 243-277). Baltimore: Brookes Publishing.
- Özata, H. ve Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 35*(2), 1-34.
- Perfetti, C. A. (1984). Reading acquisition and beyond: Decoding includes cognition. *American Journal of Education, 93*(1), 40-60.
- Powell, D., Stainthorp, R. ve Stuart, M. (2014). Deficits in orthographic knowledge in children poor at rapid automatized naming (RAN) tasks? *Scientific Studies of Reading, 18*(3), 192-207. doi:10.1080/10888438.2013.862249.
- Querido, L., Fernandes, S. ve Verhaeghe, A. (2021). Orthographic knowledge, and reading and spelling: a longitudinal study in an Intermediate Depth Orthography. *The Spanish Journal of Psychology, 24*, e3 doi:10.1017/SJP.2021.3
- Rosinski, KR. ve Wheeler, K.E. (1972). Children's use of orthographic structure in word discrimination. *Psychonomic Science, 26*, 97-98.
- Rothe, J., Cornell, S., Ise, E. ve Schulte-Körne, G. (2015). A comparison of orthographic processing in children with and without reading and spelling disorder in a regular orthography. *Reading and Writing, 28*(9), 1307-1332 doi:10.1007/s11145-015-9572-1
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. S.B. Neuman ve D.K. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* içinde (ss. 97-110). New York: Guilford.

- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D. ve Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 265-282.
- Seymour, P. H. (2006). Theoretical framework for beginning reading in different orthographies. *Handbook of orthography and literacy* içinde (ss. 441-462). New York: Routledge.
- Treiman, R. ve Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. Oxford: Oxford University Press
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. ve Tanzman, M. S. (1994). Components of reading ability: Issues and problems in operationalizing word identification, phonological coding, and orthographic coding. G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* içinde (ss. 279-332). Hammond: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Vural, H. ve Böler, T. (2017). *Ses ve şekil bilgisi*. İstanbul: Kesit.
- Yıldırım, K., Gök, S. ve Kılıç, K. (2023). Zihin Kuramı: İlkokul düzeyinde okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenleri değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 11*(1), 25-43. doi:10.35233/ozea.1270598
- Zarić, J. ve Nagler, T. (2021). Reading comprehension on word- and sentence-level can be predicted by orthographic knowledge for German children with poor reading proficiency. *Reading and Writing, 34*, 2031-2057. doi:10.1007/s11145-021-10126-9
- Zarić, J., Hasselhorn, M. ve Nagler, T. (2021). Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. *European Journal of Psychology of Education, 36*, 21-43. doi:10.1007/s10212-020-00464-7

Ek-1 Ortografik Farkındalık Testinden Örnekler

Örnek 1: Aşağıdaki kelimelerden doğru yazılmış olanı (gerçek olan kelimeyi) işaretleyiniz.

- a) Şemsiye
- b) Şemşiye

Örnek 2: Aşağıdaki kelimelerden doğru yazılmış olanı (gerçek olan kelimeyi) işaretleyiniz.

- a) Söscük
- b) Sözcük

Extended Abstract

Introduction

Reading skill is one of the important skills that enable an individual to be successful in school, work and daily life. At the center of the reading process is comprehension skill (Lee et al., 2023). The Simple View of Reading (SVR) (Gough and Tunner, 1986) is one of the leading models that shed light on the reading comprehension process (Yıldırım et al., 2023). Although SVR is only a three-variable structure, it has been demonstrated that both word recognition and listening comprehension skills are supported by some language and cognitive skills (Apel et al., 2012; Florit et al., 2014; Kendeou et al., 2008; Kim, 2016; Kim and Phillips, 2014; Lepola et al., 2012). In recent scientific studies, it has been stated that word recognition, one of the basic skills, consists of skills such as phonological awareness, orthographic awareness, and morphological awareness (Apel et al., 2012; Badian, 2005; Kim et al., 2013; Nagy et al., 2003; Schatschneider et al., 2004). Orthographic awareness (orthographic knowledge, Cheema et al., 2023), one of the metalinguistic awareness skills, is defined as "the knowledge of understanding the rules and patterns that determine how words are represented in writing" (Apel et al., 2012, p. 1285).

Orthographic awareness appears to have two dimensions: word-specific and general orthographic awareness (Conrad et al., 2013; Zarić et al., 2021). This two-dimensional perspective seems consistent (Apel et al., 2019; Berninger et al., 2010; Georgiou et al., 2021; Golden, 1997; Zarić et al., 2021) in terms of some models of reading development (eg., Chall, 1976; Ehri and McCormick, 1998; Frith, 1985) and some theories of letter recognition (Krenier and Gough, 1990; Treiman and Kessler, 2014). Orthographic awareness is also dimensioned by some researchers (Apel et al., 2019; Conrad et al., 2013; Cunningham et al., 2001) as lexical spelling knowledge and sublexical spelling

knowledge. These two dimensions are parallel to the word-specific and general spelling awareness dimensions. Lexical orthographic knowledge involves mental representations of known words or word parts (syllables for the Turkish language), similar to word-specific orthographic awareness. Sublexical spelling knowledge, similar to general spelling awareness, includes patterns for representing a sound or a suffix with letters or letters and rules about where the letter or letters can and cannot be found in the word (Apel, 2011; Apel et al., 2019; Castles and Nation, 2006; Deacon et al., 2012). Based on the theoretical foundations stated above, general orthographic awareness (sub-lexical orthographic awareness) is thought to be a prerequisite skill for word-specific orthographic awareness (lexical orthographic awareness) (Apel et al., 2019). Because the orthographic development of children in their native language (in opaque or transparent orthographies) requires a hierarchical process in conjunction with the development of reading skills (Berninger et al., 1991).

When studies examining orthographic awareness in two dimensions are examined, it is seen that studies in Greek (Georgiou et al., 2008), Dutch (Bekebrede et al., 2009), German (Rothe et al., 2015) and English (Cunningham and Stanovich, 1990; Deacon et al., 2012), it seems that orthographic awareness at the word level in different languages and writing systems has a unique contribution to reading skills. In addition, there have been studies finding that both general orthographic awareness and word-level orthographic awareness contribute to reading skills (Conrad et al., 2013; Deacon et al., 2013; Pacton and Fayol, 2004; Zarić et al., 2021). As a result, there appears to be a relationship between metalinguistic skills such as phonology, morphology and orthography (Kim, 2020a; Kim, 2016; Lee et al., 2023), consistent with the triangle model of reading (Adams, 1990; Monaghan et al., 2017). In other words, it has been emphasized that phonological awareness, although it is necessary, is not sufficient for learning to read, and that all three types of linguistic awareness developed at the primary school level should be coordinated and applied to literacy learning (Berninger et al., 2010). Because students use their phonological awareness to be aware of all the sounds in words, they use their orthographic awareness to express these sounds with appropriate letters and they use their morphological awareness to understand the suffixes and structure of words and write them correctly (Campbell, 2010).

In recent studies, orthographic awareness skills are commonly tested in two ways. The first of them is the word selection task (Apel et al., 2019; Georgiou et al., 2021), which is similar or of the same nature to the task developed by Olson et al. (1994). In this task, students are first presented with a printed real word along with its non-real word homophone (same or very close in pronunciation/pseudo-homophone). Then students are asked to choose the real word. This task is mostly used to measure word-level orthographic awareness skills (Barker et al., 1992; Cheng and Zhang, 2023; Cunningham and Stanovich, 1990; Deacon et al., 2012; Kotzer et al., 2021; Rothe et al., 2015; Zarić et al., 2021). The other task is the word similarity task (Rosinski and Wheeler, 1972; Treiman, 1993). In this task, children are expected to choose the one that is most similar to the real word among a pair of unreal words. The word similarity task is widely used to evaluate general (sublexical) orthographic awareness skills (Georgiou et al., 2021; Kim et al., 2013; Rothe et al., 2015; Siegel et al., 1995; Vellutino et al., 1994; Zarić et al., 2021). In some studies, it is seen that orthographic awareness is used in both measurement tasks mentioned above (Berninger et al., 2010; Cheema et al., 2023; Conrad et al., 2013; Golden, 1997; Powell et al., 2014).

Although languages have different writing systems that vary according to speech and the way meaning is represented (Seymour, 2006), it is seen that both dimensions of orthographic awareness skill are widely evaluated with the methods mentioned above. However, based on the orthographic depth hypothesis (Frost et al., 1987; Moore et al., 2023), studies conducted in the context of languages with transparent (shallow) orthography (Finnish, Serbo-Croatian, Spanish, Italian) cannot be generalized to Turkish because each language has its own structure and rules (Demir, 2019; Karahan, 2020). Although measurement tools specific to different languages have been developed for orthographic awareness, no structured test has been found for this skill, which is an important variable affecting reading comprehension skills in the context of Turkish language and specifically for primary school children. Based on this, the aim of this study is to develop a word-specific orthographic awareness test for primary school students in the context of Turkish language.

It is also important that with this test to be developed, cognitive skills that constitute different dimensions of word recognition and reading comprehension can be evaluated. Because it has been demonstrated in studies that orthographic awareness directly and indirectly (through word recognition skills) affects fluent reading and reading comprehension in different languages and writing systems (Apel et al., 2012; Clark, 2017; Hsuan et al., 2018; Kim, 2015; Liu and Liu, 2020; Querido et al., 2021). Therefore, it is thought that this test to be developed will make significant contributions to the more accurate presentation and evaluation of the cognitive structures related to the reading skills of students, especially at the primary school level. In this context, answers were sought to the following questions regarding the test:

1. What are the parametric properties of the test?
2. Does the test reveal appropriate reliability values?

Method

Four pilot studies of the word-level orthographic awareness test were conducted with a total of 11 classes at 3rd grade in four different public schools located in Köşk, Nazilli, Efeler districts of Aydın province and Şehzadeler district of Manisa province, respectively. 56 students in the first pilot study, 52 students in the second pilot study, 110 students in the third pilot study, and 111 students in the fourth pilot study were reached.

The orthographic awareness test was inspired by different studies (e.g., Arab-Moghaddam and Sénéchal, 2001; Berninger et al., 2010; Decon et al., 2012; Zarić et al., 2021; Zarić and Nagler, 2021) and attempted to prepare it in accordance with the Turkish language context. The test consists of 40 items. Each item consisted of word pairs that sounded similar to each other. While selecting the words, they were taken from grammar books in the field (eg., Demir, 2019; Ergin, 2019; Vural and Böler, 2017; Aktan, 2016; Karahan, 2006; Korkmaz, 2017, 2019) and primary school 3rd grade Turkish language textbooks (eg., Aslan, 2021; Dağlıoğlu, 2019; Karaduman et al., 2019) were used. This test tested the student's ability to recognize orthographically correctly written words. For this purpose, words with 2, 3, 4 and 5 syllables were selected from 3rd grade Turkish language textbooks. The forms of these words with a single letter changed or two letters replaced were used as meaningless words. Thus, pronunciation and phonetic similarity was achieved between the correctly written word and the incorrectly written word. The student was expected to find and mark the orthographically correct pair of meaningful and meaningless words. Each item in the test was scored as 0-1. Correct answers were evaluated as "1" and incorrect answers were evaluated as "0". During the application process of the test, sample applications were carried out with the students before starting the actual tests. Afterwards, the actual implementation began. There was no time limitation during the application process. After the pilot applications, the test was given its final form.

The main reason for conducting four pilot studies for the test was that the reliability and correlation values of the first three pilot studies were low. In addition, in four pilot studies, data was collected in the classroom, which is the students' natural educational environment, in order to make the pilot application process run more smoothly. Sample applications were made before testing. Then, the test was distributed to all students. No specific time was given for testing. It was observed that students completed 40 items in the test in an average of 20 minutes in all pilot applications. The same procedures were followed in 11 applications that constituted the pilot studies of the word-level orthographic awareness test. At the end of the pilot studies, test-retest reliabilities and KR-20 values of the test were calculated. Since the reliability and intra-test correlation values of the three pilot studies were found to be low, items that did not work in the test were identified. Based on this, corrections were made for 17 items. The fourth pilot study was conducted in line with these regulations. The main analyzes were carried out through the fourth pilot application and the findings were presented in this study.

First of all, the obtained data was entered into the Excel program. Then, the data was transferred to SPSS and Jamovi programs. Item and reliability analyses were performed on the data obtained. For item and reliability analysis, first item difficulty and item distinctiveness scores were

calculated. Again, T and P values of the substances in the test were presented. Based on all these scores, descriptive statistics regarding the overall test were presented.

Result and Discussion

Reading comprehension skills are affected by many different language and cognitive skills (Apel et al., 2012; Florit et al., 2014; Kendeou et al., 2008; Kim, 2016; Kim and Phillips, 2014; Lepola et al., 2012). This situation has been emphasized in various reading models, especially SVR (Gough and Tunmer, 1986; Hoover and Gough, 1990). In all these models, reading comprehension is basically considered as a two-component structure (word recognition and linguistic/listening comprehension) (Duke and Cartwright, 2021; Kim, 2017; Scarborough, 2001). Word recognition skill, one of the two basic components, is supported by its own component skills. More clearly, word recognition skill is affected by metalinguistic skills such as morphological awareness, phonological awareness and orthographic awareness (Apel et al., 2012; Badian, 2005; Kim et al., 2013; Nagy et al., 2003; Schatschneider et al., 2004). Studies conducted in different languages and writing systems in the context of orthographic awareness, one of the metalinguistic awareness skills, have clearly demonstrated the direct and indirect contribution of this skill to reading skill when considered both one-dimensionally and two-dimensionally (Cunningham and Stanovich, 1990; Georgiou et al., 2008; Liu and Liu, 2020; Rothe et al., 2015). Therefore, in order to make a qualified reading assessment, orthographic awareness skills must be also measured. However, when the relevant literature was examined, no measurement tool was found regarding orthographic awareness in the context of Turkish language and at the primary school level. Based on this, this study attempted to develop a word-level orthographic awareness test for primary school students in the context of the Turkish language.

As a result of the analyzes performed for the word-level orthographic awareness test developed in this study, the discrimination coefficients of the items in the test ranged between .16 and .66 and the item difficulties varied between .66 and .99. The KR-20 reliability coefficient for the entire test was calculated as .87. The test was first created as 40 items. However, one item (item 9) was removed from the test because it showed a negative correlation. Thus, the test ultimately consisted of 39 items. In addition, sample items were included in the test to help students better understand the test during the application phase. Answers to the test were scored as 0-1. The findings obtained as a result of the analysis indicated that the test was reliable and could be used at the 3rd grade level of primary school.

It is very important that with this developed test, the effects of metalinguistic awareness skills in all dimensions on word recognition skills can be better evaluated and studies can be conducted on whether orthographic awareness skills have a direct and indirect contribution to fluent reading and reading comprehension skills in the context of Turkish language.



Türkçe Öğretmeni Adaylarının Soru Hazırlamaya Dair Deneyim ve Görüşleri

*Duygu YÜCEER**

Öz

Ana dili eğitiminin temel amacı anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Ana dili derslerinde sorulan sorular hem anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinin geliştirilmesi hem de bu becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi için önemli araçlardır. Bunun için öğretmen adaylarının soru sormaya dair görüş ve deneyimlerini belirlemek elzemdir. Bu bağlamda mevcut araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlama ile ilgili deneyim ve görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada öncelikli amacı anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamak olan temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Türkiye’de bir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim görmekte olan yirmi öğretmen adayı araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmada temel veri toplama aracı olarak görüşmeden faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılan görüşmelerin verileri çözümlenip yorumlanırken tematik analize başvurulmuştur. Analiz sonuçlarına göre Türkçe eğitiminde soruların işlevi, soru türleri, sınıflandırma, dil becerileri ve soru hazırlama ile öneriler olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Soru hazırlama, dil becerileri, öğretmen adayı

The Experiences and Opinions of Turkish Teacher Candidates about Question Preparation

Abstract

The main purpose of mother tongue education is to develop comprehension and expression skills. The questions asked in mother tongue classes are crucial tools for both the improvement of comprehension (reading and listening) and expression (speaking and writing) skills and the measurement and evaluation of these skills. For this, it is essential to determine the experiences and views of pre-service teachers about asking questions. In this context, the present study aimed to examine the experiences and views of pre-service Turkish language teachers about asking questions. In this study, a basic qualitative research approach, whose primary purpose is to reveal and interpret meanings, was adopted. Twenty pre-service teachers studying in Turkish Language Teaching Program in a Faculty of Education in Türkiye participated in this study. Interview was used as the main data collection tool. Thematic analysis was applied while analyzing and interpreting the interview data collected with a semi-structured interview form. The data analysis results revealed five themes: function of questions in Turkish language education, question types, classification, language skill and question preparation and suggestions.

Keywords: Question preparation, language skills, pre-service teacher

Giriş

Sorgulayıcı biçim ya da işleve sahip herhangi bir cümle soru olarak kabul edilmektedir (Willen, 1991). İletişimin sağlıklı bir şekilde kurulabilmesi ve sürdürülebilmesi adına soruların günlük hayatta önemli bir yeri vardır. Günlük hayatta önemli bir yeri olan soruların eğitimdeki değeri de vazgeçilmezdir. Ancak eğitici sorular (educative questions) ve günlük sorular (everyday questions)

* Dr. Öğretim Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Adıyaman, yuceerduygu@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3963-2756

arasında önemli farklar vardır. Eğitici sorular pedagojik amaçlar, sınıf içi süreçler ve eğitsel sonuçlar için geliştirilir. Bu sorular tasarlama, formüle etme ve ortaya koyma üzere üç aşamada şekillenir. Tasarım aşaması sorular üzerine uzun uzun düşünmeyi, formüle etme aşaması soruların şekil ve içerik bakımından uygunluğu için çaba sarf etmeyi ve ortaya koyma denilen son aşama ise soruları titizlikle ifade etmeyi gerektirir. Yani eğitici soruların üretilme süreci büyük bir dikkat ister (Dillon, 1983).

Sınıf içinde öğrencilere yöneltilen sorular pek çok işlevi yerine getirir (Myhill ve Dunkin, 2005). Bu işlevler sınıf yönetimini sağlamak, ön bilgilerin hatırlanmasını sağlamak, cevaplar için ipuçları sunmak, içeriğe dair bilgi toplamaya yönlendirmek, fikir ve kavramlar hakkında düşündürmek, özetlemek, uygulama becerilerini geliştirmek, ön bilgileri kontrol etmek, kelime dağarcığını geliştirmek, anlamayı kontrol etmek, çocukları nasıl öğrendikleri ve öğrenirken kullandıkları stratejiler hakkında düşünmeye davet ederek yansıtma becerilerini geliştirmek şeklinde sıralanabilir. Tüm bu işlevler nedeniyle eğitim faaliyetlerinin etkililiği önemli derecede öğretmenlerin soru sorma becerisinden etkilenir. Çünkü öğretimde iletişim esas alınır ve soru sorma sınıf içi sözlü iletişimin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır (Willen, 1991). Dolayısıyla bir öğretmenin etkili bir öğretim yapabilmesi iyi sorular sorabilmesiyle ilişkilidir.

Kintsch (2005) de sınıfta sorulan soruların öğrencilerin öğretileni hatırlayıp hatırlamadığı ve anlayıp anlamadığı ile öğrendiklerini uygulayıp uygulayamadıklarını belirlemek gibi iki önemli işlevi olduğunu vurgular. Sorular bu işlevleri sayesinde öğrencilerin hem bilgi birikiminin desteklenmesine hem de öğrenmelerinin değerlendirilmesine olanak sağlar. Ana dili eğitimi derslerinin temel amacının anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğu düşünülürse soruların bu dersler için öneminin yadsınamaz olduğu görülür. Türkçe derslerinde sorular hem anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinin geliştirilmesi hem de bu becerilerin ölçme ve değerlendirmesinin temel aracını oluşturmaktadır. Örneğin anlama becerilerinden olan okuma sırasında ve sonrasında soru sormak, hem okuma anlama becerisini ölçmek hem de anlama becerisini geliştirmek için bir strateji olarak kullanılmaktadır (Allington ve Weber, 1993). Ayrıca okuma anlama etkinliklerinde kullanılan soruların öğrencilerin anlamalarına, anlamı yapılandırılmalarına, öğrenmelerine yardımcı olduğu bilinmektedir (Anderson ve Biddle, 1975; Beck ve Mckeown, 2002; Durkin, 1978-79).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlar bölümünde (MEB, 2019, s. 7) öğrencilerin "bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi" ile "bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi" gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca programda ölçme ve değerlendirmenin sürekli olması gerektiği vurgulanır ve ilköğretim ikinci kademedeki itibaren hem süreç hem sonuç odaklı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiğinin altı çizilir. Türkçe eğitimi alanında gerek farklı zamanlarda (öğretim öncesi, süreci ve sonrası) gerek farklı yaklaşımlarla (süreç ya da sonuç odaklı) yapılan ölçme ve değerlendirmeler ile öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine etkisini ortaya koymak amaçlanır. Ölçme ve değerlendirme, öğretim faaliyetlerinin öğrencilerde yeterli ilerlemenin sağlayıp sağlamadığını takip ve kontrol etmenin bir yoludur. Bu nedenle başarılı bir öğretimin en önemli unsurlarından biri ölçme ve değerlendirme, dolayısıyla ölçme ve değerlendirmenin en temel araçlarından biri olarak sorular olduğu söylenebilir.

Ana dili eğitiminde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi konusunda hazırlanacak soruların düzeyleri de önemlidir. Üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi düşünülüyorsa bu sadece temel düzey zihinsel beceri gerektiren soruların sorulması ile mümkün görünmemektedir. Fordham (2006) her sorunun anlamlandırma süreçlerinde eşit derecede etkili olmadığını vurgulamıştır. Önemli olan iyi bir anlamlandırmanın temelini oluşturan stratejik sorular sormaktır. Cerdán, Vidal-Abarca, Martínez, Gilabert ve Gil (2009) araştırmalarında düşük düzeyli soruların basit zihinsel süreçler gerektirdiğinden derin anlamlandırmayı sınırlandırırken yüksek düzeyli soruların gerektirdiği daha karmaşık zihinsel süreçlerle derin anlamlandırmanın gelişimine hizmet ettiğini belirlemişlerdir. Davey ve McBride (1986) ise çıkarımsal düzeyde soruların okuyucuyu aktif kılarak metnin anlamlandırılma düzeyini artırdığını ortaya koymuşlardır. İyi tasarlanmış anlama soruları öğrencilerin anlam yaratmak veya anlamı inşa etmek için metinle etkileşime girmesine yardımcı olmaktadır (Day ve Park, 2005). Bu bağlamda yürütülmüş araştırmalarda dikkat çekilen bir diğer konu ise öğretmenlerin sordukları sorularla model olması ve sorular yardımıyla anlamın nasıl yapılandırılacağı konusunda rehberlik

etmesi gerekliliğidir (Davey ve McBride, 1986; Day ve Park, 2005; Duke ve Pearson, 2009; Fordham, 2006; Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick ve Kurita, 1989).

Öte yandan Myhill ve Dunkin (2005) üst düzey bilişsel süreçleri gerektiren fikirleri, hipotezleri ve hayalleri davet eden kurgusal (spekülatif) sorular veya çocukları anladıklarını ifade etmeye davet eden süreç sorularının sınıftaki konuşma alanının çok azını işgal ettiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesinden ziyade kontrolü sürdürmek ve öğretimlerini desteklemek için sorulardan faydalanmaktadır. Düşünmeyi, analizi, kendi kendini incelemeyi ve sorgulamayı teşvik eden, yani üst düzey düşünmeyle ilgili sorular nispeten düşük sayıdadır (Tienken, Goldberg ve Dirocco, 2009). Çoğu öğretmen, iyi sorular için mükemmel rol modeller değildir. Öğretmen sorularının küçük bir yüzdesi üst düzey sorulardır; soruların çoğu anlaşılır materyallerle ilgili kısa yanıtli sorulardır (Dillon 1988; Kerry, 1987).

Anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi ve yoklanmasında sorulan soruların düzeyi yanında türleri de etkilidir. Kintsch (2005) genel olarak açık uçlu soruların daha derin bir düzeyde anlamayı teşvik etme eğiliminde olduğu konusundaki fikir birliğinden bahseder. Aynı zamanda anlamının yekpare değil, aynı anda farklı seviyelerde meydana gelen karmaşık bir süreç olduğunu vurgular. Bu durum farklı düzey ve türlerde soruların bir arada kullanımının daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Lamb (1976) de araştırmasında üst düzey bir sorunun üst düzey bir yanıtı ortaya çıkardığını söyler ve öğrencilerin test başarısını artırmanın yolunun çeşitli soru türlerinde soru sormak ve farklı zorluk seviyelerinde soruları dengeli kullanmak olduğunu ifade eder. Willen (1991) de soru sorma ile ilgili çeşitli araştırma çalışmalarından sentezlediği öğretim önerilerinin bir listesini sunduğu araştırmasında benzer noktalara dikkat çeker.

İfade edildiği üzere soruların ana dili eğitim ve öğretiminin önemli unsurlarından birini oluşturması nedeniyle ulusal alanyazın tarandığında öğretmenlerin soru hazırlama beceri ve yeterlilikleri konusunda yapılmış pek çok araştırmaya ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmalarda çeşitli kademe ve branşlardaki öğretmenlerin gerek sınıf içi değerlendirmeler gerek sınavlar için ürettikleri sorulara odaklanılmıştır. Hem süreç hem de sonuç odaklı ölçme ve değerlendirmenin bir parçası olarak soru sormayı inceleyen bu araştırmaların genellikle soru sorma stratejileri, soru türleri ile soruların bilişsel düzeyleri çerçevesinde şekillendiği tespit edilmiştir. Çalık ve Aksu (2019) da Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında yapılmış 37 araştırma üzerinden yürüttükleri sistematik incelemede öğretmenlerin soru sorma davranışlarına dair benzer temalara erişmiştir. Türkçe öğretmenlerinin soru hazırlama becerileri konusunda yapılmış araştırmalardan bazıları konularına göre şöyle sınıflandırılabilir:

a. Yazılı sınav sorularının niteliğinin değerlendiren araştırmalar (Bekaroğlu, 2007; Çintaş Yıldız, 2015; Göçer, 2016a; Göçer, 2016b; Kanık Uysal, 2022; Karatay ve Dilekçi, 2019; Kavruk ve Çeçen, 2013; Özen 2020)

b. Beceri temelli soru hazırlama yeterliliğini değerlendiren araştırmalar (Arap, 2015; Damar, 2016; Keray Dinçel ve Deniz, 2019)

Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları yazılı sınav sorularının niteliğini değerlendiren araştırmalar daha çok soruların ölçmeyi hedeflediği bilişsel düzeyi belirleme çerçevesinde şekillenmiştir (Bekaroğlu, 2007; Çintaş Yıldız, 2015; Göçer, 2016b; Kanık Uysal, 2022; Kavruk ve Çeçen, 2013). Bloom ve Dettmer taksonomisi ya da PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerinin ölçüt alındığı bu araştırmaların işaret ettiği ortak sonuç ise öğretmenlerin hazırladıkları soruların alt düzey bilişsel becerileri ölçer nitelikte olduğudur. Üst düzey becerileri ölçmek ve geliştirmek yönünden ise sorular hem sayı hem nitelik bakımından yetersizdir. Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları yazılı sınav sorularının niteliğini değerlendiren diğer araştırmaların ise (Göçer, 2016a; Karatay ve Dilekçi, 2019; Özen 2020) daha çok farklı soru tipleri ve dil becerilerini ölçme bağlamında sınavların geçerlilik ve güvenilirliğine odaklandığı görülmüştür. Bu araştırmaların vardığı ortak sonuç da soruların geçerlilik ve güvenilirlik anlamında yeterli olmadığı yönündedir. Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli soru hazırlama yeterliliğini değerlendiren araştırmalarda (Arap, 2015; Damar, 2016; Keray Dinçel ve Deniz, 2019) okuma, dinleme ve yazma becerisi bağlamında öğretmenlerin soru hazırlama becerileri incelenmiştir. Kullanılan soru tipleri, soruların ölçmeyi ve geliştirmeyi hedeflediği bilişsel düzey ve soruların ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygunluğunu inceleyen bu araştırmalarda varılan ortak sonuç ise öğretmenlerin bu konularda yeterliliklerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları yönündedir.

Soru hazırlama becerileri konusunda doğrudan Türkçe öğretmeni adaylarının hedef kitle olarak incelendiği iki ulusal çalışma mevcuttur (Eyüp, 2012; İstanbullu, 2021). Bunlardan Eyüp (2012) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının farklı edebi türlerdeki metinlere yönelik hazırladığı sorular Bloom sınıflamasına göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hazırlanan soruların daha çok alt düzey bilişsel seviyede kümelendiği ve üst düzey düşünme becerisi geliştirme bakımından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. İstanbullu (2021) ise 3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi verdiği uygulamalı bir araştırma yürütmüştür. Araştırma, eğitim alan öğretmen adaylarının üst düzey yeterlilikleri ölçen sorular hazırlama bakımından ilerlediğini ve soru sorma öz yeterliliklerinin arttığını ortaya koymuştur. Öte yandan PISA yeterlilik düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda ön test ölçüm sonuçları öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların % 88'i alt düzey, %6'sı orta düzey ve sadece %5'i üst düzey yeterlilikleri belirlemeye yönelik olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adayları üst düzey soru hazırlamada zorlanmalarını yeterince uygulama yapamamış olmalarına bağlamıştır. Gerek Türkçe öğretmeni gerekse Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlama becerilerini konu alan çalışmaların sonuçları incelendiğinde karşılaşılan tablonun büyük farklılıklar göstermediği ve benzer noktalara dikkat çekildiği görülmektedir. Yükseköğretim düzeyinin örgün eğitimin son halkasını oluşturduğu düşünülürse Türkçe öğretmeni adayları ile çalışmak öğretmen yetiştirme programının hedeflerine ulaşmasının sağlanması adına önemlidir. Alanda yaşanan ve bahsi geçen sorunların aşılabilmesi için öğretmenlere mesleğe başlamadan yeterli teorik bilgiyi ve uygulama deneyimini sağlamak atılacak temel adımlardan birini teşkil edecektir. Bunun için ise öncelikle öğretmen adaylarının konuya dair görüş ve deneyimlerini belirlemek elzemdir. Öte yandan hedef kitle olarak doğrudan Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlama deneyimini konu alan çalışmaların sayı ve içerik bakımından sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlama ile ilgili deneyim ve görüşlerini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlama ile ilgili deneyim ve görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, öncelikli amacı anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamak (Merriam, 2013) olan temel nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, durumları daha derinlemesine anlamaya imkân sağlayan amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklem aracılığıyla belirlenmiştir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın amacı kapsamında belirlenen ölçütler şunlardır:

- Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği programında öğrenim görüyor olmak,
- Türkçe eğitimi alanında soru hazırlamayı deneyimlemiş olmak,
- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmak.

Bu ölçütler doğrultusunda araştırma Türkiye'de bir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim görmekte olan toplam yirmi katılımcı ile yürütülmüştür. Bu katılımcıların altısı dört ve on dördü üçüncü sınıf düzeyindedir. Katılımcıların hepsi Türkçe eğitimi alanında soru hazırlamayı deneyimledikleri en az bir ders almıştır. Bu dersler "Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme (TÖSHD), Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi (SİÖD), Dil Bilgisi Öğretimi (DBÖ), Yabancılara Türkçe Öğretimi (YTÖ) ve Öğretmenlik Uygulaması (ÖU)" olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Katılımcıların on biri erkek ve dokuzu kadındır. Katılımcıların çoğunun kendilerini algıladıkları sosyoekonomik düzey orta iken bir katılımcı düşük ve iki katılımcı yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olduklarına dair görüş beyan etmiştir. Katılımcıların anne-baba eğitim durumları da dahil olmak üzere onlara dair ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Soru Hazırlamaya Dair Deneyim ve Görüşleri

Tablo 1.
Katılımcı Bilgileri

Katılımcı	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Sosyoekonomik Düzey	Anne Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu	Soru Hazırlamayı Deneyimlediği Dersler
K1	4	Kadın	Orta	Ortaokul	Lise	TÖSHD
K2	3	Erkek	Orta	Lise	Üniversite	TÖSHD-SİÖD
K3	3	Kadın	Orta	İlkokul	Lise	TÖSHD
K4	4	Erkek	Orta	İlkokul	İlkokul	TÖSHD
K5	3	Kadın	Orta	Okumaz-Yazmaz	İlkokul	TÖSHD
K6	3	Erkek	Orta	Lise	Lise	TÖSHD
K7	4	Kadın	Orta	Okumaz-Yazmaz	Lise	SİÖD
K8	3	Kadın	Orta	İlkokul	Ortaokul	TÖSHD
K9	3	Erkek	Orta	İlkokul	Lise	TÖSHD
K10	3	Erkek	Orta	Okumaz-Yazmaz	İlkokul	SİÖD
K11	3	Erkek	Orta	Okur-Yazar	Ortaokul	SİÖD
K12	3	Erkek	Orta	İlkokul	İlkokul	TÖSHD
K13	3	Kadın	Orta	Okumaz-Yazmaz	İlkokul	TÖSHD
K14	4	Kadın	Orta	Okumaz-Yazmaz	Üniversite	SİÖD-DBÖ-YTÖ
K15	3	Kadın	Orta	Okumaz-Yazmaz	Okumaz-Yazmaz	TÖSHD
K16	4	Erkek	Orta	İlkokul	Üniversite	TÖSHD-ÖÜ
K17	3	Kadın	Yüksek	İlkokul	Lise	TÖSHD
K18	4	Erkek	Yüksek	İlkokul	Lise	TÖSHD
K19	3	Erkek	Orta	Okumaz-Yazmaz	İlkokul	TÖSHD
K20	3	Erkek	Düşük	İlkokul	Lise	TÖSHD

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Türkçe Öğretmenliği lisans programından mezun olmuş ve yüksek lisans, doktora da kapsayan lisansüstü eğitimini aynı alanda tamamlamıştır. Lisansüstü eğitimi döneminde nitel araştırma yöntemleri ve nitel veri analizine dair dersler alarak başarıyla tamamlayan araştırmacı aynı zamanda nitel verilerin analiz ve görselleştirilmesinde MAXQDA programının kullanımına dair kursa katılmıştır. 2010 yılından beri Türkçe Eğitimi alanında akademisyen olarak görev yapan araştırmacı girdiği “Okuma Eğitimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” derslerinde öğrencilerin alanda soru hazırlama becerilerini gözlemleme fırsatı bulmuş, ardından Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi ile Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme derslerini vererek öğrencilerin alanda soru hazırlama deneyimlerinin bir paydaşı olmuştur. Bu alanı öğrencilerin kendi gözünden derinlemesine anlama ve kazandığı bu anlayışı paylaşma ihtiyacı onu bu araştırma konusuna yönlendirmiştir.

Verilerin Toplanması

Temel nitel araştırma eğitim alanında kullanılan en yaygın nitel araştırma yaklaşımlarındandır. Temel nitel araştırmada veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2013, s. 22-24). Bu araştırmada temel veri toplama aracı olarak görüşmeden faydalanılmıştır.

Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce araştırmacı tarafından amaçlar doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlamaya yönelik görüş, deneyim ve önerilerini derinlemesine ele almaya imkan sağlayacak mahiyette olmasına odaklanılmıştır. Bunun için sorular hazırlandıktan sonra biri Türkçe eğitimi diğeri ise nitel araştırmalar alanında iki uzmanın daha görüşlerine başvurularak gerekli düzenlemeler

yapılmıştır. Ardından esas katılımcılarla görüşmeye geçilmeden önce üç öğrenci ile pilot görüşme yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırma için yirmi katılımcının hepsi ile birebir yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin tamamında katılımcıların izni doğrultusunda daha sonra deşifre edilmek üzere ses kaydı alınmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcılar K1, K2 gibi kod isimlerle anılarak gerçek kimlik bilgileri saklı tutulmuştur. Görüşmelerle ilgili ayrıntılı bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2.

Görüşme Bilgileri

Katılımcılar	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dk.)
K1	2.06.2022	29
K2	2.06.2022	12
K3	2.06.2022	23
K4	26.05.2022	26
K5	23.05.2022	17
K6	24.05.2022	20
K7	24.05.2022	30
K8	24.05.2022	24
K9	23.05.2022	15
K10	23.05.2022	15
K11	23.05.2022	11
K12	23.05.2022	16
K13	23.05.2022	29
K14	18.05.2022	24
K15	17.05.2022	29
K16	15.07.2022	29
K17	16.05.2022	20
K18	16.05.2022	34
K19	16.05.2022	45
K20	16.05.2022	29
Toplam		477 dk.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplam 477 dakika süren görüşme verilerinin çözümlenmesi ve yorumlanmasında tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analiz verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlamada kullanılarak derinlemesine betimleme olanağı sunan bir analiz yöntemidir (Braun ve Clarke, 2006). Araştırma kapsamında verilerin analizinde MAXQDA Analytics Pro 2020 adlı nitel veri analizi programından yararlanılmıştır.

İnandırıcılık

Araştırmada inandırıcılığı sağlamak adına uzman incelemesi ve katılımcı teyidine başvurulmuştur. Araştırma görüşme formlarının oluşturulması dışında verilerin toplanması ve analizi aşamalarında da hem alanda hem de nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca yapılan ilk analizlerin ardından katılımcılara tekrar ulaşılarak onayları alınmıştır. Bunlara ek olarak aktarılabiliği sağlamak adına sürecin ayrıntılı bir betimlemesi yapılmış ve 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

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Soru Hazırlamaya Dair Deneyim ve Görüşleri

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 14.03.2022

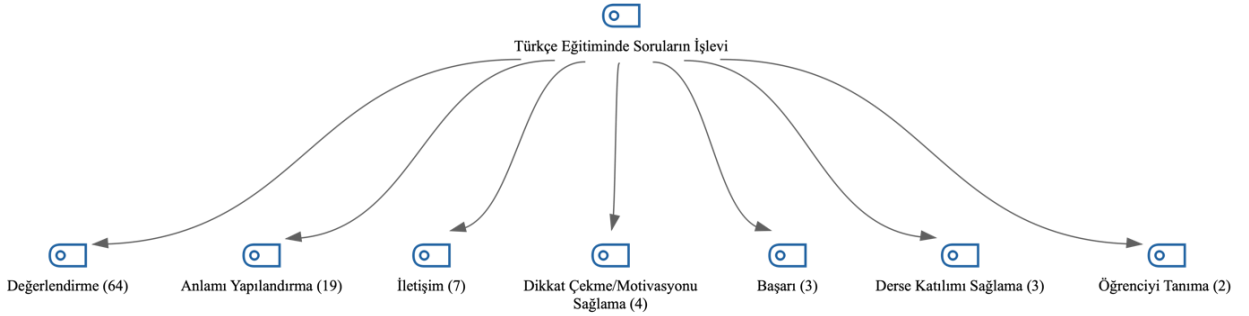
Belge sayı numarası= 237

Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlama ile ilgili deneyim ve görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada verilerin analizi sonucu beş tema belirlenmiştir.

Tema: Türkçe Eğitiminde Soruların İşlevi

Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe eğitimde soruların işlevi temasına dair görüşlerini gösteren kodlu bölüm temelli hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıdaki gibidir:



Şekil 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Eğitimde Soruların İşlevi Temasına Dair Görüşlerini Gösteren Kodlu Bölüm Temelli Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Bu bağlamda Türkçe eğitimde soruların işlevi teması başarı, öğrenciyi tanıma, dikkat çekme ve motivasyonu sağlama, anlamı yapılandırma, derse katılımı sağlama, değerlendirme ile iletişim olmak üzere yedi kategoride ele alınmıştır.

Kategori: Başarı

Katılımcılar Türkçe eğitiminde öğretmenin sınıfa yönelttiği soruların öğrenci başarısını artırmanın bir yolu olduğunu ifade etmişlerdir. Kimi zaman bu “metnin içeriği ile ilgili ön bilgileri öne çıkarıp öğrencilerin metne daha çok ilgi duymalarını sağlayarak (K5)” kimi zamansa ipuçları ile onları “doğru bilginin kaynağına götürerek (K1)” sağlanmaktadır.

Kategori: Öğrenciyi Tanıma

Soruların Türkçe eğitimindeki işlevlerinden biri de öğrenciyi tanımadır. Sorularla öğrencinin sadece akademik özellikleri hakkında değil kişisel özellikleri hakkında da bilgi edinmek mümkündür. K15 öğrencinin kişisel özellikleri hakkında bilgi edinmenin tek yolunun sorular olduğunu ifade ederken K19 derste yöneltilen soruların öğrencilerin duygu, düşünce ve yaşantılarına dair bilgiler sağladığını ifade etmiştir.

Kategori: Dikkat Çekme/Motivasyonu Sağlama

Türkçe öğretmeni adayları sordukları soruların bir diğer işlevi olarak da dikkat çekmeyi belirtmiştir. Sorular derse başlarken “konuya dikkat çekme (K18)” amaçlı kullanılabileceği gibi dersin ilerleyen aşamalarında “konsantrasyon kaybını gidermek (K9)” amaçlı da kullanılabilmektedir.

Kategori: Anlamı Yapılandırma

Katılımcıların soruların işlevi olarak ifade ettikleri bir diğer konu ise anlamın yapılandırılmasıdır. K13, soruların bu işlevini öğrencileri ezberden uzaklaştırıp yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunmasına bağlamıştır. K7 soruların derste verilen yeni bilgilerin önceki bilgilerle bağlantısının kurulmasını sağlayarak somutlaşmaya hizmet ettiğini söylemiştir. K1 ise anlamın yapılandırılması sürecinde soruların öğrencilere bir pusula gibi yol gösterdiğine dikkat çekmiştir. Öğretim sürecinde öğretmenlerin sorular aracılığıyla öğrenci gelişimlerini adım adım izlemenin, dönütle de birleştiğinde başarıya götürdüğünü ifade etmiştir. Ayrıca soruların öğrencileri düşünmeye teşvik etmesinin anlamı yapılandırmanın temelini oluşturduğunu belirtmiştir. Bunu en iyi ifade eden cümlelerden biri de K10'a aittir: "... (sorular) düşündürerek bize yol gösterir aslında."

Kategori: Derse Katılımı Sağlama

Katılımcılar soru sormanın işlevlerinden biri olarak derse katılımı sağlamayı ifade etmişlerdir. Soruların hem öğrencilerin söz hakkı olarak somut bir şekilde derse katılımını sağlamada hem de konudan uzaklaşan zihinlerini tekrar düşünmeye teşvik ederek zihinsel katılımı sağlamada yararlı olduğu belirtilmiştir. K13 özellikle derse katılım konusunda isteksiz olan ve sorumluluktan kaçan öğrencilerin katılımını sağlamada soruların önemine dikkat çekmiştir.

Kategori: Değerlendirme

Katılımcılar dil öğretiminde soruların işlevleri arasında ölçme ve değerlendirmeyi de saymışlardır. Öğretmen adayları soruların öğretimi değerlendirme, çıktıları değerlendirme, öğrenme eksikliklerini belirleme ve hazırbulunuşluğu yoklamada kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Alt Kategori: Öğretimi Değerlendirme

Türkçe öğretmeni adayları yapılan değerlendirmelerde kullanılan soruların öğretimi değerlendirme imkânı yarattığını ifade etmişlerdir. Bu sorular derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin, araç ve gereçlerin öğretme sürecinde kullanımının yeterliliği ve verimliliğine dair bilgi sunmaktadır. Bu konuda K11 şunları söylemiştir: "Sorular soruyoruz öğrencilerin eksik yönlerini görmek için, hangi durumda olduklarını görmek için. Ona göre yöntem ve teknik değiştiriyoruz. Belki kusur bizde olabilir."

Benzer şekilde K3 de soruların kendi öğretim süreçlerine dair öğretmenlere bir öz değerlendirme yapma imkânı sunduğunu belirtmiştir. Çünkü sorular öğretmenlere neyi, ne kadar öğretebildiklerini görme şansı vermektedir.

Alt Kategori: Çıktıları Değerlendirme

Katılımcılar soruların Türkçe derslerinde yapılan değerlendirmelerde öğrenci başarısını belirleme fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Sorular sayesinde öğretmenler öğrencilerin konuları ne kadar öğrendiğini tespit ederek onlara bir başarı puanı verebilmektedir. K20 ve K16 soruların bu işlevini hasat-ürün alma metaforu ile ifade etmiştir. Eğitimde sürecin verimliliğinin öğrencinin süreç sonunda kazandığı bilgi ve beceriler üzerinden değerlendirilmesi çiftçinin hasat, ürün alma süreci ile bağdaştırılmıştır. Bu bağlamda ürün çiftçiye, sınıfın aldığı notlar ise öğretmene verimliliğe dair dönüt sunmaktadır.

Alt Kategori: Öğrenme Eksikliklerini Belirleme

Öğretmen adayları sorular aracılığıyla öğrenme eksiklerinin belirlenebileceğini ifade etmiştir. Süreç devam ederken sorulan sorular öğrencilerin eksik ya da yanlış öğrenmelerinin tespit edilmesinde faydalıdır. K11 bu yönüyle soruları büyütece benzetmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan mesela çoktan seçmeli testlerde işaretlenmediği çeldiriciden bile neleri bilip bilmediğinin anlaşılabilirliğini söylemiştir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Soru Hazırlamaya Dair Deneyim ve Görüşleri

Alt Kategori: Hazırbulunuşluk/Ön Bilgileri Yoklama

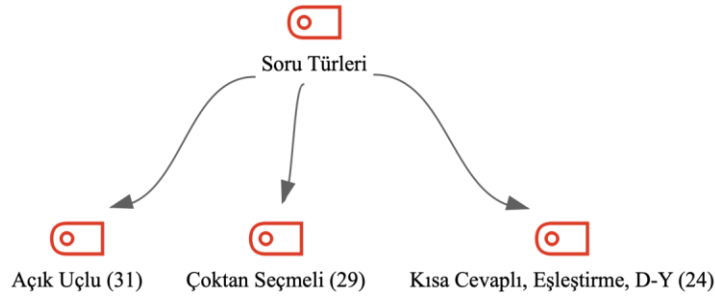
Katılımcılar bir konunun öğretimine başlamadan önce öğretmenin süreci planlaması ve yönetiminde öğrencinin hazırbulunuşluğunu belirlemenin önemine dikkat çekerek bunun yolunun sorulardan geçtiğini vurgulamışlardır. K7'nin bu durumun yapılandırmacı yaklaşımla da bağlantısını ortaya koyduğu görüşü şöyledir: "Türkçe öğretmenleri, önceki bilgilerden hareketle yeni bilgiler öğretmek için dersin başında sorabilir soruları. Öğrencilerin neleri bilip bilmediğini öğrenerek derslerin çerçevesini hazırlamak için dersin başında kullanır soruları."

Kategori: İletişim

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının belirttiği bir diğer soru işlevi soruların iletişimi sağlamasıdır. K14, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin zaten sorular yoluyla oluştuğunu ifade edip sorular olmadığı sürece öğretmen ve öğrencinin sağlam bir ilişkisi ve iletişimi olabileceğini düşünmediğini ortaya koymuştur. Soruların temel iletişim aracı olması işlevi dışında eğitimde dönüt sağlama işlevinin de katılımcılarca altı çizilmiştir. Sorular olmasaydı öncelikle öğrencilerin hedef kazanımlara ne kadar ulaştıklarını asla anlayamazdık diyen K11 bunu vurgulamıştır.

Tema: Soru Türleri

Soru türleri teması açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular ile kısa cevaplı, eşleştirme gerektiren ve doğru yanlış tipi sorular olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının soru türleri temasına dair görüşlerini gösteren kodlu bölüm temelli hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıdaki gibidir:



Şekil 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Soru Türleri Temasına Dair Görüşlerini Gösteren Kodlu Bölüm Temelli Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Katılımcıların tamamına yakını farklı soru türlerini de kullanarak soru hazırlamanın düşündüklerinden çok daha zor bir iş olduğunu ifade etmiştir.

"K18: Derse ilk başladığımız haftaları hatırlıyorum, soru hazırlamak ilk başta bana bilmediğimden dolayı kolay geliyordu. Soru hazırlanır diye düşünüyordum. İşin içerisine girdikçe soru hazırlamanın gerçekten zor ve emek isteyen bir iş olduğunu gördüm."

Kategori: Açık Uçlu Sorular

Katılımcılar açık uçlu soru hazırlamanın düşündüklerinden zor olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar için açık uçlu soru hazırlamada karşılaşılan temel zorluklardan biri bu soru tipini kısa cevaplı sorulardan ayırt etmek olmuştur:

"K12: Klasik soruların öğrencilerin üst düzey bilişsel becerisini ölçtüğünün çok farkında değildim. İlk hazırladığım açık uçlu sorular kısa cevaplıya yakın sorulardı. Sonrasında öğrendim klasik soruların biraz daha iyi yoruma dayalı olması gerektiğini ve kısa cevaplı sorulardan farklı olması gerektiğini."

"K16: En başta açık uçlu soruda hepimiz hata yaptık. Kısa cevaplı sorular sorduk. Daha sonra açık uçlu soruların daha üst becerileri, öğrencinin aslında o konuyla ilgili düşüncelerini öğrenmek istediğimizde başvurmamız gereken sorular olduğunu öğrendik."

Açık uçlu soru hazırlamada katılımcıları zorlayan diğer unsurlar ise soruların düzeyini ayarlamak ve soruları sınırlandırmak olmuştur:

“K18: Genellikle açık uçlu soruları hazırlamak zor. Çünkü o biraz daha üst bilişsel beceriler isteyen bir soru tekniği.”

“K15: Yazılı yoklamalarda sorulara cevap anahtarı oluşturmada biraz sıkıntı yaşadım. Çünkü nasıl sınırlandırmam gerektiğini bilmiyordum. Sıkıntı yaşadığım nokta sınırlandırma yapamamamdı.”

Kategori: Çoktan Seçmeli Sorular

Katılımcılar üniversite seviyesine gelene kadar birçok sınavdan geçtikleri ve bu sınavlar da çoğunlukla çoktan seçmeli olduğu için bu soru tipine oldukça aşinadır. Bu aşinalık ve maruziyet katılımcılarda bu soru türünü hazırlamanın kolay olduğu algısına neden olmakla birlikte soruyu çözen değil üreten konumunda olmak algılarında yanıldıklarını ortaya koymuştur:

“K18: Ben bugüne kadar sınavları hep çözen tarafta olduğum için, hep test sorularına maruz kaldığım için hazırlaması da kolaydır diye düşünmüştüm. Hiç hazırlayan tarafından düşünmemiştim ama gerçekten bu test sorularını hazırlarken büyük bir emek olduğunu fark ettim.”

Katılımcılar çoktan seçmeli sorular hazırlarken en temel zorluğun seçenekleri oluşturmak ve sağlam çeldiriciler hazırlamak olduğunu ifade etmiştir.

“K2: Çoktan seçmelilerde de cevap hazırlamada, şıkları hazırlamada zorlandım.”

“K15: Test hazırlarken aslında okuması çok kolay testin ama seçenek hazırlamada sıkıntı yaşadım. Çünkü seçeneklerin homojen olması gerekiyordu. Çeldiricilerin iyi olması gerekiyordu. Ben bu konuda çok sıkıntı yaşadım. Benim oluşturduğum çeldiriciler basit düzeydeydi. Zorlayıcı değildi, herhangi bir çeldirici yoktu. Yani metin okunduğunda hemen çıkabilecek sorulardı.”

Kategori: Kısa Cevaplı, Eşleştirme, D-Y

Katılımcılar kısa cevaplı, eşleştirme gerektiren ve doğru-yanlış tipi soruların diğer soru tiplerine oranla daha kolay hazırlandığını ifade etmişlerdir. Buna gerekçe olarak ise bu soru tiplerinin üst düzey düşünme talep etmemesini göstermişlerdir.

“K18: Genellikle kolay olan hatırlama düzeyinde sorular hazırlamak. Mesela bu kısa cevaplı sorular olabilir, boşluk doldurma soruları olabilir. Çünkü bu sorular ekseriyetle hatırlama, anlama düzeyinde oldukları için bunları hazırlamak da cevap anahtarı hazırlamak da kolay, daha az emek harcanıyor.”

“K3: Özellikle doğru yanlışların hazırlaması çok kolay. Çünkü çok üst bir beceri aramıyoruz zaten doğru yanlıştı. Onun için metni okuduğunda anlamış mı, metni hatırlıyor mu gibisinden...”

Bu soru tiplerinde soru hazırlamayı açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulara oranla çok daha kolay bulan katılımcılar süreçte karşılaştıkları zorlukları rahatlıkla aştıklarını ifade etmişlerdir.

Tema: Sınıflandırma

Katılımcılar soru hazırlamada sınıflandırmaları işe dahil etmeye çalıştıklarında hazırladıkları soruların genellikle basit düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

“K1: Ben hep tek tip soru hazırlayan biriyim. Bilgi, kavrama...”

“K10: Hatırlama basamağı en kolay basamaktı. Sorularım genellikle daha çok oralarda oluyordu.”

Üst düzey, daha karmaşık bilişsel beceriler gerektiren sorular hazırlamak ise katılımcıları zorlamıştır:

“K6: Seviyesi zor soru hazırlamaya çalışırken oldukça zorlandım.”

“K17: Analiz etme, değerlendirme gibi basamaklarda soru hazırlamak zordu. Üst düzeyler çok zordu.”

Katılımcılar üst düzey soru hazırlamada yaşadıkları sıkıntıları farklı nedenlere bağlamıştır. Kimi bunu soru hazırlama konusundaki deneyimsizliğiyle (K9) kimi ise kendisinin metni anlama düzeyiyle (K18) ilişkilendirmiştir. Daha farklı bir bakış açısından bakarak bu durumu yaratıcılıkla ilişkilendiren K11'in ise konuya dair görüşü şöyledir: “Öncelikle bizim yaratıcılığımızı geliştirmemiz gerekiyor aslında. Direkt kolaycılığa kaçıp aslında somut bir şeyden alıp soruyoruz. Yaratma kısmında öyle olmuyor ama. Öğrenciden yeni bir şey oluşturabilmesi için ona açık kapı bırakmamız gerekiyor.”

Sınıflandırmalardan faydalanırken katılımcıların yaşadığı bir diğer zorluk ise hazırladıkları sorunun tam olarak hangi basamağa hitap ettiğini belirlemek olmuştur.

“K19: Taksonomi kullanımıyla ilgili zor gelen kısım net bir kısımda tutunmak. Özellikle üst seviyelerde uygulama, değerlendirme, yaratma tarzında. Tam basamağa karar vermek zor oluyor.”

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Soru Hazırlamaya Dair Deneyim ve Görüşleri

“K13: ...tam olarak ayırt edemiyorum soruları. Soruyu yazıyorum ama anlama basamağı mı, yaratıcılık basamağı mı, değerlendirme mi onu tam kestiremiyorum.”

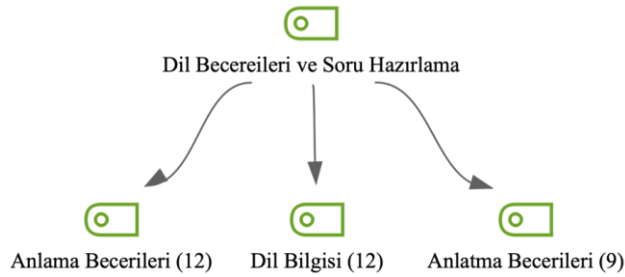
Tema: Dil Becerileri ve Soru Hazırlama

Katılımcılar farklı dil becerilerine göre soru hazırlamanın soru hazırlama işine kazanımları da dahil ettiğinden süreci daha somut ve eğlenceli hale getirdiğini ifade etmiştir:

“K8: Farklı becerilere göre hazırlamak neyi ölçeceğimizi, tam olarak ne istediğimizi kendimiz de fark ettiğimiz için daha kolay oldu.”

Katılımcıların büyük bir kısmı farklı temel dil becerilerine göre soru hazırlamanın onları etkileyen bir değişken olmadığını ifade etmiştir. Okuma ya da yazma becerisi için soru hazırlamanın bir farkı yokken (K3) katılımcıları esas zorlayan öğrenci seviyesine uygun ve farklı zorlukta soru hazırlamak (K18) olmuştur.

Öte yandan dil becerilerine dair soru hazırlama konusunda farklı deneyim ve görüşlerini paylaşan katılımcılar da olmuştur. Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının dil becerileri ve soru hazırlama temasına dair görüşlerini gösteren kodlu bölüm temelli hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıdaki gibidir:



Şekil 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Becerileri Ve Soru Hazırlama Temasına Dair Görüşlerini Gösteren Kodlu Bölüm Temelli Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Kategori: Anlama Becerileri

Katılımcılar anlama becerilerinden okuma ile ilgili soru hazırlamayı kolay bulurken dinleme becerisi için soru hazırlamada zorlandıklarını ifade etmiştir. K5, okuma anlama ile ilgili soru hazırlamak galiba daha fazla deneyimlediğim için kolay geliyor diye durumunu gerekçelendirirken dinleme becerisi alanında yaşadığı zorluğu bu alandaki deneyim eksikliğine bağlayan K18 durumunu şu cümlelerle ifade etmiştir: “Dinleme izleme gibi alanlarda soru hazırlamak çok fazla deneyimleyemediğimiz şeyler. Yani soru hazırlamak gerçekten şey gibi... Bir alanda sürekli soru hazırlamak uzmanlaştırıyor, bir anda farklı bir alanda soru hazırlamak kolay olmuyor.”

Kategori: Anlatma Becerileri

Katılımcı görüşleri deneyim noktasında anlatma becerileri olan yazma ve konuşma için de anlama becerilerine benzer bir çerçeve çizmiştir. Yazma karşısında konuşmanın dinleme gibi ihmal edilen becerilerden biri olması katılımcıların bu alanda soru hazırlamayı daha az deneyimlemesine neden olmuş dolayısıyla daha karışık bulması sonucunu doğurmuştur. Bunun yanında yazma sorularının üst düzey becerileri ölçmeyi gerektirmesi (K17) ve öğrencilerin genellikle yazmaktan hoşlanmaması nedeniyle hedef belirlemenin zorluğu (K14) yazma becerisine dair soru hazırlamayı güçleştiren etmenler olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Kategori: Dil Bilgisi

Dil becerilerine göre soru hazırlama temasında dil bilgisi kategorisinde katılımcıların görüşleri iki uç noktada kümelendiği dikkat çekmektedir. Dil bilgisi kimi katılımcılar için en kolay soru hazırlanan dil becerisi alanı iken kimi katılımcılar içinse en zorlanılan alanı oluşturmaktadır.

Dil bilgisi alanında soru hazırlamayı kolay bulan katılımcılar bu durumu dil bilgisi sorularının diğer becerilerde olduğu gibi yoruma dayalı olmamasına, yani soru ve cevabının net olmasına bağlamıştır:

“K17: Dil bilgisi en kolay yani. Sonuçta dil bilgisinde bilgiyi direkt istiyorsun. Öğrencide bilgi varsa tamam yoksa yok.”

Dil bilgisi alanında soru hazırlamada zorlanan tüm katılımcıların ortak gerekçesi ise bu alandaki bilgi eksiklikleri olmuştur:

“K9: Dil bilgisi ile ilgili sorular hazırlamak biraz gözümü korkutuyor. Dil bilgisi ile ilgili kısımda beni korkutan şey kendi bilgilerim. Önce konuya hâkim olmak gerekiyor.”

Tema: Öneriler

Türkçe eğitimi alanında soru hazırlamayı deneyimlemiş katılımcılara bu alanda ilk defa soru hazırlayacaklara tavsiyelerinin neler olduğu sorulduğunda katılımcıların öncelikli önerileri “soru hazırlama işinin ciddiye alınması” yönündedir. K18 bunu “Soru hazırlamayı basite almasınlar, bu işi ciddiye almaları gerekiyor. Bu beceriyi kazanmak zor.” şeklinde ifade ediyor. Katılımcıların bu becerinin hazırlanmasını zor bulmasının nedeni ise etkili sorular hazırlamanın temelinde “metni anlama”nın olmasıdır. K15 bu konudaki deneyiminden hareketle şunları söylüyor: “İnsan mesela bir soruyu daha rahat hazırlayabileceği duygusuna düşüp ilk başta metni alınca tamam ben hazırlarım diye düşünüyor ama o şekilde olmuyor uygulamaya geçince. İlk önce metne iyi bir şekilde hâkim olmaları gerekiyor.” Ayrıca katılımcıların önerilerinde “metni anlama” ile bağlantılı olarak “kitap okuma” konusunu vurguladığı görülmüştür. Soru hazırlayan kişinin metni tam olarak anlamadan etkili sorular oluşturması mümkün değildir. Katılımcıların soru hazırlamayı yeni deneyimleyecek arkadaşlarına diğer tavsiyelerinin etkili soru hazırlamanın gereklilikleri ile bağlantılı olduğu görülüyor. Bu gereklilikler ise katılımcılar tarafından “soru hazırlamaya dair teorik bilgi sahibi olmak”, “amaçlılık”, “hedef kitleyi tanımak”, “soru hazırlama uygulamaları yapmak” şeklinde sıralanıyor. Soru hazırlamaya yönelik teorik bilgi sahibi olmak konusunda katılımcılar farklı soru tipleri ve soru seviyeleri ile temel dil becerilerine yönelik hazırlanan soruların özellikleri hakkında temel bilgilere sahip olmanın önemini vurgulamıştır. Amaçlılık konusunda soruların “Türkçe dersi (K8)” ve “öğretim programının (K15)” hedeflerine uygun olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hedef kitleye uygunluk ve bütün bu özelliklere uygun soruların hazırlanabilmesi adına teorik bilginin ötesinde soru yazma alıştırmalarının yapılması gerektiğinin önemini altını çizmişlerdir. Bunlara ek olarak katılımcılar iyi soru hazırlamanın zor soru hazırlamak anlamına gelmediğini belirtmiş ve farklı seviyelerde soru hazırlamanın gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Bu durumu K19 şöyle ifade etmiştir: “Ben zor soru sorarak bir öğrencinin kalbini kırmamalıyım ama çok kolay da sormamalıyım. Çok kolay sorarsam o zaman çalıştığının karşılığını alamayacak, o zaman seçme olmayacak, herkes yapacak. Çok zor olursa da emeğinin karşılığını alamayacak. O dengeyi sağlamalıyız bir nevi.” Son olarak ise katılımcılar soruların eğitimde değerlendirmenin temel aracı olmasından hareketle bütüncül değerlendirme yapılması tavsiyesinde bulunmuşlardır:

“K10: Monoton yani sonuca odaklı bir ölçme ve değerlendirme yapmamalarını öneririm. Öncesi, süreç ve sonrasını önemseyerek ölçme ve değerlendirme yapmasını önerirdim.”

Özetle, Türkçe öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerin verileri analiz edildiğinde erişilen bulgular “Türkçe eğitiminde soruların işlevi, soru türleri, sınıflandırma, dil becerileri ve soru hazırlama ile öneriler” başlıklarında ele alınmıştır. Her bir başlıkta öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylece adayların soru hazırlamaya yönelik deneyim ve görüşleri anlamlandırılmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlama ile ilgili deneyim ve görüşlerini inceleme amacı taşıyan mevcut araştırmada Türkçe eğitiminde soruların işlevi, soru türleri, sınıflandırma, dil becerileri ve soru hazırlama ile öneriler temasında sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adayları soruların işlevleri olarak başarı, öğrenciyi tanıma, dikkat çekme ve motivasyonu sağlama, anlamı yapılandırma, derse katılımı sağlama, değerlendirme ile iletişimi sıralamıştır. Bu sonuçlar alanda yapılmış araştırma sonuçları ile benzer yöndedir (Kintsch, 2005; Myhill ve Dunkin, 2005). Ayrıca ana dili öğretiminin anlama becerilerini artırma odağında olması nedeniyle soruları konu alan araştırmaların genellikle soruların anlamı yapılandırma ve dolayısıyla da başarıyı artırma işlevi üzerinde durdukları görülmektedir (Allington ve Weber, 1993; Anderson ve Biddle, 1975;

Beck ve Mckeown, 2002; Durkin, 1978-79). Soruların işlevi temasında ulaşılan sonuçlar Türkçe öğretmeni adaylarının bu konuya dair teorik bilgilerinin yeterliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları soruların temelde ölçme ve değerlendirmeyi sağlama işlevi yanında ana dili eğitimi derslerinde anlama ve anlamı yapılandırma işlevini de yerine getirdiğini kavramıştır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta bu işlevleri yerine getirmesi için soruların taşınması gereken nitelikler olduğudur. Yani bu işlevleri sağlayan soruların niceliği değil niteliğidir.

Graesser ve Person (1994) öğrencilere öğrenmelerinin öz düzenlemesini yapabilecekleri nitelikte sorular yöneltilmesinin onların başarılarına olumlu yönde katkı sağlayabildiğini ifade etmiştir. Çünkü ancak bu tip sorular öğrencilere bilgi eksiklerini tanımlama ve giderme yolunu açmaktadır. Ayrıca soruların niteliği konusu farklı tür ve seviyedeki soruların bir arada kullanılmasını gündeme taşımaktadır. Rogers, (1972) ve Lamb (1976), üst düzey bir sorunun üst düzey bir yanıtı ortaya çıkardığını ifade eder. Dahası Lamb (1976) çeşitli soru türlerinde soruların sorulması ve farklı zorluk seviyelerinde soruların dengeli kullanılmasının öğrencilerin test başarılarını artırdığını vurgular. Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlamaya dair yaşadıkları sıkıntı da tam bu noktada ortaya çıkmaktadır. Mevcut araştırma dahilinde de öğretmen adayları farklı tür ve düzeylerde soru hazırlamanın düşündüklerinden daha zor olduğunu ve hazırladıkları soruların da genellikle basit düzeyde kaldığını ifade etmiştir. Yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar da öğretmenlerin derslerinde sözlü sorularda ve sınavlarda düşük düzey soruları kullanmakta ısrar ettiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe atılmadan bu konuda hem farkındalık hem deneyim kazanması bu nedenle oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının ilk defa soru hazırlayacaklara önerileri duruma dair farkındalıklarının bulunduğunu ortaya koymaktadır. Yine bu farkındalıkla birlikte daha fazla deneyime, uygulama çalışmasına ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç soru hazırlama konusunda yaşanan bu sıkıntıların nedeninin Türkçe öğretmeni adaylarının konuya dair aldıkları derslerin teorik temelli yürütülmesi olduğu tezini desteklemektedir. Gerek farklı tür ve seviyelerde gerekse farklı becerilere dair soru hazırlama konusunda teorik bilgi kazanan öğretmen adayları konuya dair tüm yetkinliği de kazandığını düşünmektedir. Öte yandan bu teorik bilgileri uygulamaya aktarmaya çalıştıklarında bahsi geçen sıkıntılarla yüzleşmektedirler. Soru hazırlamanın düşündüklerinden çok daha zor olduğunu ifade etmelerinin temelinde de bu durum yer almaktadır. Benzer şekilde özellikle farklı dil becerilerine dair soru hazırlama noktasında aşına oldukları ve daha fazla deneyimledikleri alanlarda zorlanmadıklarını belirtmeleri bu durumun bir diğer göstergesini oluşturmaktadır.

Soruların işlevleri ve eğitimde soruların kullanımına dair farklı bakış açılarını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Dillon (1978) bir araştırmasında soruların öğrenci katılımını, düşüncesini ve tepkisini baskılayabileceğini, bir diğer araştırmasında (Dillon, 1982) ise üst düzey soruların, herhangi bir düzeyde yanıt bulabileceğini ifade etmiştir. Araştırmacı bu tezi ortaya sürmesinin nedeni olarak alanda yeterince bulgu olmayışını göstermiştir. Eğitim alanında soruların etkililiği tezini desteklemek ya da çürütmek için çok daha fazla uygulamalı araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Bu noktada etkililiğini kanıtlanmış soruların özelliklerinin tespiti önem taşımaktadır. Wilen ve Clegg (1986) öğretmen soruları ve soru sorma teknikleri ile ilgili yürüttükleri son on beş yılı kapsayan literatür taramasında etkili soruların belirli bazı özellikler taşıdığını ortaya koymuşlardır. Willen, (1991) bu soruların bazı özelliklerini sıralamıştır: Ders yapısı ve yönünü belirlemek için anahtar soruların planlanması; soruların açık ve net bir şekilde ifade edilmesi; soruların öğrencinin yetenek düzeyine göre uyarlanması; soruların mantıklı ve sırayla sorulması; çeşitli düzeylerde soruların sorulması; öğrencilerin yanıtlarının takip edilmesi; öğrencilere düşünmeleri için zaman verilmesi; öğrencilerin soru sormaya teşvik edilmesi ve geniş öğrenci katılımını teşvik eden soruları kullanılması etkili soruların özellikleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin soru hazırlarken ve bu soruları sınıfa yöneltirken belirli ilkeleri göz önünde bulundurması gerekmektedir. Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bu konuya da ihtiyaç duyulan dikkati göstermesi eğitimde sorulardan beklenen işlevlere erişilmesi için oldukça gereklidir.

Araştırma sonuçlarından hareketle öncelikli olarak Türkçe öğretmen adaylarına soru hazırlamayı deneyimlemeleri için daha fazla imkân sunulması önerisinde bulunulabilir. Bunun için özellikle seçmeli alan eğitimi dersleri olan Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme ile Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi derslerinden faydalanılabilir. Bu derslerde öğrencilere farklı

tür ve düzeylerde soru yazdırma uygulamaları yaptırılabilir. Öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine dair soru yazma becerilerini geliştirmek için alan eğitimi dersleri olan Okuma, Yazma, Konuşma ve Dinleme Eğitimi derslerinin belirli haftaları soru yazma uygulamaları odağında yürütülebilir. Bunun dışında meslek bilgisi derslerinden olan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Öğretmenlik Uygulaması da öğretmen adaylarının soru üretme egzersizlerine olanak sağlayabilecek diğer önemli alanlar olarak değerlendirilebilir. Özellikle Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarına o döneme kadar soru hazırlama konusunda kazanmış oldukları teorik bilgileri uygulamaya aktarabilecekleri ortam ve fırsatların sağlanması son derece önemlidir. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlamayla ilgili görüş ve deneyimlerine dair dikkate değer sonuçlar ortaya koyulmuş olsa da araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Mevcut araştırma bir devlet üniversitesinde orta sosyoekonomik düzeydeki üç ve dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıntılı betimlemeye olanak sağlamak adına araştırma yirmi katılımcı ile sınırlandırılmıştır. Gelecek araştırmalarda bu sınırlılıkların hesaba katılmasının, Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlamasına dair araştırmaları bir adım daha ileriye taşıyacağı düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 14.03.2022
Belge sayı numarası= 237

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmayı yazar tek başına yürütmüş ve raporlaştırmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Allington, R.L., & Weber, R-M. (1993). Questioning questions in teaching and learning from texts. In B.K. Britton, A. Woodward, & M. Binkley (Eds.), *Learning from textbooks* (pp. 47–94). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Anderson, R.C., & Biddle, W.B. (1975). On asking people questions about what they are reading. In G. Bower (Ed.), *The Psychology Of Learning And Motivation* (Vol. 9, pp. 89–132). New York, NY: Academic Press.
- Arap, B. (2015). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların incelenmesi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Beck, I.L., & McKeown, M.G. (2002). Questioning the author: Making sense of social studies. *Educational Leadership*, 60, 44-47.
- Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6.sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi: Kastamonu örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R. & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19, 13-27. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.12.003

- Çalık, B. & Aksu, M. (2019). A systematic review of teachers' questioning in Turkey between 2000-2018. *İlköğretim Online*, 17(3), 0-0. DOI: 10.17051/ilkonline.2018.466389.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). The analysis of Turkish course exam questions according to re-constructed Bloom's taxonomy. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497. DOI: 10.21547/jss.256771.
- Damar, G. (2016). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Davey, B. & McBride, S. (1986). Generating self-questions after reading: A comprehension assist for elementary students. *Journal of Educational Research*, 80, 43-46. DOI: 10.1080/00220671.1986.10885720
- Day, R. R. & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17, 60-73. <http://www2.hawaii.edu/~readfl/rfl/April2005/day/day.html>
- Dillon, J. T. (1982). Cognitive correspondence between question statement and response. *American Educational Research Journal*, 19(4), 540-551. DOI: 10.2307/1162542
- Dillon, J. T. (1983). *Teaching and the art of questioning*. Fastback 194. Phi Delta Kappa, Eighth and Union. Bloomington (Raport).
- Dillon, J. T. (1988). *Questioning and teaching: A manual of practice*. New York: Teachers College Press.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122. DOI: 10.1177/0022057409189001-208
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Fordham, N. W. (2006). Crafting questions that address comprehension strategies in content reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49, 390-396. DOI: 10.1598/JAAL.49.5.3
- Göçer, A. (2016a). Lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorusu yazabilme yeterlilikleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 41-57.
- Göçer, A. (2016b). Lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (27/3), 22-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/24734/261538>
- Graesser, A. C., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 104-137. DOI: 10.2307/1163269
- İstanbulu, E. (2021). *Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156. DOI: 10.16916/aded.1016659.
- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim*, 685-716.
- Kavruk, H. & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9. DOI: 10.16916/aded.15990.
- Keray Dinçel, B. & Deniz, K. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64. DOI: 10.16916/aded.448811.
- Kerry, T. (1987). Classroom questions in England. *Questioning Exchange*, 1(1), 32-33.
- Kintsch, E. (2005). Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. *Topics in Language Disorders*, 25, 51-64. DOI: 10.1097/00011363-200501000-00006
- Lamb, W. G. (1976). Ask a higher-level question, get a higher-level answer. *Science Teacher*, 43(4), 22-23.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayın.

- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma - Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Myhill, D., & Dunkin, F. (2005). Questioning learning. *Language and Education*, 19(5), 415-427. DOI:10.1080/09500780508668694
- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A. & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, 90(1), 3-32. DOI: 10.1086/461599
- Rogers, V. M. (1972). Modifying questioning strategies of teachers. *Journal of Teacher Education*, 23(1), 58-62.
- Tienken, C. H., Goldberg, S., & Dirocco, D. (2009). Questioning the questions. *Kappa Delta Pi Record*, 46(1), 39-43.
- Willen, W. W., & Clegg Jr, A. A. (1986). Effective questions and questioning: A research review. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 153-161.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Questions asked to students in the classroom fulfill many functions (Myhill & Dunkin, 2005), namely providing classroom management, enabling students to remember prior information, offering clues for answers, directing students to gather information about the content and think about ideas and concepts, summarizing, improving practical skills, checking prior knowledge, improving vocabulary, controlling comprehension, controlling how children learn and improve their reflective skills by inviting them to think about the strategies they use while learning. In addition, teaching is based on communication and asking questions is an integral part of oral communication in the classroom (Willen, 1991). Therefore, the ability of a teacher to teach effectively is related to being able to ask effective questions. Kintsch (2005) also emphasizes that the questions asked in the classroom have two significant functions, such as determining whether students remember and understand what is taught and whether they can apply what they have learned. Through these functions, questions allow students to both support their knowledge and evaluate their learning. Considering that the main purpose of mother tongue education classes is to develop comprehension and expression skills, the importance of questions for these lessons appears to be undeniable. In mother tongue language classes, questions constitute the main tool for both the development of comprehension (reading and listening) and expression (speaking and writing) skills and the measurement and evaluation of these skills. For this, it is essential to determine the experiences and views of pre-service teachers about this subject. In this context, the present study aimed to examine the experiences and views of pre-service Turkish language teachers about preparing questions.

Method

This study conducted to examine the experiences and views of pre-service Turkish language teachers about preparing questions was carried out using basic qualitative research approach, primary purpose of which is to reveal and interpret meanings (Merriam, 2013). Twenty participants studying in a Turkish Language Teaching Program at a Faculty of Education in Türkiye participated in this study. Six of these participants were teachers of 4th Graders, whereas fourteen of them were teachers of 3rd Graders. All participants took at least one course in which they experienced in preparing questions in Turkish language education. The interview was used as the main data collection tool. Before the interview, a semi-structured interview form was created by the researcher in line with the objectives of this study. The focus was on ensuring that the questions in the form were of a nature that would provide an in-depth analysis of the views, experiences and suggestions of pre-service Turkish language

teachers on preparing questions. Thematic analysis was used in the analysis and interpretation of the interview data, which lasted for 477 minutes. Thematic analysis is a method that enables in-depth description by identifying, analyzing and reporting patterns in data (Braun & Clarke, 2006). Within the scope of this research, the qualitative data analysis program MAXQDA Analytics Pro 2020 was used for analyzing data. To ensure credibility, expert examination and participant confirmation were used. In addition, a detailed description of the process was made to ensure transferability and direct quotations were included. In this research, care was taken to comply with ethical principles. In this direction, first of all, all written and verbal consents were obtained before all interviews and the participants were informed that they could withdraw from the process at any stage of this research if they requested.

Result and Discussion

In the current study aiming to examine the experiences and views of pre-service Turkish language teachers about question preparation, the results were obtained in the theme of the function of questions in Turkish language education, question types, classification, language skills and question preparation, and suggestions.

Pre-service Turkish language teachers listed the functions of the questions as success, getting to know the student, attracting attention and motivation, structuring the meaning, ensuring participation in the lesson, evaluation and communication. These results were consistent with the research results in the field (Kintsch, 2005; Myhill & Dunkin, 2005). In addition, since mother tongue teaching focuses on increasing comprehension skills, it is seen that research on questions generally focuses on the function of questions to construct meaning and thus increase achievement (Allington & Weber, 1993; Anderson & Biddle, 1975; Beck & Mckeown, 2002; Durkin, 1978- 79). However, the point to be noted here is that there are characteristics that questions must have for fulfilling these functions. In other words, it is the quality of the questions that enable these functions, not the quantity. Graesser and Person (1994) stated that only questions that allowed students to self-regulate their learning by identifying and eliminating their knowledge deficiencies could contribute positively to their success.

The issue of the quality of the questions brings up the use of different types and levels of questions together. Rogers (1972) and Lamb (1976) stated that a high-level question elicited a high-level answer. Moreover, Lamb (1976) emphasized that asking questions in various question types and using questions at different difficulty levels in a balanced way increased the test success of students. On the other hand, Dillon (1978) stated that questions could suppress student participation, thinking and reaction in one study and that high-level questions could be answered at any level in another research (Dillon, 1982). The researcher attributed this thesis to the lack of sufficient supporting findings in the field. At this point, it was crucial to determine the characteristics of the questions with proven effectiveness. Wilen and Clegg (1986) revealed that effective questions had certain characteristics in the literature review they conducted for the last fifteen years on teachers' questions and questioning techniques. Willen (1991) listed some features of these effective questions: Planning key questions to determine course structure and direction; expressing questions clearly and precisely; adapting the questions according to the ability level of students; asking questions logically and in order; asking questions at various levels; follow-up on responses of students; giving students time to think; encouraging students to ask questions and using questions that encourage broad student participation. In this context, teachers should consider certain principles while preparing questions and asking these questions to the students in the class.

In the current study, pre-service teachers stated that it was more challenging to prepare questions in different types and levels than they thought, and the questions they prepare are generally at a simple level. National and international studies also revealed that teachers insisted on using low-level questions in oral and written exams in their lessons. Thus, it is crucial for pre-service teachers to gain both awareness and experience in this subject before starting the profession. The suggestions of the pre-service teachers to those who would prepare questions for the first time revealed that they were aware of the issue. With this awareness, they stated that they needed more experience and practice. Another indicator of this issue was that they stated that they did not have difficulties in the

areas they were familiar with and experienced more, especially at the point of preparing questions about different language skills.



Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

Rüya ÖZMEN*
Hatice Cansu BİLGİÇ**
Merve ÖZDEMİR KILIÇ***
Hanifi SANIR****

Öz

Metin anlama becerisi; okuyucunun okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımını gerektirir. Bu çalışmada Öğrenme Güçlüğü (ÖG) olan ve Ortalama Başarı (OB) gösteren ortaokul öğrencilerinin metin anlama strateji bilgilerinin üstbilişsel görüşme aracılığıyla belirlenmesi ve kullandıkları stratejiler bakımından farklılıklarının ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmaya 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden 30 ÖG olan ve 30 OB gösteren öğrenci katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla üstbilişsel görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçları; ÖG olan öğrencilerin OB gösteren öğrencilere göre yetersiz ve etkisiz metin anlama strateji bilgisine sahip olduklarını göstermektedir. OB gösteren öğrencilerin ise okuma öncesi ve okuma sonrası bilişsel strateji bilgisinin bir kısmına sahip oldukları buna karşın okuma sırasında kullanılan bilişsel ve üstbilişsel stratejiler konusunda sınırlılıkları olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, okuduğunu anlama stratejileri, öğrenme güçlüğü, üstbilişsel görüşme

Comparing Textual Comprehension Strategies of Lower Secondary Students with and without Learning Disabilities through Metacognitive Interviews

Abstract

Textual comprehension requires the use of pre-while-post reading cognitive and metacognitive strategies. The purpose of this study was to determine the knowledge of textual comprehension strategies of lower secondary school students with Learning Disabilities (LD) and Average Achievement (AA) through metacognitive interviews and to identify differences in the strategies they use. 30 students with LD and 30 students with AA in grades 5, 6, 7, and 8 participated in the study. Metacognitive interviews were used to collect research data. The results of the study indicated that students with LD had inadequate and ineffective knowledge of textual comprehension strategies compared to students with AA. On the other hand, it was found that students with AA had some knowledge of pre and post reading cognitive strategies, but they had limitations in while-reading cognitive and metacognitive strategies.

Keywords: Metacognition, reading comprehension strategies, learning disabilities, metacognitive interviews

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, eruya@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-0226-1672

** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, haticecansuyilmaz@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-6006-0000

*** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, omerve@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-1768-0095

**** Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, hanifisanir@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-2598-569X

Giriş

Bilgi ve deneyim kazanma sürecinde önemli rol oynayan metin anlama becerisi; okuyucunun okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullandığı bilişsel stratejileri ve okuma amaçlarına uygun okuma stratejilerini düzenlenmesine yol gösteren üstbilişsel stratejilerin kullanımını gerektiren bir süreç içinde gerçekleşir (Mokhtari & Reichard, 2002). Bu doğrultuda okuma stratejileri, okuyucuların metin anlama sürecini kolaylaştırmaya yardımcı olan bilişsel ve üstbilişsel davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Cromley & Azevedo, 2006).

Metin anlama sürecinde yetkin okuyucular; okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında metni anlamak için çeşitli bilişsel ve üstbilişsel stratejiler kullanırlar (Boardman vd., 2016; Vaughn & Klingner, 2004). Okuma öncesi kullanılan bilişsel stratejiler; okuyucunun metinle ilgili ön bilgisini harekete geçirmeyi, önceki bilgiyle metin arasında bir bağ kurmasını amaçlayan stratejilerdir (Vaughn & Klingner, 2004). Bu kapsamda yetkin okurlar; metni gözden geçirme, metnin başlığı, alt başlığı ve (varsa) görsellerine bakarak metnin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunma, bu tahminlerden yola çıkarak ön bilgilerini harekete geçirme, tahminlerini diğer okuyucularla paylaşma ve metin içindeki anahtar sözcükleri bulma gibi bilişsel stratejileri aktif olarak kullanırlar (Boardman vd., 2016; Englert & Mariage, 1991; Vaughn & Klingner, 2004). Okuma sırası kullanılan bilişsel stratejiler, okuyucunun metindeki bilgi birimleri ve bu birimler arasında ilişkileri kurmasını sağlar. Aynı zamanda bilişsel stratejiler, bireyin ön bilgi ve deneyimleri ile metindeki bilgileri birleştirmesini sağlamaktadır (Englert, 2009; Vaughn & Klingner, 2004). Yetkin okurlar okuma sırasında; metindeki önemli bilgiyi önemsizden ayırma, metni zihinde canlandırma, metindeki bilgileri organize etme, not alma gibi bilişsel stratejiler kullanırlar (Englert, 2009; Vaughn & Klingner, 2004). Okuma sonrasındaki bilişsel stratejiler ise okuyucuların yeni öğrendikleri bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirilmesini hedefler. Bu aşamada yetkin okurlar; metindeki düşünceleri özetleme, metin ile ilgili soru hazırlama, metindeki en önemli fikri bulma gibi stratejilerden yararlanırlar (Vaughn & Klingner, 2004; Westby, 2004).

Metin anlamada, bilişsel stratejilerle birlikte üstbilişsel stratejiler kullanılır. Üstbilişsel stratejiler de okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılabilir. Okuma öncesinde; okuyucu okuma amacına göre metni nasıl okuyacağına karar vererek, konuyla ilgili bildiklerini sorgulayarak, okuma sırasında; okuma amacına göre okuduklarını hatırlamak için altını çizmeye ya da not almaya karar vererek, anlamadığı cümleleri tekrar okuyarak, okuma sonrasında ise anlamasını izlemek için metni tekrar gözden geçirerek ya da metinle ilgili tuttuğu notları gözden geçirerek üstbilişsel stratejileri kullanabilirler (Pressley & Gaskins, 2006). Hem bilişsel hem de üstbilişsel strateji kullanımının anlamının gerçekleşmesinde önemli rolü vardır. Bu stratejilerin okuyucuda var olması anlamada yetkin olduğunun göstergesidir.

Metin anlamayı her ne kadar farklı bileşenler etkilese de (örn., metnin içeriği, öğrenci motivasyonu, okuma hızı, okuma hatası) alan yazında hem Öğrenme Güçlüğü (ÖG) olan öğrencilerde hem de normal gelişim gösteren öğrencilerde strateji bileşeninin metin anlamayı doğrudan etkilediğini savunan araştırmalar bulunmaktadır (Botsas, 2017; Kolić-Vehovec, Zubković & Pahljina-Reinić, 2014; Sanır, Özmen & Özer, 2023). Filderman ve arkadaşları (2022) anlama öğretiminin, anlama çıktıları üzerinde etkisini analiz ettikleri yeni bir meta analiz çalışmasının bulgularından yola çıkarak zayıf okuyuculara ön bilginin oluşturulması ve strateji öğretimine odaklanılmasını önermektedir. Bu bağlamda öğrencilerde üstbilişsel strateji bilgisi ve kullanımı önem kazanmaktadır.

Yurtdışında yapılan araştırmalarda zayıf okuyucu olan öğrencilerin yetkin okuyucuların kullandıkları stratejilerin birçoğunu kullanmadıkları ortaya konmuştur (ör., Anastasiou & Griva, 2009; Dermitzaki, Andreou & Paraskeva, 2008; Kletzien, 1991; Lau, 2006; Lau & Chan, 2003). Türkiye’de ise okuma güçlüğü ya da zayıf okuyucuların strateji kullanımını araştıran iki çalışmaya rastlanmıştır (Baydık, 2011; Kuruyer & Özsoy, 2015). Bu araştırmaların sonuçları da yurtdışı alan yazını destekler niteliktedir. Literatürde yetkin okuyuculardan farklı olarak zayıf okuyucuların; (1) anlamalarını izleme ve değerlendirmede (Kuruyer & Özsoy, 2016; Stevens, Park & Vaughn, 2019); (2) metin yapısını kavramada ve ana fikirleri bulmak için ipuçlarından yararlanmada (Stevens vd., 2019); (3) ön bilgilerini kullanmada (Graham & Bellert, 2005); (4) çıkarımlar yapmada (Cain & Oakhill, 1999; Stevens vd., 2019) metindeki anahtar fikri ve detayları bulmada (Ciullo, Ortiz, Al Otaiba & Lane, 2016; Stevens vd., 2019) problem yaşadıkları belirtilmektedir. Ayrıca, okuma güçlüğü olan öğrenciler, anlamalarını izleyemeyen

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

veya anlamaya yardımcı olmak ve yanlış anlamaları gidermek için stratejiler seçemeyen aktif okuyucular yerine pasif okuyucular olarak sınıflandırılmıştır (Elleman & Oslund, 2019).

Metin anlama stratejilerinin kullanımında ÖG olan öğrenciler açısından da sınırlılıklar bulunmaktadır. ÖG olan öğrencilerin strateji bilgilerini ve kullanımları inceleyen çalışmalarda, bu öğrencilerin strateji kullanımlarının sıklığının ve çeşitliliğinin yaşlılarına göre yetersiz olduğu görülmektedir (Botsas, 2017; Botsas & Padelidi, 2003; Fırat & Koçak 2019; Furnes & Norman, 2015; Graham & Wong, 1993; Schmitt, 2003; Wigent, 2013). Bunun sebebi iki şekilde açıklanmaktadır. İlk olarak ÖG olan öğrencilerin strateji bilgisinin olduğu ancak bunu uygun bağlamlarda kullanamadıkları (Conca, 1989), ikincisi ise ÖG olan öğrencilerinin strateji bilgisine sahip olmadığı ya da etkisiz stratejiler kullanabildikleridir (Anastasiou & Griva, 2009). Her iki durumda da ÖG olan öğrencilerin metin anlama için gerekli strateji bilgileri ve kullanımları ÖG olmayan akranlarına göre sınırlılık göstermektedir.

Okuma yazma stratejilerinin etkili kullanımı bildirimsel (declarative knowledge), işlemsel (procedural knowledge) ve durumsal bilginin (conditional bilgi) farkındalığına bağlıdır (Paris & Paris, 2001). Bildirimsel bilgi, becerinin amaçları ve yapısı hakkında durağan bilgiyi içermektedir. İşlemsel bilgi, stratejilerin nasıl uygulandığı bilgisidir; durumsal bilgi ise belirli olguları veya süreçlerin ne zaman ve nerede kullanılacağı bilgisidir (Graham, Schwartz & MacArthur, 1993; Paris, Lipson & Wixson 1994; Schmitt, 2003). Öğrencilerin üstbilişsel bilginin üç bileşenine yönelik bilgilerinin belirlenmesi becerinin tüm boyutunda (örn., beceri amaçları ve yapısı, uygulaması ve uygulanma durumları) değerlendirilmesi açısından önemlidir. Bildirimsel bilgi, öğrencilerden iyi okumanın ne olduğunu, iyi okuyucuların ne yaptığını ve bazı öğrencilerin neden okuduğunu anlamada zorluk çektiğini açıklamaları istenerek değerlendirilebilir. İşlemsel bilgi, öğrencilerden anlama süreçlerini nasıl gerçekleştirdiklerini anlatmalarını istenerek değerlendirilebilir. Durumsal bilgi, öğrencilere anlamayı planlamakta ve anlamakta zorlandıklarında ne yaptıkları ve alt düzeyde bir öğrenci için anlamaya yönelik neleri yapacakları sorularak değerlendirilebilir (Graham vd., 1993; Graham & Wong, 1993)

Metin anlama stratejilerinin kullanımının belirlenmesinin önemli bir göstergesi stratejileri ölçümleme yöntemidir. Literatürde strateji ölçümünün nasıl olması gerektiği konusunda bazı önerilerde bulunmaktadır (Cromley & Azevedo, 2006). Üstbilişsel bilginin ölçülmesinde ölçekler yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarıdır (McTavish, 2008). Ölçekler, muhtemelen tasarım, kullanım ve değerlendirme sürecinde sağladığı kolaylık nedeniyle daha önceki araştırmalarda strateji bilgilerinin ve kullanımının belirlenmesi amacıyla sıklıkla kullanılmıştır (Miyamoto, Pfof & Artelt, 2019; Cromley & Azevedo, 2006). Bununla birlikte strateji kullanımının ölçeklerle ölçülmesi yani öz bildirimle dayalı olarak bu ölçümlerin gerçekleştirilmesi çeşitli nedenlerden dolayı eleştirilmektedir (Miyamoto vd., 2019). Örneğin kişinin öz bildirimleri genellikle strateji kullanım sıklığını yani nicel yönlerini ele almakta ve stratejinin nitel yönlerini yani etkin kullanımını göz ardı etmektedir (Cromley & Azevedo, 2006). Ölçeklere dayalı ölçümlerle ilgili bir diğer eleştiri de stratejilerin yalnızca algılanan kullanımını yansıtmaması ve stratejilerin gerçek kullanımını zorunlu olarak yansıtmamasıdır (Miyamoto vd., 2019). Bazı stratejiler (örn., önceki bilgileri harekete geçirme) otomatik olarak kullanılabilirdiğinden okuyucuların strateji kullanımına ilişkin algılarını doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Ölçeklerden elde edilen sonuçlar zayıf okuyucularla iyi okuyucular arasındaki farkı gösterse de etkili ya da etkisiz stratejilerin derinlemesine betimlenmesi ve üstbilişsel bilginin tüm yönlerini ölçmesi bakımından yetersiz kalmaktadır. Metin anlama sürecine katkıda bulunmak için öğrencilerin hangi stratejileri kullanacaklarının yanı sıra ne zaman ve nasıl kullanacaklarının farkında olmaları da önemlidir (Artelt, 2015). Bu nedenle, ölçme araçları öğrencilerin stratejileri ne sıklıkta kullandıklarından ziyade, öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını göstermelidir. Öz bildirimle dayalı ölçeklerin metodolojik sınırlamalarının üstesinden gelmek için strateji kullanımına ilişkin üstbilişsel bilgi bir alternatif olarak önerilmektedir (Miyamoto vd., 2019). Artelt ve Schneider (2015) PISA 2009'da 34 ülkenin örnekleminde elde edilen verileri kullanarak, strateji kullanımına ilişkin üstbilişsel bilgi ve okuyucuların öz bildirimlerine bağlı olarak strateji kullanım sıklığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Strateji kullanımına ilişkin üstbilişsel bilginin, okuduğunu anlamayı okuyucunun bildirdiği strateji kullanım sıklığından daha güçlü bir şekilde yordadığını bulmuşlardır. Ayrıca bu araştırma sürecinde strateji kullanımına yönelik üstbilişsel bilginin, strateji kullanımının etkililiğini belirlemede ölçeklere kıyasla daha uygun bir ölçme yöntemi olduğunu ima etmişlerdir. ÖG olan

öğrencilerde üstbilişsel görüşmelerin kullanıldığı çalışmalar sınırlı sayıdadır (Englert, Raphael, Fear & Anderson, 1988; Graham & Wong, 1993). ÖG olan öğrencilerle yapılan yurtdışı araştırmalarda çoğunlukla ölçek ve yüksek sesle düşünme protokolleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Türkiye’de ise odak grup görüşmesi yoluyla ÖG olan ortaokul öğrencileri ile akranlarının karşılaştırdığı bir araştırmaya rastlanmıştır (Fırat & Koçak, 2019). Bu çalışmada ÖG olan ve Ortalama Başarı (OB) gösteren ortaokul öğrencilerinin metin anlama strateji bilgilerinin üstbilişsel görüşme aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. ÖG olan öğrencilerin anlama strateji bilgilerinin üstbilişsel görüşme ile üç tür bilgi bakımından betimlenmesi hem yurtdışı hem de Türkiye alan yazınına veri sunması ve hazırlanacak müdahale programlarına yol göstermesi açısından önemlidir.

Bu araştırmanın diğer bir hedefi de ortaokula devam eden OB gösteren öğrencilerin strateji bilgilerini betimlemektir. Alan yazında strateji kullanımının yaş ilerledikçe geliştiği belirtilmektedir (Butler, 1998; Veenman & Elshout, 1999). Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin buldukları seviye gereği yetkin okurlar olması beklenmektedir. Türkiye’de öğrencileri yetenek grubuna ayırmadan sınıf düzeylerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin inceleyen çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda sınıf düzeyi yükseldikçe okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığının arttığı (Akın & Çeçen, 2014; Kana, 2014) bazı çalışmalarda ise düştüğü görülmüştür (Koç & Arslan, 2015). Bu çalışmaların yanı sıra Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin kullandıkları üstbilişsel stratejilerin betimlenmesi ve okuduğunu anlamayla ilişkisinin saptanması amacıyla yapılan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda anket ve üstbilişsel farkındalık envanteri gibi veri toplama araçları kullanılmış ve öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma farkındalığına yönelik farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda genel okuma stratejileri bağlamında üstbilişsel farkındalığı kullanma düzeyi orta (Altunkaya & Sülükçü, 2018; Bayram & Kanmaz, 2022) bazı çalışmalarda ise iyi düzeyde (Bulut, 2016) olduğu belirlenmiştir. Anket ve envanterin yanı sıra görüşme yoluyla verilerin toplandığı araştırmalar da bulunmaktadır. Çetinkaya-Edizer ve Özbilgin (2019) okuma stratejileri farkındalık envanterini temel alarak 12 soruluk görüşme formu hazırlamışlar ve ortaokul öğrencileri ile görüşme yapmışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanım sıklığının düşük olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak ortaokul öğrencileri için metin anlama üstbilişsel strateji farkındalığı ile ilgili sonuçlar örnekleme ve kullanılan ölçü aracına göre farklılaşmaktadır. Üstbilişsel görüşme yoluyla ortaokul öğrencilerinde üç bilgi türü açısından strateji farkındalıklarının betimlenmesi, eğitim ortamlarındaki güçlü ve zayıf yönlerin ortaya koyulması açısından önemlidir. Ortaokul öğrencilerinin kullandıkları anlama stratejilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisi güçlüdür (Botsas, 2017). Bu nedenle öğrencilerin strateji bilgileri metin anlama sürecinde önemli bir bileşendir. Bu bağlamda bu araştırmada, ÖG olan ve OB gösteren ortaokul öğrencilerinin metin anlama strateji bilgilerinin üstbilişsel görüşme aracılığıyla belirlenmesi ve kullandıkları stratejiler bakımında farklılıklarının ortaya konması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, metin anlamada ve okumada bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemleri çatısı altında yer alan durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Yin (2018) tarafından tanımlandığı üzere, durum çalışması, belirli bir durumu, olayı veya topluluğu detaylı ve kapsamlı bir şekilde inceleyerek, derinlemesine bir anlayış elde etmeyi hedefleyen bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, özellikle ÖG olan öğrenciler ve OB gösteren öğrenciler arasındaki stratejik farklılıkları detaylı bir şekilde incelemek için ideal bir yaklaşımdır (Creswell & Poth, 2018). Her iki grup öğrencinin okuma ve metin anlama süreçlerindeki bireysel ve grup bazında özelliklerini, deneyimlerini ve strateji kullanımlarını derinlemesine analiz etme olanağı sağlar ve eğitim ortamları ile bilişsel süreçler arasındaki etkileşimlerin üstbilişsel stratejiler üzerindeki etkilerini anlamak için zengin bir bağlam sunar (Baxter & Jack, 2008). Bu nedenle, araştırmanın amacı ve soruları göz önüne alındığında, durum çalışması yöntemi, bu karmaşık ve çok boyutlu konuyu kapsamlı ve anlamlı bir şekilde ele almak için en uygun yöntem olarak belirlenmiştir (Stake, 2006).

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

Katılımcılar

Bu çalışmada 5.-8. sınıflarda 30 ÖG olan ve 30 OB gösteren öğrenciyle, Ankara'nın Mamak, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde dört devlet okulunda çalışılmıştır. Katılımcılar, ölçüt örneklemeyle belirlenmiştir. ÖG olan öğrenciler için belirleme ölçütleri; ÖG tanısı almış olmak, ek yetersizlik bulunmamak, temel okuma-yazma becerisine sahip olmak ve ana dilinin Türkçe olmasıdır. OB öğrenciler için ölçütler; ortalama başarı göstermek, ÖG tanısı olan ve çalışmaya dâhil edilen akranı ile aynı sınıfta olmak, yetersizlik tanısı almamış olmak ve ana dilinin Türkçe olmasıdır. Katılımcıların yaş aralığı 11-14'tür. OB gösteren öğrencilerin seçiminde, sınıfların Türkçe dersine giren öğretmenler ile görüşme yapılmış ve okuma performansı bakımından ortalama başarı gösteren öğrencileri sınıf listelerinden belirlemeleri istenmiştir. Katılımcı dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri

Öğrencilerin sınıf düzeyleri	ÖG öğrenciler	ÖG Öğrenciler Cinsiyet		OB öğrenciler	OB Öğrenciler Cinsiyet	
5. Sınıf	7	3 K	4 E	11	5 K	6 E
6. Sınıf	6	2K	4 E	5	2 K	3 E
7. Sınıf	13	6 K	7 E	10	5 K	5 E
8. Sınıf	4	2 K	2 E	4	2 K	2 E
Toplam	30	13 K	17 E	30	14 K	16 E

Not: E = Erkek, K = Kız, OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen üstbilişsel görüşme formu kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama formu ile ilgili bilgi verilmiştir.

Üstbilişsel Anlama Stratejileri Farkındalığı Görüşme Formu

Bu çalışmada öğrencilerin okuma becerilerine yönelik üstbilişsel strateji farkındalığına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Sorular, üstbilişsel bilginin üç türünü kapsayacak şekilde hazırlanmıştır (Graham vd., 1993). Öğrencilere üstbilişsel bilgi türlerini ölçen açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu sorulardan bazıları (bildirimsel bilgi 1. ve 2. soru, işlemsel bilgi 1. soru, durumsal bilgi 1. ve 2. soru) hipotetik durumlardan oluşmaktadır. Kapsam geçerliği için inceleme yapılmış (Ayre & Scally, 2014) ve sorular uzmanlardan geri dönüt alınarak değerlendirilmiştir. Pilot çalışmada, hazırlanan sorularla, 6. ve 8. Sınıf düzeyinde her sınıftan 1 ÖG olan bir 1 OB olmak üzere 4 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Bu öğrenciler ile yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ardından çözümlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda bu sorulardan bazılarının birbiri ile örtüştüğü görülmüş ve örtüşen sorular silinerek 11 adet açık uçlu soru ile görüşme formuna son hali verilmiştir (Tablo 2). Hazırlanan soru formunun önüne öğrencilerin doğum tarihleri, cinsiyetleri, devam ettikleri okul ve sınıfı içeren bilgileri kayıt etmek için demografik bilgi formu ile çalışmanın amacının açık şekilde belirtildiği aile bilgi formu eklenmiştir.

Tablo 2.

Metin Anlama Strateji Farkındalığı Görüşme Soruları

Açık uçlu sorular	
Bildirimsel bilgi	1. Kardeşin sana "okumak ne demek?" diye sordu. Ona ne cevap verirdin? 2. Bir arkadaşına öğretmeni, "sen iyi bir okuyucusun" dedi. Sence öğretmen, arkadaşına "iyi okuyucusun." demekle ne anlatmak istedi? 3. Bazı öğrenciler okuduğunu anlamakta neden güçlük çekerler?
İşlemsel bilgi	1. Öğretmenin sana bir okuma metni verdi (örneğin; kuşlarla ilgili bir okuma metni). Bu okuma metnini anlamak için okumaya başlamadan önce neler yaparsın? 2. Okuma metnini anlamak için okurken neler yaparsın?

	3.Okuma metnini okurken anlamadığın bir cümle ya da paragraf olursa ne yaparsın? 4.Okuma metnini okuduktan sonra neler yaparsın? 5.Okuma metni ile ilgili bir soruya cevap veremediğinde ne yaparsın?
Durumsal bilgi	1.Mehmet okuma metnini anlamada zorluk yaşıyor. Ona bu konuda hangi tavsiyelerde bulunursun? 2.Senden daha alt sınıftaki bir öğrencinin (2 alt sınıf) okuduğunu daha iyi anlayabilmesi için ona ne tür tavsiyeler verirsin? / ne önerirdin? 3.Daha iyi bir okuyucu olabilmen için ne yapman gerekir?

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecindeki adımlar şunlardır: İzinler alınmıştır, veri toplama kuralları belirlenmiştir, rehber oluşturulmuştur ve veriler toplanmıştır. İzin alınan okullarda öğrencilerle çalışılmıştır ve okul yöneticileriyle ortam ve zaman belirlenmiştir. Her öğrenciyle bireysel olarak görüşülmüştür ve bu görüşmeler ikinci ve üçüncü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bir araştırmacı bir öğrenciyle görüşmüş ve kayıt almıştır. Görüşme sırasında dikkati dağıtmayacak bir ortam tercih edilmiştir. Görüşmeye başlarken öğrenciye sorular sorulacağı ancak bu görüşmeden herhangi bir not almayacağı yani bir değerlendirme olmadığı söylenmiş ve görüşmenin amacı açıklanmıştır. Ardından öğrenciye demografik bilgi soruları sorulmuş ve cevaplar yazılmıştır. Ses kayıt cihazı ile tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin soruya cevap veremediği durumda ilgili soru öğrenciye tekrar yönlendirilerek cevap vermesi beklenmiştir. Veri toplama süreci toplamda 15 saat almıştır ve her görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

ÖG olan ve OB gösteren öğrencilerin metin anlama sürecinde kullandıkları stratejilere ilişkin bilgileri ortaya çıkarmak için toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan veri setinden araştırma sorusuna ilişkin kavramsal ve ilişkili yapılara ulaşmayı amaçlayan bir analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışma kapsamında içerik analizi yapılırken öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar yazıya dökülerek incelenmiş, ikinci ve üçüncü araştırmacı tarafından bağımsız olarak okunmuştur. İlk okumanın ardından veri setine aşına olmak ve anlam bütünlüğünü sağlamak amacıyla tekrar okunmuştur. Daha sonra verilerin analizine geçilmiş her bir soru kategori olarak belirlenmiştir. İkinci ve üçüncü araştırmacı tarafından her kategori için kodlama yapılmıştır. Kodlamalar karşılaştırılarak, sadeleştirme ve eklemeler yapılmıştır. Oluşturulan kategorilere ilişkin kodları birinci ve ikinci araştırmacı birlikte tekrar inceleyerek fikir birliği sağlamıştır. Daha sonra veri seti, kategoriler ve kodlar özel eğitim bölümünde çalışan ve nitel araştırma yöntemleri hakkında deneyimi olan bir Dr. Öğretim Üyesine gönderilerek kategoriler ve kodları, veri setine göre kontrol etmesi ve önerilerini paylaşması istenmiştir. Son aşamada ise kategorilere göre elde edilen kodların frekans değerleri tablolaştırılarak sunulmuştur. İçerik analizi yapılırken Microsoft Excel programından faydalanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı için geçerlilik ve güvenilirlik en önemli kriterlerden biridir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Geçerlilik nitel araştırmalarda iyi bir çalışmanın odak noktasıdır. Geçerlilik bulguların doğruluğuyla ilgilidir (Creswell, 2013). Nitel araştırmalarda iç geçerlilik için inanılabilirlik, dış geçerlilik için ise aktarılabilirlik kavramları önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için farklı özelliklere sahip (ÖG ve OB öğrenciler, okul türü, sınıf düzeyleri vb.) katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın başından itibaren konu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma konusunda deneyimli uzman incelemesi (kapsam geçerliği) yapılmıştır. Çalışmanın aktarılabilirliği için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve veriler ayrıntılı bir biçimde verilmiştir. Bu araştırmada iç güvenirliliği sağlamak için iki kodlayıcı dökümleri ayrı ayrı kodlamış, kodlayıcılar arasındaki tutarlılık %88 olarak hesaplanmıştır. Bunlara ek olarak

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

katılımcıların özellikleri ile veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı olarak sunulmuştur (Miles & Huberman, 1994).

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= 07/04/2020

Belge sayı numarası= 2021-126

Bulgular ve Yorum

ÖG olan ve OB gösteren ortaokul öğrencilerin metin anlama strateji farkındalığının karşılaştırılması amaçlayan çalışma bulguları, görüşme formundaki üstbilişsel kategorilere göre sunulmuştur.

Öğrencilerin Okumayla İlgili Bildirimsel Bilgi Farkındalıkları Bulguları ve Yorumları

Bildirimsel bilgi kapsamında ilk olarak “Kardeşin sana okumak ne demek?” diye sordu. Ona ne cevap verirdin?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğrencilerin Okuma Tanımı ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Hayal etme-hayalleri ortaya çıkarma	6	11,76	1	2,5
Kişisel gelişim sağlama/ gelişimi sağlama	12	123,52	5	12,5
Bilgi sahibi olma	9	17,64	5	12,5
Çalışma	5	9,80	2	5
Harflerin yan yana gelmesi	5	9,80	1	2,5
Yazıyı sese dökme	2	3,92	0	0
Geleceği şekillendirme	1	1,96	4	10
Hayatı öğrenme	2	3,92	3	7,5
Okula gitme-eğitim	1	1,96	6	15
Kitap okuma	0	0,00	6	15
Okuduğunu anlama	4	7,84	4	10
Güzel	4	7,84	3	7,5
	51	100,00	40	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 3’te görüldüğü gibi her iki grubun okuma hakkındaki görüşleri arasında bazı farklar vardır. OB gösteren öğrenciler okumayı daha çok kişisel gelişim ve bilgi kazanma olarak tanımlarken ÖG olan öğrenciler okula gitme ve kitap okuma olarak tanımlamışlardır. ÖG olan öğrencilerden kişisel gelişim sağlama ve bilgi sahibi olma cevabını verenler de bulunmaktadır. Ayrıca, OB gösteren öğrencilerin okumayı kurgusal olarak düşünüp hayal etme şeklinde yorumladıkları da gözlemlenmektedir. Aşağıda bu cevapların doğrudan alıntılarına yer verilmiştir;

“Herhangi bir metni her şeyiyle doğru bilmek, o metni okuduktan sonra hayal edebilmek ve kendini o metindeki kişi yerine koyup sorulara cevap vermek (OB11).”

“Kitap okumak, çalışmamız derdim. Herkes okuma bilir derdim (ÖG30).”

“Geleceğimize garantilemek için bence önemli çünkü kelime haznemiz yükseldikçe çalışma ve anlama hızımız yükselebilir. Sınavda daha iyi olmamızı sağlar (OB19).”

Bildirimsel bilgi kapsamında ikinci olarak Bir arkadaşına öğretmeni, ‘Sen iyi bir okuyucusun.’ dedi. Sence öğretmen, arkadaşına ‘İyi okuyucusun, demekle ne anlatmak istedi? Sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğrencilerin İyi Okuyucu Olma ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB Öğrenciler		ÖG Öğrenciler	
	f	%	f	%
Anlamlara vurgu yaparak okuma	11	19,64	5	10
Akıcı şekilde okuma	18	32,09	17	34
Okuduklarını anlamlandırabilme	8	14,29	4	8
Odaklanarak okumak	1	1,79	0	0,00
Kendi isteğiyle okumak (okumayı sevmek)	2	3,57	3	6
Okuduğu kelimelerin anlamını bilme	1	1,79	0	0,00
Güzel okuma	5	8,93	7	14
Çalışkan olma	1	1,79	8	16
Hayal ederek okumak	2	3,57	0	0,00
Düzgün pozisyonda okumak	1	1,79	0	0,00
Çok kitap okumak	6	10,71	6	12
Toplam	56	100,00	50	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 4’te, OB’li öğrenciler için “iyi okuyucu” akıcı okuma, anlama odaklı okuma ve anlamlandırma olarak belirtilmektedir. ÖG’li öğrenciler ise bu ifadeyi akıcı okuma, güzel okuma ve çalışkanlıkla tanımlamaktadırlar. Özellikle ÖG grubunun “çalışkan olma” tanımlaması dikkat çekicidir çünkü bu durum, okumayı yeteneğe dayalı bir beceri olarak görmelerine işaret etmektedir. Her iki grup da iyi okumayı, mekanik göstergeler olan güzel, akıcı ve hızlı okuma ile ilişkilendirmektedir. Bu sonuçlar, örgün eğitimde okumanın mekanik yönüne vurgu yapıldığını göstermektedir. Öğrencilerin doğrudan cevapları aşağıda yer almaktadır;

“Yani takılmadan çok düzgün bir şekilde okumak, hızlı okumak, virgüllere noktalara dikkat ederek okumak anlamında söylemiş olabilir. Mesela kimler iyi okuyucu olur, zekâ ile uğraşan kişilerde mesela satranç oynayan, kitap okuyanlar iyi okuyucu olur, ben böyle düşünüyorum (OB5).”

“Biz mesela bir cümleyi 10 sn okursak o 4sn okuyabilir. Hızlı okuyabilir. Kelimeleri iyi okuyabilir. Sesi güzel ve iyi tonluyorsa. Okuma seviyesi daha iyiyse, satır atlamıyorsa harfleri eksik okumuyorsa çok iyi bir okuyucudur (ÖG28).”

Bildirimsel bilgi kapsamında son soru olan “Bazı öğrenciler okuduğunu anlamakta neden güçlük çekerler?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

Tablo 5.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Güçlük Çekme Konusu ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Okumayı tam öğrenmeme	2	3,70	0	0,00
Hasta olma	4	7,40	1	2,38
Utangaç olma	1	1,85	0	0,00
Az kitap okuma-az çalışma	14	25,92	9	21,43
Dikkat dağınıklığı	8	14,81	11	26,19
Zihinsel aktivitelerin az yapılması	1	1,85	0	0,00
Düzeyine uygun olmayan metinler okuma	1	1,85	2	4,76
İlgi alanı dışında okuma	5	9,25	2	4,76
Okumayı sevmeme	3	5,55	4	9,52
Engelli olma	4	7,40	0	0,00
Zorla okumaya yönlendirilme	2	3,70	0	0,00
Kelime haznesinin düşük olması	5	9,25	1	2,38
Okurken hayal edememe	1	1,85	0	0,00
Öğrenme güçlüğü olma	0	0,00	4	9,52
Kelimelere takılma	0	0,00	2	4,76
Okuma hızı (yavaş ya da hızlı olması)	2	3,70	3	7,14
Alakasız cevap	1	1,85	1	2,38
Cevap yok	0	0,00	2	4,76
Toplam	54	100,00	42	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 5 incelendiğinde okuduğunu anlamada güçlük çekmenin nedenini hem ÖG olan hem de OB gösteren öğrenciler alıştırma eksikliğine yani çabaya (az okuma) ve iç faktörlere (dikkat dağınıklığı) bağlamışlardır. OB gösteren öğrencilerin anlamayı etkileyen faktörlerden; “kelime haznesinin düşük olması” ve motivasyonla ilişkili olan “ilgi alanı dışında okuma” cevapları, ÖG olanlara göre daha sık verdiği cevaplardır. Ancak her iki grupta da metin anlama; işlevsel bir çözüm yolu göstermeyen alan yazında yapısalıcı açıklama olarak da açıklanan (Daly, Witt, Martens & Dool, 1997) dikkat dağınıklığı gibi içsel faktörlere ve az kitap okuma gibi alıştırma eksikliğine bağlanmıştır. Aşağıda öğrencilerin bu soru hakkındaki cevaplarından alınan doğrudan ifadeler yer verilmiştir;

“Takıldıkları ya da yavaş okudukları için ya da kelimeleri yanlış okudukları için dikkati dağınık olduğu için (ÖG11).”

“Hiç kitap okumazlar bu yüzden kelimelerin anlamını öğrenemezler o yüzden de kitap okurken de anlamını bilmediği kelimeler onları şaşırtır ve anlayamazlar (OB12)”

Öğrencilerin Okumayla İlgili İşlemsel Bilgi Farkındalıkları Bulguları ve Yorumları

İşlemsel bilgi kategorisi kapsamında ilk olarak “Öğretmenin sana bir okuma metni verdi (örneğin; kuşlarla ilgili bir okuma metni). Bu okuma metnini anlamak için okumaya başlamadan önce neler yaparsın?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerin Okumaya Başlamadan Önce Kullandıkları Metin Okuduğunu Anlama Stratejiler ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Görsel öğeleri inceleme	10	21,28	2	5,88
Metin okuma	6	12,77	5	14,71
Öğretmenin açıklamalarını dinleme	1	2,13	1	2,94
Göz gezdirme	9	19,15	4	11,76
Başlığına-Konusuna bakma	4	8,51	3	8,82
Anahtar kelimeleri inceleme	2	4,26	0	0,00
Metnin türünü inceleme	1	2,13	0	0,00
Daha önce okuyan arkadaşlarından fikir alma	2	4,26	0	0,00
Zihni boşaltma	1	2,13	0	0,00
Özetini inceleme	1	2,13	0	0,00
Ses tonunu ayarlama	1	2,13	1	2,94
Tahminde bulunma	5	10,64	0	0,00
Ortam koşullarını ayarlama	1	2,13	6	17,65
Metin ile ilgili soruları inceleme	2	4,26	2	5,88
Okuma öncesi bir şey yapmam	0	0,00	3	8,82
Dikkatli olma	1	2,13	1	2,94
Alakasız	0	0,00	6	17,65
Toplam	47	100,00	34	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 6'da OB gösteren öğrenciler, okuma öncesi görsel öğeleri inceleme, göz gezdirme ve tahmin stratejilerini sıklıkla kullanırken, ÖG olan öğrenciler ortam ayarlama ve okuma yapma gibi anlama odaklı olmayan yöntemleri tercih ettiği görülmektedir. ÖG grubunda göz gezdirme sadece 4 cevapta görülmekte ve sıklığı yüksek olan cevaplar ise okuma öncesi stratejiler ile ilişkili değildir. Bu durum, OB gösteren öğrencilerin okuma öncesi etkin stratejiler hakkında farkındalıkları olduğunu fakat ÖG olan öğrencilerin bu aşamada strateji bakımından eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Cevaplarda hem OB hem de ÖG gruplarında okuma amacını belirleme gibi üstbilişsel stratejilere dair kodların eksikliği de dikkat çekmektedir. Öğrenci yanıtlarının doğrudan ifadeleri aşağıda verilmiştir;

“Öncelikle bir anahtar kelimelerine bakarım, anahtar kelimeleri çıkarırım. Ondan sonra bir tahmin yürütürüm ve tahminimle karşılaştırırım (OB6).”

“Önce önümdeki dikkatimi dağıtan şeyleri kaldırırım. Yanımdaki arkadaşımın konuşmamasını söylerim ve orta hızda okurum (ÖG11).”

“Başlığına bakarım hani görsel varsa yanında görsellere bakarım, içinde geçen kelimelere bakarım, göz atarım (OB22).”

“Direkt okumaya geçerim. Bir şey yapmam (ÖG26).”

İşlemsel bilgi kapsamında ikinci olarak “Okuma metnini anlamak için okurken neler yaparsın?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

Tablo 7.

Öğrencilerin Okuma Metnini Anlamak için Yaptıkları ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Dikkatli olma-odaklanma	10	28,57	11	29,73
Karıştırdığım kelimeleri aklında tekrar etme	0	0,00	1	2,70
Okuma hızına dikkat etme	1	2,86	4	10,81
Önemli yerlerin altını çizme	2	5,71	1	2,70
Tekrar okuma	3	8,57	7	18,92
Soruları cevaplama	0	0,00	2	5,41
Okuma şeklini değiştirme (heceleyerek, sesli, sessiz ve sessiz okuma)	4	11,43	4	10,81
Noktalama işaretlerine dikkat etme	4	11,43	1	2,70
Anlaşılmayan yerleri işaretleme	2	5,71	1	2,70
Bilmediği kelime olan kısımları tekrarlama	1	2,86	0	0,00
Okuduklarını canlandırmaya çalışma	3	8,57	0	0,00
Bilmediği kelimelerin anlamını bulma	2	5,71	0	0,00
Metindeki karakter yerine kendini koyma	1	2,86	0	0,00
Ezberlemeye çalışma	1	2,86	0	0,00
Alakasız	1	2,86	3	8,11
Cevap yok	0	0,0	2	5,41
Toplam	35	100,00	37	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 7 incelendiğinde okuma metnini anlamak için yapılanlara yönelik soruya her iki grup öğrenci de en fazla “dikkatli olma-odaklanma” yönünde ifadelerle cevap vermişlerdir. OB gösteren öğrencilerde okuma sırası bilmediği kelimelerin anlamını bulma, okuduklarını canlandırma, önemli yerlerin altını çizme gibi okuma sırası bilişsel stratejiler ve anlaşılmayan yeri işaretleme, okuma hızına dikkat etme gibi üstbilişsel stratejilerle ilgili sınırlı cevaplar elde edilmiştir. Bu bulgular hem OB gösteren hem de ÖG olan öğrencilerin okuma sırası üstbilişsel ve bilişsel stratejilerin farkında olmadıklarını göstermektedir. Aşağıda öğrencilerin bu soru hakkındaki cevaplarından alınan doğrudan ifadeler yer verilmiştir;

“Okumak için kendimi hızlandırmaya çalışırım ve anlamaya çalışırım. Sevdiğim bir metinse daha hızlı okumaya çalışırım. Sevmediğim, hoşlanmadığım bir metinse okumayı yavaş ve sakince yaparım (ÖG2).

“Sessiz ve yavaş okurdum. Okuduktan sonra tekrar okurdum anlamadığım yeri işaretlerdim hocaya sorardım (ÖG4).”

“Gerektiğinde önemli yerlerin altını çizerim. Anlamını bilmediğim kelimelerin altını çizerim her metinde yaptığımız gibi. Daha iyi anlamaya çalışırım ve daha dikkati okurum (OB21).”

“Noktalama işaretlerine dikkat ederdim. Virgüllerde biraz duraklardım (ÖG15).”

“Metni okurken anlamak için yalnızsam canlandırırım, eğer sınavda falan verildiyse kafamda canlandırmaya çalışırım. Anlamadığım bir yer varsa tekrardan okurum ya da gözümün önünde canlandırırım (OB22).”

İşlemsel bilgi kapsamında üçüncü olarak “Okuma metnini okurken anlamadığın bir cümle ya da paragraf olursa ne yaparsın?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğrencilerin Okuma Esnasında Anlaşılmayan Cümle ya da Paragraf için Yapılan İşlemler ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Tekrar okuma	16	22,22	8	15,69
Başkalarına sorma (öğretmen, arkadaş, büyükler)	28	38,89	34	66,66
Bilmediği sözcükleri öğrenmeye çalışma	6	8,33	1	1,96
Diğer paragraflar ile birlikte düşünerek anlamaya çalışma	3	4,17	0	0,00
Not etme	2	2,78	0	0,00
Okuma biçimini değiştirme (dikkatli okuma, yavaş okuma)	2	2,78	3	5,88
Altını ya da üstünü çizme	3	4,17	2	3,92
Araştırma yapma	9	12,5	1	1,96
Hayalinde canlandırma	1	1,39	0	0,00
Düşünerek bulmaya çalışma	0	0,00	1	1,96
Tahmin etme	1	1,39	0	0,00
Alakasız	0	0	1	1,96
Cevap yok	1	1,39	0	0,00
Toplam	72	100,00	51	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 8 incelendiğinde okuma sırasında anlaşılmayan cümle ya da paragraf olduğunda yapılanlara yönelik soruya her iki grup öğrencinin verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlardan en fazla ifade edilenin “başkalarına sorma” olduğu görülmektedir. Bu cevaplar da her iki grup öğrencinin çevreden yardım beklediklerini göstermektedir. Bu durum zorlandıklarında dış kaynaklara bağlı kaldıklarının bir göstergesidir. OB gösteren öğrencilerin ikinci sıklıkta belirttiği “tekrar okuma stratejisi” bir üstbilişsel strateji olup ÖG olan öğrencilerde bu cevap OB gösteren öğrenciye göre daha azdır. Paragrafları birlikte okuyup anlamaya çalışma, tahmin yürütme, yazarak çalışma, bilmediği sözcükleri öğrenmeye çalışma gibi bilişsel stratejiler her iki grupta da çok az sıklıkla ifade edilmiştir. Aşağıda öğrencilerin bu soru hakkındaki cevaplarından alınan doğrudan ifadeler yer verilmiştir;

“Tekrar okurum. Anlamazsam onda da anlam çıkarmakta zorlanırsam eğer öğretmenime falan sorabilirim. Anlanmadığım sözcükler varsa yine sözlükten bakarım. Farklı paragraflar okuyarak ne anlatıldığını anlamaya çalışırım (OB9).”

“Sorarım. -Başka neler yaparsın?- Yavaş yavaş okurum. Yardım alırım (ÖG5).”

İşlemsel bilgi kapsamında dördüncü olarak “Okuma metnini okuduktan sonra neler yaparsın?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğrencilerin Okuma Metnini Okuduktan Sonra Kullanılan Metin Anlama Stratejileri ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Özet çıkarma	6	13,04	7	17,95
Resim yapma	1	2,17	0	0,00
Ezberleme	1	2,17	0	0,00
Tekrar okuma	10	21,74	6	15,38
Metin hakkında düşünme ve yansıtma yapma	7	15,21	0	0,00
Aldığı dersleri hayatında uygulama	1	2,17	0	0,00
Metin ile ilgili soruları cevaplama	5	10,87	6	15,38

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

Bir şey yapmama	2	4,35	3	7,69
Anlaşılmayan yerleri not alma	1	2,17	0	0,00
Soru sorma-yanıtlama	3	6,52	3	7,69
Hayal kurma	2	4,35	0	0,00
Başkalarına anlatma	1	2,17	4	10,26
Ana düşüncesini belirleme	1	2,17	0	0,00
Anlayıp anlamadığını değerlendirme	1	2,17	2	5,13
Anahtar kelimeleri belirleme	1	2,17	0	0,00
Anlaşılmayan yerleri öğrenmeye çalışma	0	0,00	1	2,56
Göz gezdirme	1	2,17	2	5,13
Okuma haritası oluşturma	0	0,00	1	2,56
Başka kişilere sorma	0	0,00	1	2,56
Resimleri inceleme	2	4,35	0	0,00
Alakasız	0	0,00	3	7,69
Toplam	46	100,00	39	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 9 incelendiğinde okuma metnini okuduktan sonra kullanılan metin anlama stratejilerine yönelik soruya her iki grubun da verdiği cevaplar; özet çıkarma, tekrar okuma ve metin ile ilgili soruları cevaplama şeklinde olduğu görülmektedir. Bu cevaplar okullarda yapılan okuma sonrası etkinliklerin bir göstergesidir. OB gösteren öğrenciler bu kodlara benzer sıklıkla okuma sonrası önemli bir strateji olan “metin hakkında düşünme ve yansıtma yapmayı” kullanacaklarını belirtmişler ancak ÖG olan öğrencilerden bu cevabı veren olmamıştır. Tekrar okuma cevabının sıklığının her iki öğrenci grubunda da yüksek olması sınıfta yapılan öğretimin bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Sınıflarda yapılan öğretimde, anlamayı sağlamak için alıştırma sayısını artırmak strateji öğretiminin önüne geçebilmektedir. Aşağıda öğrencilerin bu soru hakkındaki cevaplarından alınan doğrudan ifadeler yer verilmiştir;

“Sonra tekrar okurum. Özellikle anlamak için, anlamam gerekiyorsa. Tekrar okur ve anlamaya çalışırım (ÖG9).”

“Neler yaparım? Kesinlikle bir özetini çıkarırım önce çünkü aklımda kalması için. Anlamadıysam bir daha okurum. Genellikle özet çıkarırım (OB6).”

“Göz gezdiririm yani kendimce anlatırım şöyle oldu diye ya da bir kişiye anlatırım (ÖG11).”

“Soru varsa onlarla ilgili soruları yaparım, ya da iyi anladım mı anlamadım mı diye kafamda kurgularım tekrar (OB22).”

İşlemsel bilgi kapsamında son olarak “Okuma metni ile ilgili bir soruya cevap veremediğinde ne yaparsın?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğrencilerin Okuma Metnine İlişkin Sorulara Cevap Verilemediğinde Kullanılan İşlemler ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Metni tekrar okuma	12	22,64	8	18,18
Okuma metnindeki ilgili kısmı bulma	13	24,53	3	6,82
Başkalarına sorma (öğretmen, arkadaş, büyükler, başkaları)	16	30,19	17	38,64
İnternette araştırma	2	3,77	1	2,27
Kitaba bakma	1	1,89	1	2,27
Bilmediği kelimeleri öğrenerek anlamaya çalışma	1	1,89	0	0,00
Altını çizme	1	1,89	0	0,00
Metinde göz gezdirme	1	1,89	3	6,82

Daha çok çalışma	2	3,77	0	0,00
Metinde olanları hayal etme	1	1,89	0	0,00
Not aldıklarını okuma	0	0,00	1	2,27
Tekrar ettiklerini hatırlamaya çalışma	0	0,00	1	2,27
Soruyu anlama	3	5,66	2	4,54
Boş bırakma	0	0	5	11,36
Bir şey yapmama	0	0,00	1	2,27
Cevap yok	0	0,00	1	2,27
Toplam	53	100,00	44	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 10' da okuma metnindeki sorulara cevap verilemediğinde kullanılan işlemler ile ilgili olarak OB gösteren öğrenciler genellikle ilgili kısmı bulma, metni yeniden okuma ve başkalarına danışma stratejilerini kullandığı görülmektedir. ÖG olan öğrenciler, metni tekrar okuma ve başkalarına sorma yöntemlerine başvurmaktadırlar. Bu stratejilerden tüm metni yeniden okuma veya başkalarına sorma etkin okuyucu stratejileri arasında yer almamaktadır. OB gösteren öğrencilerin "ilgili kısmı bulma" gibi daha etkili bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın ÖG olan öğrencilerin başkalarına sorma ve metni tekrar okuma gibi etkin olmayan yollara başvurdukları görülmektedir. Yardım talebi sıklığının her iki grupta da yüksek olması öğrencilerin zorlukla karşılaştıklarında çevresel desteklere yöneldiğini belirtmektedir. Öğrenci yanıtlarının doğrudan ifadeleri aşağıda bulunmaktadır;

"Tekrar okurum ve anlam çıkarmayı denerim. Sözlükten veya internetten anlamadığım kelimelerin anlamlarına bakarım ve tekrardan okurum. Bu sefer anlamazsam da arkadaşlarıma ya da öğretmenime sorarım (OB8)."

"Tekrar ettiğim şeyleri hatırlamaya çalışırım, hatırlarken soruyu unutursam tekrar soruyu sormasını isterim böylece cevaplarım (ÖG24)."

Öğrencilerin Okumayla İlgili Durumsal Bilgi Farkındalıkları Bulguları ve Yorumları

Durumsal bilgi kapsamında ilk olarak "Mehmet okuma metnini anlamada zorluk yaşıyor. Ona bu konuda hangi tavsiyelerde bulunursun?" sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Öğrencilerin Okuma Metnini Anlamayan Bir Öğrenciye Nasıl Yardım Edecekleri ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Teselli etme	1	1,45	0	0,00
Yardım etme	2	2,90	0	0,00
Kitap okumasını tavsiye etme	15	21,74	15	26,32
Dikkati geliştirici aktiviteler yapmalı	1	1,45	0	0,00
Bilmediği kelimeleri öğrenmeli	7	10,14	2	3,51
Okuduklarını zihninde canlandırmalı	1	1,45	0	0,00
Anlamadığı cümle/ paragraflar ile ilgili birilerine danışmalı	2	2,90	4	7,02
Sessiz ortamda okumalı	3	4,35	2	3,51
Tekrar tekrar okumalı	7	10,14	12	21,05
Okuma şeklini değiştirme (sesli okuma, yavaş okuma, dikkatli okuma)	9	13,05	7	12,28
Sadece okumak için değil anlamak için okumalı	3	4,35	0	0,00
Televizyon tablet izleme süresini azaltmalı	1	1,45	0	0,00
Soru sorma/metinle ilgili soru hazırlayıp cevaplamalı	1	1,45	1	1,75

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

Test çözmesini önerme	1	1,45	1	1,75
Anlamadığı yerleri yazarak not almalı	4	5,80	0	0,00
Okuduklarını tekrar etmeli	1	1,45	1	1,75
Metin başlığı ve/veya görselleri inceleyerek fikir yürütmeli	1	1,45	1	1,75
Öğretmenini iyi dinlemeli	1	1,45	0	0,00
İlgi alanına/düzeyine uygun okuma	5	7,25	0	0,00
Özet çıkarmalı	1	1,45	3	5,26
Okuduklarını başkalarına anlatmalı	0	0,00	1	1,75
Destek eğitim almalı	0	0,00	3	5,26
Okuduklarını aklında tutmalı	0	0,00	1	1,75
Motive edici öneriler verme	1	1,45	0	0,00
Önemli yerleri belirleme (not alma, altını çizme)	1	1,45	2	3,51
Cevap yok	0	0,00	1	1,75
Toplam	69	100,00	57	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 11 incelendiğinde okuma metnini anlamayan bir öğrenciye nasıl yardım edecekleri ile ilgili olarak her iki grup da en fazla kitap okumasını tavsiye etme, okuma şeklini değiştirme ve tekrar tekrar okumasını önermişlerdir. Bu da metin anlamının alıştırmaya miktarını artırmaya ve okuma biçimine bağlandığını göstermektedir. Aşağıda öğrencilerin bu soru hakkındaki cevaplarından alınan doğrudan ifadeler yer verilmiştir;

“Yavaş okuyacaksın tane tane okuyacaksın ve birincide anlamadıysan ikincide anlayacaksın (ÖG7).”

“Sessiz bir ortamda okumasını ve kendini sadece metne vererek okumasını anlamazsa tekrar tekrar sürekli okumasını söylerim. Belki sessiz okuma yapabilir daha iyi anlayabilir o zaman. Bilmediği cümleleri paragrafları birilerine sorarak belki anlayabilir (OB8).”

“Bayağı kitap oku derim. Televizyon tablete çok az bak bir on dakika falan bak derim. Bilim kurgu okuyabilir. Ben ona soru sorarım anlaması için (OB14).”

“Daha çok kitap okumasını, bu zorluklarda gerekirse annesinden babasından yardım almasını özel ders almasını tavsiye ederdim (ÖG21).”

Üstbilişsel bilgi süreçlerinden durumsal bilgi kapsamında ikinci olarak “Senden daha alt sınıftaki bir öğrencinin (2 alt sınıf) okuduğunu daha iyi anlayabilmesi için ona ne tür tavsiyeler verirsin? / ne önerirdin?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğrencilerin Okuma Metnini Anlamayan Alt Sınıftaki Bir Öğrenciye Verecekleri Tavsiye ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Kitap okumasını tavsiye etme	16	26,23	19	39,58
Hayalinde canlandırmalı/resmini çizmeli	3	4,92	0	0,00
Anlamadığı yerleri tekrar etmeli ya da tekrar okumalı	4	6,56	4	8,33
Özet çıkarmalı	2	3,28	1	2,08
Özel ders almalı	1	1,64	1	2,08
Düzeyine göre/ilgi alanına göre kitap okumalı	8	13,12	4	8,33
Test çözmeli	1	1,64	1	2,08
Birlikte çalışmayı önerme/yardım etme	4	6,56	2	4,17
Okuma şeklini değiştirme (sesli okuma, dikkatli okuma, yavaş okuma, akıcı okuma vb.)	5	8,2	9	18,74
Anlamadığı yerleri birilerine sormalı	4	6,56	3	6,25

Metin ile ilgili soru çıkarıp yanıtlamalı	0	0,00	1	2,08
Paragraf paragraf okuyup anlatmalı	0	0,00	1	2,08
Motive edici öneriler verme	1	1,64	0	0,00
Okuduklarını başkalarına anlatmalı	1	1,64	0	0,00
Bilmediği kelimeleri öğrenmeli	3	4,92	0	0,00
Anlamadığı yerleri yazmalı/not almalı	3	4,92	0	0,00
Okuma ortamı uygun olmalı	2	3,28	0	0,00
Önemli yerlerin altını çizmeli	1	1,64	0	0,00
Alakasız	1	1,64	2	4,17
Cevap yok	1	1,64	0	0,00
Toplam	61	100,00	48	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 12 incelendiğinde okuma metnini anlamayan alt sınıftaki bir öğrenciye verecekleri tavsiye ile ilgili olarak her iki grupta en fazla “kitap okumayı” tavsiye etmişler ancak strateji kullanımına yönelik bir öneride bulunmamışlardır. Öğrencilerin önerileri alıştırmaya yönelik olmuştur. Aşağıda öğrencilerin bu soru hakkındaki cevaplarından alınan doğrudan ifadeler yer verilmiştir;

“Konsantre olmasını söylerim. Öğretmeni daha iyi dinlemesini söylerim. Defterinden tekrar tekrar okumasını söylerim. Daha çok kitap okumasını söylerim. Bilmediği kelimeleri not edip anlamlarını öğrenmesini söylerim (OB23).”

“Bol bol oku, sürekli tekrar et derdim, akıcı okumasını tavsiye ederdim. Bir büyüğün yanında okumasını söyledim atladığı yerleri ve anlamadığı yerleri sorabilir (ÖG15).”

Üstbilişsel bilgi süreçlerinden durumsal bilgi kapsamında son olarak “Daha iyi bir okuyucu olabilmen için ne yapman gerekir?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

Öğrencilerin Daha İyi Bir Okuyucu Olabilme ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Daha fazla kitap okuma	26	42,62	27	56,25
Kelime dağarcığını geliştirme	5	8,19	4	8,33
Ödevlerine yapma-derslerine çalışma	1	1,63	7	14,58
Okuma şeklini değiştirme (dikkatli okuma, sesli okuma vb.)	6	9,8	3	6,25
Farklı türde ve düzeyine göre kitap okuma	5	8,18	3	6,25
Okudukları ile ilgili sorular oluşturup yanıtlama	1	1,63	0	0,00
Anlamadığı yerleri sorarak-araştırarak öğrenme	2	3,27	0	0,00
Özet çıkarma	4	6,55	2	4,16
Okuduğunu anlamaya çalışma	3	4,76	0	0,00
Önemli yerleri not alma-işaretleme	4	6,55	1	2,08
Tekrar tekrar okuma	1	1,63	0	0,00
Metin yazma çalışmaları yaparak	2	3,27	0	0,00
Kitapla ilgili soruları yanıtlama	0	0,00	1	2,08
Hayal gücünü geliştirme	1	1,63	0	0,00
Toplam	61	100,00	48	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 13 incelendiğinde daha iyi bir okuyucu olabilmek için yapılması gerekenler ile ilgili olarak her iki grup da “daha fazla kitap okumayı” önermişlerdir. Bu da diğer durumsal bilgi bulgularında olduğu gibi strateji kullanımı yerine alıştırmayı artırma üzerinde durduklarını göstermektedir. Aşağıda öğrencilerin bu soru hakkındaki cevaplarından alınan doğrudan ifadeler yer verilmiştir;

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

“Çok kitap okumam gerekir. Kitabın falan yoksa internetten okurum. Sorular falan sorarım kendime okuduklarımla ilgili. Bu kadar (OB13).”

“Bolca kitap okumam gerekir ve kitap ile ilgili sorulara cevap vermem gerekir. Ben kitap okurum sonra anneme babama bana soru sor diye söylerim. Boş zamanlarımda sevdiğim kitapların özetini çıkartırım (ÖG20).”

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ÖG olan ve OB gösteren ortaokul öğrencilerinin metin anlama strateji bilgilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Metin anlama stratejileri üstbilişsel farkındalığı bildirimsel, işlemsel ve durumsal bilgi bakımından belirlenmiş ve bu üç bilgi türü için bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Üstbiliş, metin anlama sürecinde merkezi bir rol oynamaktadır (Pintrich, 2002). Anlama sürecinde stratejilerin üretilmesi, seçilmesi ve uygulanmasının üstbilişsel bilgi tabanı ile ilişkili olduğu varsayılmaktadır. Özellikle bilişsel performansın etkili bir biçimde kullanılması için bildirimsel, işlemsel ve durumsal üstbilişsel bilginin önemli olduğu belirtilmektedir (Artelt & Schneider, 2015). Bu çalışmada ÖG olan ve OB gösteren öğrencilerin strateji bilgileri arasında farklılıklar olduğu ortaya konmuştur.

Bildirimsel bilgi bakımından sonuçlar, OB gösteren ve ÖG olan öğrenciler için farklılık göstermektedir. ÖG olan öğrenciler okumayı ağırlıklı olarak eğitimle bağdaştırarak okula gitme, kitap okuma olarak ifade ederken, OB gösteren öğrenciler kişisel gelişim sağlama ve bilgi sahibi olmaya yönelik olarak ifade edilmişlerdir. Bu cevaplar, ÖG olan öğrencilerin daha çok okumayı eğitimle bağdaştırdığı, OB'lerin ise okumanın işlevine yönelik tanımlamalarda bulduklarını göstermektedir. Diğer bir sonuç olarak iyi okuyucu olmayı tanımlamada OB gösteren öğrencilerin okumanın hem anlama hem de akıcılık yönünün önemini farkında oldukları belirlenmiştir. Buna karşın ÖG' olan öğrencilerin cevaplarında ise iyi okuyucunun daha çok akıcılığın ve okumanın mekanik yönünün (güzel okuma) tanımladığı görülmektedir. Üçüncü soru olan okuduğunu anlamada güçlük çekmenin nedenini her iki grup da içsel faktörlere (dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü olma vb.) ve çaba göstermemeye bağlamış, strateji kullanımı bağlamında açıklamamıştır. Bu durum hem OB gösteren hem de ÖG olan öğrencilerin metin anlama beceri yapısı bakımından sınırlı olduklarını göstermektedir. Bu durumun da öğrencilerin kullandıkları stratejilere yansıdığı düşünülmektedir. Yine “Anlamada neden güçlük yaşanır?” sorusuna verilen dikkat çeken bir cevap da dikkat dağınıklığıdır. Olumsuz öğrenme yaşantıları biriktikçe ÖG olan öğrenciler başarısızlıkları ve yaşadıkları güçlükleri içsel ya da kontrol edilemeyen etmenlerle (yetenek veya görevin zorluğu gibi) açıkladıklarından (Jacobsen, Lowery & DuCette, 1986) dikkat dağınıklığı ÖG olan öğrenciler için beklenen bir cevap olabilir. ÖG olan birçok öğrenci, davranışları ile öğrenme sonuçları arasında istikrarlı bir ilişki olduğuna inanmaktan ziyade öğrenme sonuçlarının kendi kontrolleri dışında olduğuna inanırlar (Berkeley & Larsen, 2018). Bütün bunlar ÖG olan öğrencilerin metinleri anlamalarına yardımcı olacak stratejileri kullanmak gibi zor görevleri sürdürme olasılıklarının daha düşük olmasının nedenleri olabilir. Buna karşın OB gösteren öğrencilerden benzer cevapların gelmesi şaşırtıcıdır. Bu sonuçlar, eğitim ortamında başarı ya da başarısızlığın yetenekle bağdaştırılmasından kaynaklanabilir.

İşlemsel bilgiye yönelik bulgular incelendiğinde OB gösteren öğrencilerin okuma öncesi strateji farkındalıkları olduğu ancak ÖG olan öğrencilerde uygun strateji kullanımı sıklığının çok az olduğu bulunmuştur. Okuma sırası strateji kullanımı bakımından bulgular incelendiğinde ise ya da her iki grup da verdiği cevaplar en fazla “dikkatli olma-odaklanma” yönündedir. OB gösteren öğrenciler bilişsel stratejilerden “önemli yerlerin altını çizme, okuduklarını zihinde canlandırma” gibi önemli stratejileri çok az sıklıkta kullandıklarını bildirmişlerdir. ÖG olan öğrencilere bu cevaplara hiç rastlanmamıştır. Bu sonuçlar da her iki grubunda okuma sırasında bilişsel stratejilere ağırlık vermediklerini göstermektedir. Bu durum sınıf ortamında okuma sırası stratejiler üzerinde durulmamasından kaynaklanabilir. Okuma sonrasında ise “özetlemeyi” her iki grup da kullandıklarını ifade etmiştir. Okuma sonrası daha çok değerlendirme amaçlı yapılan “sorulara cevap verme” ve bilişsel stratejilerden olmayan “metni tekrar okuma” her iki grubun da sıklıkla verdiği cevaplardır. Önemli bir strateji olan “metin hakkında düşünme ve yansıtma” yapmayı OB gösteren öğrenciler okuma sonrasında kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak her iki grupta da okuma sonrasında kullanılan strateji çeşitliliği çok sınırlıdır. Aynı şekilde bu sınırlılık üstbilişsel strateji kullanımlarında da görülmüştür. Her iki grup öğrenci de anlamada zorluk

yaşadıklarında daha önce de belirtildiği gibi dış kaynaklara bağlı kalacaklarını belirtmişlerdir. OB gösteren öğrenciler okuma öncesinde kullanılan üstbilişsel stratejilerden göz gezdirmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda her iki gruptan “okuma çeşidini değiştirme, hızını ayarlama, tekrar okuma” gibi okumalarını düzenlemeye yönelik ifadeler sıklıkla gelmiştir. Ancak her iki grup öğrenci de metni anlama durumlarını kontrol etmeye yönelik etkili bir strateji önermemişlerdir. Ayrıca okuma amacını belirleme, anlaşılmayan yerlere dönüp bakma gibi önemli stratejiler ya hiç bulunmamakta ya da az sıklıkta bulunmaktadır. ÖG olan öğrencilerin tüm anlama sürecinde kullanılan stratejilere yönelik cevaplarının sınırlı oluşu strateji dağarcığına sahip olmamalarının bir sonucu olabilir (Botsas, 2017). Özellikle yetkin okurların kullandığı okuma öncesi tahminler geliştirme, okuma sırasında önemli bilgileri belirleme, not alma okuma sonrasında metindeki bilgileri önceki bilgiyle bütünleştirme gibi anlamada etkili olan stratejiler anlama sürecinde belli plan yapmayı ve bir eylem dizisini gerektirir ki, bu durum önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırt edemeyen ve bilgiyi organize edemeyen ÖG olan öğrenciler için anlamayı daha da başa çıkılmaz bir beceri haline getirmektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen bir diğer önemli bulgu da hem OB gösteren hem de ÖG olan öğrencilerin sahip oldukları stratejilerin ne zaman ve nerede kullanılacağı hakkındaki bilgilerinin (durumsal bilgi) sınırlı olmasıdır. Bulgularda her iki gruptaki öğrencilerin de durumlar zorlaştığında strateji kullanımı yerine alıştırmayı artırma üzerinde durdukları görülmüştür. ÖG olan öğrenciler açısından incelendiğinde bildirimsel ve işlemsel bilgi bakımından yetersizliklerinin durumsal bilgiye yansımaları beklenen bir sonuçtur. Ancak OB gösteren öğrenciler açısından durum tartışıldığında, bu öğrencilerin okuma öncesi ve sonrası strateji bilgileri bulunmaktadır ancak bunlar durumsal bilgiye yansımamıştır. Bu da metin anlamada OB gösteren ve ÖG olan öğrencilerin değişen beceri gereksinimlerine göre uygun strateji seçiminde durumsal bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçların elde edilmesinde stratejilerin bir bütün olarak uygulanmamasının ve strateji kullanımının amaçlarının açıklanmamasının rolü olabilir. Ayrıca sınıflarda amacın sadece verilen metni anlamaya yönelik olması, asıl amacın anlamayı öğrenmek üzerinde yoğunlaşmaması gibi etmenler durumsal bilginin sınırlı olmasına neden olabilir. Bu bağlamda metin anlama öğretiminde strateji öğretimine yer verilmelidir. Bununla birlikte kullanılan stratejilerin hangi durumlarda ne zaman ve ne amaçla kullanılması gerektiği sınıflarda açıklanmalıdır.

Alan yazındaki araştırma bulguları ÖG olan öğrencilerin yetersiz ve etkisiz strateji kullanımlarının olduğunu göstermektedir (Botsas, 2017; Botsas & Padelıadu, 2003; Fırat & Koçak 2019; Furnes & Norman, 2015; Graham & Wong, 1993; Schmitt, 2003; Wigent, 2013). Bu çalışmada da genel olarak bulgular ele alındığında ÖG olan öğrenciler açısından elde edilen bulgular alan yazındaki araştırma bulgularını desteklemektedir. OB gösteren öğrencilerin ise okuma öncesi ve okuma sonrası bilişsel strateji bilgisinin bir kısmına sahip oldukları buna karşın okuma sırasında kullanılan bilişsel ve üstbilişsel stratejiler konusunda sınırlılıkları olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin strateji kullanımını inceleyen çalışmalarda strateji çeşitliliğinin olmadığı göze çarpmaktadır. Ölçek kullanılarak verilerin toplandığı bazı çalışmalarda ise öğrencilerin genel strateji bilgisi orta (Altunkaya & Sülükçü, 2018; Bayram & Kanmaz, 2022) görüşme ile verilerin toplandığı bir çalışmada toplam strateji kullanım sıklığının az (Çetinkaya-Edizer & Özbilgin, 2019) olduğu bulunmuştur. Bu bulguların elde edilmesinde sınıflarda yapılan metin anlama öğretiminin rolü olabilir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] programında (MEB, 2019) da okuma öncesi ve sonrası stratejiler bulunmakta ancak okuma sırası stratejilerin çok sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgularla paralel olarak öğretmen adaylarının (Çetinkaya-Edizer, 2015; Karatay, 2007; Topuzkanamış, 2009) ve Türkçe öğretmenlerinin (Aktaş & Bayram, 2018) genel üstbilişsel okuma stratejilerini kullanım sıklıklarının orta ya da düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, öğretim programının stratejiler bakımından yetersizliği ve öğretmen yetkinlikleri bu sonuçların her iki grup için de elde edilmesinde rolü olmuştur. Çalışmada her iki grubun da okuma sırasında kullanılan bilişsel stratejilerde sınırlılıkları olduğu gibi okurken kelime cümle ya da paragrafı anlamama, soruya cevap verememe gibi durumlarda okuma sırasında uygulanacak üstbilişsel strateji bilgilerinde çok büyük sınırlılık vardır. Her iki grup da ya iç (dikkatli olma) ya da dış kaynaklara bağlı kalma (başkasına sorma) yoluyla anlama sürecindeki problemleri çözmeye yönelik cevaplar vermişlerdir. Bu sonuçlar da öğrencilerin anlama sürecini yönetmede problem yaşayabileceklerini düşündürmektedir.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

Araştırmada her iki grup açısından söz konusu bulguların elde edilmesinde öğretmenlerin genel olarak anlama (anlamayı bir ürün olarak görme ve sürece yönelik öğretimsel düzenlemelerde sınırlılıklar) ve öğrenme sürecine (daha çok başarısızlığı çevresel ve yeteneğe bağlı etmenlerle açıklama) yaklaşımından ve strateji öğretimi hakkında sınırlılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak sadece öğretmen faktörü bakımından bu sonuçları açıklamak doğru değildir. Aynı zamanda öğretmene sağlanan materyal (öğretim programı ve ders kitapları) açısından da sorunlar bulunmaktadır. Bu çıkarımı doğrulayacak araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Çetinkaya-Edizer ve arkadaşlarının (2018) araştırmasında 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerinin metin türüne uygun üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-teknikleri bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada her metin türünde aynı okuma stratejilerinin kullanıldığı, metin türüne özgü okuma yöntem-teknikleri ile üstbilişsel okuma stratejilerinin işletilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin anlama öğretiminde kullandıkları stratejileri içeren başka bir çalışmada ise öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmış ve öğretmenlerin metin anlamaya yönelik yaptıkları etkinliklerin bilişsel farkındalık becerilerini geliştirecek yeterlilikte olmadığı bulunmuştur (Erdağı-Toksun, 2015).

Sonuç olarak Türkiye’de metin anlama öğretiminde süreçsel yaklaşımın uygulanmasında problemler olması ve strateji öğretiminden ziyade söz konusu metnin içeriğini anlamak için etkinliklerin yapılması her iki grup için de strateji bilgisinde sınırlılıklara yol açtığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretim programı, öğretmen yeterlilikleri ve ders kitapları bakımından metin anlama stratejileri bağlamında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Araştırma bağlamında ise Türkiye’de birçok alanda olduğu gibi bu alanda da farklı değişkenleri işe koşan (sınıf düzeyi, cinsiyet vb.) temel betimsel araştırmalara ihtiyaç vardır. Türkiye genelinde öğrencilerin strateji repertuarlarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin betimlenmesi ve gerekli tedbir alınması gerekmektedir.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar

Mevcut çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak öğrencilerin strateji kullanımları üstbilişsel görüşme sorularına verdikleri cevaplara göre betimlenmiştir. Stratejileri etkili bir şekilde kullanma bilgisine sahip olan öğrencilerin stratejileri yetkin bir şekilde kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu varsaymak makul olsa da strateji kullanımına ilişkin üstbilişsel bilgi, stratejilerin gerçek kullanımını doğrudan yansıtmayabilir. Ancak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirirken stratejilerin gerçek kullanımlarını nesnel olarak ölçmek metodolojik olarak çok zordur. Bu zorlukları göz önüne alarak gelecekteki araştırmalar stratejileri çok yönlü olarak ölçülmesine yönelik olarak desenlenebilir. İkinci olarak ÖG olan öğrenciler genel olaylar hakkında kendilerine yöneltilen hipotetik sorulara veya genel mahiyetteki sorulara cevap verme konusunda çok büyük bir olasılıkla zorluk yaşayabilirler çünkü bir aktivite, öğrenci için otomatik ise, süreçler/işlemler hakkındaki bilgi de öğrencinin farkındalığının dışına çıkmaktadır ya da öğrenci, böylesi bir durumda daha önceden ne yaptığını hatırlamayabilmektedir. Bu durumlarda öğrenciler, ideal okuyucuların ne yapabileceklerini veya öğretmenlerinin kendilerine ne yapmalarını söylediğini düşünebilmekte ya da eksik bilgi verebilmektedirler (Westby, 2004). Ayrıca diğer alternatif ölçme yöntemlerine göre öğrencilerin strateji kullanımlarını betimlemede ve üstbilişin bileşenlerini yani, bildirimsel, işlemsel ve durumsal bilgiyi ölçmede daha işlevsel olduğu görünmektedir.

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= 07/04/2020

Belge sayı numarası= 2021-126

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akın, E. & Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 91-110.
- Aktaş, E. & Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Altunkaya, H. & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online*, 8(2), 283-297.
- Artelt, C., & Schneider, W. (2015). Cross-country generalizability of the role of Metacognitive knowledge in students' strategy use and reading competence. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 117(1), 1-32. <https://doi.org/10.1177/016146811511700109>
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 302-319.
- Bayram, K. & Kanmaz, A. (2022). 8. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 309-326.
- Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering self-regulation of students with learning disabilities: Insights from 30 years of reading comprehension intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(2), 75-86. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12165>
- Boardman, A., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., & Klingner, J. (2016). Collaborative strategic reading for students with learning disabilities in upper elementary classrooms. *Exceptional Children*, 82(4), 409-427. <https://doi.org/10.1177/0014402915625067>
- Botsas, G. (2017). Differences in strategy use in the reading comprehension of narrative and science texts among students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(1), 139-162.
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 477-495.
- Bulut, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri. *Turkish Studies*, 11(3), 625-644.
- Butler, D. L. (1998). Metacognition and learning disabilities. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*, (2nd ed) (pp. 277-310). Elsevier Academic Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503. <https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

- Ciullo, S., Ortiz, M. B., Al Otaiba, S., & Lane, K. L. (2016). Advanced reading comprehension expectations in secondary school: Considerations for students with emotional or behavior disorders. *Journal of Disability Policy Studies, 27*(1), 54-64.
- Conca, L. (1989). Strategy choice by LD Children with good and poor naming ability in a naturalistic memory situation. *Learning Disability Quarterly, 12*(2), 97-106. <https://doi.org/10.2307/1510725>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition and Learning, 1*(3), 229-247. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-9002-5>
- Çetinkaya-Edizer, Z. & Özbilgin, E. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma farkındalıkları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10*(17), 154-175. <https://doi.org/10.26466/opus.501825>
- Çetinkaya-Edizer, Z. (2015). An analysis of prospective Turkish teachers' metacognitive reading strategy use. *The Anthropologist, 22*(2), 249-256.
- Çetinkaya-Edizer, Z. Dilidüzgün, Ş., Ak-Başoğlu, D., Karagöz, M. & Yücelşen, N. (2018). Türkçe öğretiminde üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29*, 479-511. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.420841>
- Daly, E. J. III., Witt, J. C., Martens, B. K., & Dool, E. J. (1997). A model for conducting a functional analysis of academic performance problems. *School Psychology Review, 26*(4), 554-574.
- Dermitzaki, I., Georgia Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology, 29*(6), 471-492. <https://doi.org/10.1080/02702710802168519>
- Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 6*(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>
- Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly, 14*(2), 123-138. <https://doi.org/10.2307/1510519>
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L., & Anderson, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly, 11*(1), 18-46. <https://doi.org/10.2307/1511035>
- Englert, C. S. (2009). Connecting the dots in a research program to develop, implement, and evaluate strategic literacy interventions for struggling readers and writers. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*(2), 104-120. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00284.x>
- Erdağı- Toksun, S. (2015). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research, 4*(2), 10-18. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.310416>
- Fırat, T. & Koçak, D. (2019). Başarılı okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metni anlamak için kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(2), 669-681. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2672>
- Filderman, M. J., Austin, C. R., Boucher, A. N., O'Donnell, K., & Swanson, E. A. (2022). A meta-analysis of the effects of reading comprehension interventions on the reading comprehension outcomes of struggling readers in third through 12th grades. *Exceptional Children, 88*(2), 163-184.
- Furnes, B., & Norman, E. (2015). Metacognition and reading: Comparing three forms of metacognition in normally developing readers and readers with Dyslexia. *Dyslexia, 21*, 273-284. <https://doi.org/10.1002/dys.1501>

- Graham, L., & Bellert, A. (2005). Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 10(2), 71-78. <https://doi.org/10.1080/19404150509546791>
- Graham, L., & Wong, B. Y. L. (1993). Comparing two modes of teaching a question-answering strategy for enhancing reading comprehension: Didactic and self-instructional training. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 270-279.
- Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Jacobsen, B., Lowery, B., & DuCette, J. (1986). Attributions of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 59-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.59>
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-120. <https://doi.org/10.17556/jef.73171>
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26(1), 67-86.
- Koç, C. & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Kolić-Vehovec, S., Zubković, B. R., & Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psychological Topics*, 23(1), 77-98.
- Kuruyer, H. G. & Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 383-399.
- Lau, K. L., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good readers and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190.
- McTavish, M. (2008). "What were you thinking?": The use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 405-430.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks: SAGE.
- Miyamoto, A., Pfost, M., & Artelt, C. (2019). The relationship between intrinsic motivation and reading comprehension: Mediating effects of reading amount and metacognitive knowledge of strategy use. *Scientific Studies of Reading*, 23(6), 445-460. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1602836>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 788-811). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of Metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

- Pressley, M., & Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1, 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7>
- Sanır, H., Özmen, E. R., & Özer, A. (2023). The mediating effects of reading fluency, comprehension strategies and prior knowledge on the relationship between intrinsic motivation and reading comprehension. *Current Psychology*, 42, 19009-19024. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03084-0>
- Schmitt, M. C. (2003). Metacognitive strategy knowledge: Comparison of former reading recovery children and their current classmates. *literacy teaching and learning*, 7(1-2), 57-76.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Stevens, E. A., Park, S., & Vaughn, S. (2019). A review of summarizing and main idea interventions for struggling readers in grades 3 through 12: 1978-2016. *Remedial and Special Education*, 40(3), 131-149.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Vaughn, S., & Klingner, J. (2004). Teaching students with reading comprehension to students with learning disabilities. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 541-553). New York: The Guilford Press.
- Veenman, M., & Elshout, J. J. (1999). Changes in the relation between cognitive and metacognitive skills during the acquisition of expertise. *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 509-523. <https://doi.org/10.1007/BF03172976>
- Westby, C. (2004). A Language Perspective on Executive Functioning, Metacognition, and Self-Regulation. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy development and disorder* (pp. 398-427). New York: Guilford Press.
- Wigent, C. (2013). High school readers: A profile of above-average readers and readers with learning disabilities reading expository text. *Learning and Individual Differences*, 25, 134-140.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks: SAGE.

Extended Abstract

Introduction

Textual comprehension is a process that requires the use of pre-while-post reading cognitive strategies, as well as metacognitive strategies that guide the organization of reading strategies according to reading purposes (Mokhtari & Reichard, 2002). Effective use of reading strategies depends on awareness of declarative, procedural, and conditional knowledge (Paris & Paris, 2001). There are limitations for students with Learning Disabilities (LD) in the use of textual comprehension strategies. Studies investigating the strategy knowledge and use of students with LD show that the frequency and variety of strategy use of these students is insufficient compared to their peers (Botsas, 2017; Botsas & Padelidu, 2003; Furnes & Norman, 2015; Graham & Wong, 1993; Schmitt, 2003; Wigent, 2013). In Türkiye, there is a limited number of studies investigating the use of strategy by LD or poor readers (Baydik, 2011; Fırat & Koçak 2019; Kuruyer & Özsoy, 2015). Nevertheless, there are some studies in Türkiye to describe the metacognitive strategies used by lower secondary school students without LD and to determine their relationship with reading comprehension (e.g., Akın & Çeçen, 2014; Kana, 2014; Koç & Arslan, 2015). In these studies, scales were widely used, and different results were obtained. Although the results obtained from scales indicated the difference between poor and good readers, they failed to describe effective or ineffective strategies in depth or measure all aspects of metacognitive knowledge. In this context, the purpose of this study was to determine the knowledge of textual comprehension strategies of lower secondary school students with LD and Average Achievement (AA) through metacognitive interviews and to reveal the differences in their use of the strategies.

Method

The research utilized the case study method, a qualitative approach, to examine the cognitive and metacognitive strategies utilized in textual comprehension and reading. The study was conducted with 30 LD and 30 AA students in grades 5-8. Semi-structured interview questions were developed to gather data about students' awareness of metacognitive strategies for reading. The questions were designed to cover the three stages of metacognitive knowledge (Graham, Schwartz, & MacArthur, 1993). Students were asked 11 open-ended questions that measured the types of metacognitive knowledge in hypothetical situations. Each student was interviewed individually, and the interview averagely lasted for 15 minutes. The data collected to determine the strategies used by students with LD and students with AA in the textual comprehension process were analyzed using content analysis. To ensure internal reliability, two coders coded the transcripts separately, and the inter-coder consistency was calculated to be 88%.

Result and Discussion

The results of the study indicated that students with LD had inadequate and ineffective use of strategy. On the other hand, students with AA were found to have some knowledge of pre and post reading cognitive strategies, but they had limitations in the use of while-reading cognitive and metacognitive strategies. Both groups provided responses to solve problems in the comprehension process by relying on either internal (paying attention) or external (asking someone else) resources. These findings suggested that students might have problems with managing the comprehension process. As a result, the presence of the problems in application of the process approach in teaching textual comprehension in Türkiye and the activities carried out with a focus on comprehending the content of the text rather than teaching comprehension strategy revealed that this led to limitations in strategy knowledge for both groups.



Dördüncü Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

*Murat ÖKCÜ**
*Serap EMİR***

Öz

Özel yetenekli çocuklar farklı düşünme becerilerine sahip olmaları, ileri düzeyde yaratıcı düşünme becerileri sergilemeleri ve bilişsel yetenekleri konusunda olağan gelişim gösteren çocuklardan farklılık gösterirler. Özel yetenekli çocukların bu farklılıklara sahip olmaları onların okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerine de yansımaktadır. Bu amaçla mevcut araştırmanın amacı dördüncü sınıfa devam eden olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerini arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Mevcut araştırmaya İstanbul, Kahramanmaraş, Kırklareli ve Diyarbakır şehirlerinden 131 olağan gelişim gösteren öğrenci ile BİLSEM’de eğitim gören 101 özel yetenekli öğrenci olmak üzere toplamda 232 öğrenci dahil edilmiştir. İlişkisel tarama deseni kullanılan araştırmada kişisel bilgi formu, okuduğunu anlama başarı testi ve 3 alt boyuta sahip yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS 27.0 programı ile (T-test, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis-H ve Pearson korelasyon analizi) analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerisi özel yetenekli öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin cinsiyete göre okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri toplam puan ortalamalarında her iki öğrenci grubu için de kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Olağan gelişim gösteren öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre yapılan analizler sonucunda okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinde anlamlı farklılık görülmemiştir fakat özel yetenekli öğrenciler arasında okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri okul öncesi eğitim alanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Anne-baba eğitim düzeyine göre her iki gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca yapılan korelasyon analizine göre olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinde anlamlı bir ilişki bulunmazken özel yetenekli grup adına anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre elde edilen bulgular ve literatür göz önünde bulundurularak eğitimciler, araştırmacılar ve ailelere birtakım öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, olağan gelişim, özel yetenekli, yaratıcı okuma, okuduğunu anlama

* Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Yeteneklilerin Eğitimi, İstanbul, muratokcu@ogr.iuc.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-3319-2550

** Profesör Doktor, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Yeteneklilerin Eğitimi, İstanbul, serap.emir@iuc.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-7577-6012

Investigation of Creative Reading and Reading Comprehension Skills of Fourth-Grade Non-Gifted and Gifted Children

Abstract

Gifted children differ from their non-gifted peers in that they have different thinking skills and cognitive abilities and exhibit advanced creative thinking skills. These differences are reflected on the reading comprehension and creative reading skills of the gifted children. For this purpose, the aim of this study was to examine the relationship between reading comprehension and creative reading skills of both non-gifted and gifted students attending the fourth grade. In this line, non-gifted and gifted students' reading comprehension and creative reading skills were examined in terms of certain variables, namely, gender, pre-school education status, mother's education status and father's education status. A total of 232 students, namely 131 non-gifted children from İstanbul, Kahramanmaraş, Kırklareli and Diyarbakır and 101 gifted children studying at BİLSEMs (Science and Art Centers) in these cities, were included in the current study where a correlational survey design was employed, and data were collected through a personal information form, a reading comprehension achievement test and a scale for evaluating the creative reading process with 3 sub-dimensions. Data were analyzed with SPSS 27.0 program (T-test, Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis-H test and Pearson correlation analysis). The findings indicated that gifted children outperformed their non-gifted peers in reading comprehension and creative reading skills. No significant difference in the total mean scores of reading comprehension and creative reading skills among male and female students was observed in terms of gender in both groups. We also found that there was no significant difference in non-gifted students' reading comprehension and creative reading skills in terms of their pre-school education status, but the gifted students receiving pre-school education outperformed those who did not receive pre-school education. Additionally, no significant difference was observed in the reading comprehension and creative reading skills of both groups regarding the level of parental education. In addition, according to the correlation analysis, no significant relationship was found in the reading comprehension and creative reading skills of non-gifted students, while a significant and positive relationship was found in favor of the gifted children. Based on the findings of the study, some suggestions were made for educators, researchers and families.

Keywords: Turkish education, non-gifted, gifted, creative reading, reading comprehension

Giriş

Dilin dört temel becerisinden biri olan okuma, fizyolojik ve duygusal unsurlarla birlikte insanların bilgiye ulaşmaları, eğitim almaları, eğlenmeleri ve iletişim kurmaları için temel bir beceri olarak kabul edilmektedir. Okuma tüm yaşta insanların sahip olması gereken bir beceri olmakla birlikte birçok akademik becerinin geliştirilmesinde aktif bir role sahiptir. Okuma sürecinin nitelik kazanması, bireyin hatırlama, yorumlama, sentez, değerlendirme ve yaratma gibi bilişsel becerilerinin yakından ilişkili olduğu okuduğunu anlama becerileri ile mümkün olmaktadır (Coşkun, 2011). Okuduğunu anlama, Onan'a (2015) göre metin içindeki bağlantıları kurabilme ve somut düşünceden soyut düşünceye ulaşma iken Akyol'a (2006) göre okuma öncesinde ön bilgilerin kullanılarak olaylara yönelik tahminde bulunma, iletilmek istenen bilgidan anlam çıkarma ve ortaya çıkan anlamları yorumlama gibi bilişsel aksiyonlarla iç içedir. Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi erken yaşlarda başlamakta ve öğrencinin hem ilkokuldaki hem de ortaokuldaki akademik başarısını olumlu bir şekilde etkilemektedir (Tanju, 2010; Yılmaz, 2018). Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş öğrenciler, karmaşık metinleri anlayabilir, bilgileri analiz edebilir, sonuçlar çıkarabilir ve fikirlerini daha etkili bir şekilde iletebilirler (İşlekeller Bozca, 2017). Bu bağlamda okuduğunu anlama becerileri gelişmiş öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini şekillendirdiği ve farklı disiplin alanlarında da daha başarılı olduğu ifade edilebilir (Baştuğ, 2014; Bayat vd., 2014; Göktaş ve Gürbültürk, 2021; Özcan, 2018; Vileniues-Tuohimaa vd., 2008).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen temel faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerden birisi kullanılan materyaldir. Kullanılan materyalin çocuğun seviyesine uygun olması, ulaşılabilirlik açısından kolay olması ve öğrencinin okuduğu metni anlamasına fırsat oluşturması sayesinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi daha kolay olmaktadır (Aslan, 2007; Moran vd., 2008; Wood vd., 2018). Okuduğunu anlamayı etkileyen diğer faktör ise ön bilgi düzeyi düzeyidir.

Dördüncü Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

Ön bilgi düzeyi sayesinde öğrenciler daha önce öğrendikleri bilgileri yeni öğreneceği bilgilerin temelini oluşturmak için kullanırlar. Böylece ön bilgi düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama becerileri de artmaktadır (Babayiğit ve Stainthorp, 2014; Cromley vd., 2010). Ayrıca okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler arasında iç ve dış motivasyon gösterilebilir. İç motivasyon kavramı öğrencilerin öğrenme yolculuğunda kendi ilgileri doğrultusunda harekete geçmelerini ifade etmektedir. İç motivasyona sahip olan öğrenciler okuma eylemine daha çok zaman ayırır ve farklı okuma stratejileri geliştirirler (Kurnaz, 2018). Dış motivasyona sahip okuyucular ise çevreden gelen etmenlerle veya dışarıdan yönlendirmelerle hedefe ulaşmak için okuma eylemine yönelirler fakat dış motivasyonla hareket eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri olumsuz yönde etkilenmektedir (Yıldız ve Akyol, 2011). Okuduğunu anlama becerilerini etkileyen bir diğer faktör ise akıcı okumadır. Akıcı okuyan öğrenciler hem kelimeleri hataya düşmeden okurlar hem de metni doğru bir şekilde seslendirerek okurlar. Kelimeleri doğru okuyan ve seslendiren öğrenciler yazarın iletmek istediği anlam bağlamında kalır ve metni daha kolay anlaşılabilir olur (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012). Aile ve çevrenin yaklaşımı da okuduğunu anlama becerilerini etkileyen faktörler arasındadır. Ailelerin çocuklarıyla bilinçli bir şekilde ilgilenmeleri ve destekleyici bir tutum sergilemeleri sonucunda çocukların iyi düzeyde okur olması daha olasıdır çünkü çocukların bağımsız okuyucular olabilmeleri için doğru yönlendirmelere ihtiyaçları vardır. Buna ek olarak okuma eylemi konusunda çocuğa yönelik baskıcı bir aile tutumunun olması çocuğu okuma eyleminden uzaklaştırmaktadır. Bundan dolayı ailenin davranışları ve eylem planları bilinçli bir şekilde yapılandırılmalı ve çocukta istek oluşturmaya hizmet etmelidir (Çelenk, 2003; Kovacıoğlu, 2006). Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler arasında yer alan metin yapısı, ele alınan metnin içeriğine yönelik öğrencide farkındalık oluşturmak amacıyla kullanılır. Bu sayede metin, temel yapılarına ayrılır ve öğrenci bu yapılar aracılığıyla cevaplar aramaya başlar. Sonucunda ise öğrenci farklı metin türlerinin yapısını kavrar ve okuduğunu anlama becerilerinde ileri seviyede performans göstermeye başlar (Broer vd., 2002; Boulineau vd., 2004; Dönmez ve Yazıcı, 2006). Görsel okuma becerisinde ise belirli görsel uyaranlar öğrencilere verilerek onların duygusal ve düşünsel becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Böylece öğrencilerin zihinsel şemaları yapılandırılır ve bu yapılandırma okuduğunu anlama becerilerine de aktarılmış olur (Baş ve Kardaş, 2014; Güneş, 2013). Ayrıca okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler arasında yer alan kelime hazinesi öğrencilerin sahip olduğu kelime zenginliğini ifade eder ve bu sayede okuduğunu anlama becerilerini daha rahat bir şekilde geliştirebilir (Dada ve Ergül, 2020). Tüm bunlara ek olarak öğrencinin kendine duyduğu güven (Yılmaz, 2008) ve okuma tutumu da (Toste vd., 2020; Ökcü ve Akgül, 2021) okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Literatür incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen en önemli değişkenler arasında strateji kullanımı yer almaktadır (Doğan, 2002) çünkü strateji kullanımı ile birlikte öğrencilerin üst bilişsel okuma becerileri geliştirilmektedir (Kanmaz, 2012; Karaçam ve Gürsel, 2020). Bu durum okuyucunun okuma konusunu planlaması, okunan metinde ihtiyaç duyulan yerlere odaklanması ve kendi okuma sürecinde eksik yönlerini değerlendirme eylemini ifade etmektedir. Ya da başka bir deyişle, üstbilişsel stratejilerini kullanan öğrenciler okuma konusunda bağımsız okuyucular olmaya daha yatkındır (Çöğmen ve Saracaoğlu, 2010).

Okuduğunu anlama becerilerini etkileyen en önemli faktörlerden birisi de yaratıcı okuma becerileridir. Yaratıcı okuma yazar tarafından iletmek istenen düşüncenin ve problemin okurun deneyimleriyle sentezlenmesi ve yorumlanmasıdır (Smith, 1969). Öte yandan yaratıcı okuma, metni daha derinden anlamak için hayal gücünü ve yorumlama becerilerinin kullanılmasını içerir. Yaratıcı okuyucular, metnin yüzeysel seviyesinin ötesine geçebilir ve yazarın iletmeye çalıştığı temel temaları ve duyguları görebilir. Bunun için gelişmiş okuma becerileri için yaratıcı okuma becerilerinin de olması önemlidir (Aytaç, 2016). Gainsberg'e (1953) göre yaratıcı okuma bağlamdan çıkarımlar yapma ve bu çıkarımları zenginleştirmektir. Small ve Arnone (2011), yaratıcı okumayı bireylerin okudukları metinleri içselleştirmeleri ve hayal kurma süreci olarak ele almıştır. Yaratıcı okuyucular, metin ile kendi deneyimleri, düşünceleri ve duyguları arasında bağlantılar kurabilirler. İyi okurlar ele alınan fikirleri sorgulayan, eleştiren ve okunan metinle ilgili bölümlere yönelik yaratıcı okuma stratejilerini sergilemektedir (Işıksalan, 2018; Moorman ve Ram, 1994). Hatta yaratıcı okuma sırasında üst düzeyde değerlendirme ve yazarı sorgulama eylemi aktiftir (Yetgin ve Katrancı, 2021). Bu yönüyle yaratıcı okuma, okuduğunu anlama becerileri ile iç içedir çünkü okuduğunu anlamak ileri düzeyde sorgulama

ve değerlendirme gerektirmektedir. Eğitimin en temel amaçları arasında yer alan bağımsız ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı okuma becerilerinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Hatta bu amaca yönelik yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi noktasında çalışmaların yapıldığı bilinmektedir (Aydın ve Çilci, 2020).

Özel yetenekli bireyler zeka, yaratıcılık, liderlik kapasitesi, motivasyon ve genel ve özel akademik alanlarda akranlarına kıyasla daha üst düzeyde performans gösteren bireylerdir (Bilgiç vd., 2021). Özel yeteneklilik hem doğuştan gelen potansiyeli hem de deneyim ve uygulama yoluyla gelişmiş becerileri içeren kapsayıcı bir özellik şeklinde tanımlanabilir (Clark, 2014). Olağan gelişim gösteren bireyler ise fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişim alanlarında takvim yaşına bağlı bir şekilde gelişim gösteren bireylerdir. Bu iki öğrenci grubu birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Özel yetenekli çocuklar, olağan gelişim gösteren akranlarından farklı düşünme biçimlerine ve daha yüksek dikkat düzeylerine sahip olmaları, gelişmiş bilişsel beceriler sergilemeleri, araştırmaktan ve keşfetmekten keyif almaları bakımından farklılık gösterir (Clark, 2014). Bununla birlikte özel yetenekli çocuklar, olağan gelişim gösteren akranlarına göre daha hızlı öğrenme, ileri düzeyde üstbilişsel düşünme becerilerine sahip olma, bilgi parçaları arasında daha hızlı ve daha iyi bağlantılar kurma ve okuduklarını anlamada daha başarılı olma potansiyeline sahiptir (Certo vd., 2010; Fehrenbach, 1991; Özcan, 2018; Sternberg, 1988; Türkman, 2020). Özel yetenekli öğrencilerin bahsedilen bu gelişmiş özellikleri onların her zaman başarılı olacağını düşündürse de unutulmamalıdır ki bu çocuklar mutlaka yaratıcı okuyucular olmayabilir veya güçlü okuduğunu anlama becerilerini sergileyemeyebilirler. Çünkü bu öğrenciler sahip oldukları performansın her zaman etkili bir şekilde açığa çıkaramayabilirler (Yaman ve Oğurlu, 2015). Bu bağlamda okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinde üst düzey performans göstermenin sadece zekâ düzeyiyle ilişkili olmadığı görülmektedir. Bundan dolayı zekâ düzeyi açısından farklılaşan öğrenci gruplarının okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinin başka değişkenlerle de incelenmesi gerektiği söylenebilir.

Cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerin, öğrencilerin performansını açığa çıkarmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü bu değişkenler öğrencinin yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini etkileyen faktörlerle iç içedir. Cinsiyet değişkeni açısından düşünüldüğünde toplumun beklentileri ve aile içi etkileşim gibi faktörler öğrencilerin performansını etkileyebilir. Bunun yanında okul öncesi eğitim alma durumu, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir çünkü bu dönemdeki öğrencilerin yeni kelimeler öğrendikleri ve bilgiyle etkileşim halinde oldukları bilinmektedir. Bu dönemdeki eğitim, dil gelişimi, okuma hazırlığı ve okuma becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratabilir. Özellikle anne ve baba eğitim düzeyi, ailelerin çocuklarına sunabileceği eğitim fırsatlarını etkileyebilir. Eğitim düzeyi yüksek olan aileler genellikle daha fazla kaynak ve fırsat sağlayabilirler ve bunun sonucunda çocukların okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Nitekim araştırmalar incelendiğinde okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet (Ceran, Yıldız ve Özdemir, 2015; Sulak ve Sönmez, 2019; Vardar ve Sarıoğlu, 2017; Yüksel ve ark., 2022), okul öncesi eğitim alma durumu (Anılan, 1998; Kandemir ve Memiş, 2019), anne ve baba eğitim durumu (Keleş, 2005; Usta, 2019) değişkenleri ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmaktadır fakat bu çalışmaların sonuçları birbirinden farklılık göstermektedir.

Bu bağlamda olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli çocuklarda yaratıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek, bu konuda farkındalığı arttırmak ve literatüre katkı sağlayacak veriler ortaya koymak bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve yaratıcı okuma becerileri yukarıda da gerekçeleriye açıklandığı üzere cinsiyet, okul öncesi eğitim, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın literatürdeki boşluğu doldurmasına ve uygulayıcılar ile ailelerin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okumaya yönelik uygun ve bilinçli bir yaklaşım geliştirmelerine yardımcı olması beklenmektedir. Bu doğrultuda olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu

Dördüncü Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

anlama ve yaratıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla, mevcut araştırma aşağıdaki araştırma sorularına cevap vermeyi amaçlamaktadır:

1. İlkokul dördüncü sınıfa devam eden olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma ve alt boyutları olan farklı düşünme, yazar ve karakterlerle iletişim kurma, metni yeniden oluşturma toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. İlkokul dördüncü sınıfa devam eden olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

3. İlkokul dördüncü sınıfa devam eden olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu aşamasında araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada 4. sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Mevcut amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama desenine başvurulmuştur. İlişkisel tarama modeli sayesinde iki ve ikiden fazla değişken arasındaki ilişki belirlenmektedir (Karasar, 2016).

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında İstanbul, Kahramanmaraş, Kırklareli ve Diyarbakır'da eğitimine devam eden 131 olağan gelişim gösteren öğrenci ile 101 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde, katılımcılara ulaşırken zaman ve maddiyattan tasarruf sağlamak amacıyla ulaşılabilir elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Ayrıca çalışmaya dahil olan katılımcılara, gerekli bilgilerin eksiksiz bir şekilde sunulduğu ve çalışmadan istedikleri herhangi bir zaman çekilebilecekleri bilgisi iletilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara ait Demografik Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Grup	Olağan Gelişim		Özel Yetenekli	
		n	Yüzde (%)	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	56	%42,7	52	%51,5
	Erkek	75	%57,3	49	%48,5
Okul Öncesi Eğitim	Evet	86	%65,6	78	%77,2
Alma Durumu	Hayır	45	%34,4	23	%22,8
Anne Eğitim Durumu	İlkokul ve altı	28	%21,4	7	%6,9
	Ortaokul/Lise	76	%58,0	41	%40,6
	Lisans/Lisansüstü	27	%20,6	53	%52,5
Baba Eğitim Durumu	İlkokul ve altı	26	%19,8	6	%5,9
	Ortaokul/Lise	61	%46,6	33	%32,7
	Lisans/Lisansüstü	44	%33,6	62	%61,4

Araştırmaya katılan öğrencilerden olağan gelişim gösteren öğrencilerin demografik bilgilerini analiz etmek amacıyla yapılan betimsel analize göre öğrencilerin %42.7' si kız, %57.3'ü erkek; %65.6'sı okul öncesi eğitim alırken %34.4'ü okul öncesi eğitimi almamıştır. Öğrencilerin anne eğitim durumuna

ait dağılımda %21.4'ü ilkokul ve altı, %58.0 ortaokul/lise ve yüzde %20.6 lisans/lisansüstü mezunu iken %19.8'i ilkokul ve altı, %46.6'sı ortaokul/lise ve %33.6'sı ise lisans/lisansüstü mezunudur.

Araştırmaya katılan öğrencilerden özel yetenekli öğrencilerin demografik bilgilerini analiz etmek amacıyla yapılan betimsel analize göre öğrencilerin %51.5'i si kız, %48.5'i erkek; %77.2'si okul öncesi eğitim alırken %22.8'i okul öncesi eğitimi almamıştır. Öğrencilerin anne eğitim durumuna ait dağılımda %6.9'u ilkokul ve altı, %40.6'sı ortaokul/lise ve %5.9'u lisans/lisansüstü mezunu iken %5.9'u ilkokul ve altı, %32.7'si ortaokul/lise ve %61.4'ü ise lisans/lisansüstü mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu öğrencilerin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim durumu değişkenlerini içermektedir. Bu bilgiler Tablo 1'de detaylı bir şekilde belirtilmiştir.

Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği: Dördüncü sınıf öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini saptamak amacıyla Kasap ve Susar (2017) tarafından geliştirilen Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği (YOSDÖ) kullanılmıştır. Her sorusu 5'li likert şeklinde puanlanan ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar Karakterlerle İletişim Kurma, Farklı Düşünme ve Metni Yeniden Oluşturma olarak yapılandırılmıştır. . YOSDÖ'de alınabilen en düşük puan 28 iken en yüksek puan ise 140'tır. Güvenirlik katsayısını hesaplamak için yapılan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,88'dir. Mevcut araştırma aşamasında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,89'dur.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi: İlköğretim ikinci kademe dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için Yurdakul ve Susar (2018) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi 4 şık içeren 19 test sorusundan oluşmaktadır. Testin doğru cevapları 5 puan, yanlış cevapları ise 0 puandır. Testten alınacak en düşük puan 0 iken en yüksek puan 95'tir. Okuduğunu Anlama Testi iç tutarlılığına yönelik yapılan analizde Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. Spearman-Brown katsayısı 0,85 ve Guttman Split Half katsayısı 0,85 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenirliliği yeterli düzeydedir. Mevcut araştırma aşamasında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,65'tir. Tüm bu durumlara ek olarak ölçeklerin özel yetenekli çocuklara uygun olup olmadığına yönelik uzman görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerdeki fikir birliğinin %80 olması sonucunda ölçeklerin özel yetenekli bireyler için uygun olduğuna karar verilmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Veriler toplanırken okullarda Türkçe dersine giren öğretmenler ve ailelere ulaşılarak yüz yüze görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme öncesinde katılımcıların ailelerine *Veli Onam Formu* dağıtılmıştır ve araştırmanın amacı açık bir şekilde anlatılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin çalışmaya katılması için *Katılımcılar için Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu* ile ilgili izin alınmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinden *Gönüllü Olur Formu* ile yazılı izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS-27 programı kullanılarak analiz edilmiştir ve verilerin normal dağılımına bakılmıştır. Ölçeklerin normal dağılımına yönelik yapılan çarpıklık basıklık analizi Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2.

Ölçeklerin Normallik Varsayım Analizleri

Ölçekler	n	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi	232	13,05	2,960	-,504	-,464
Farklı Düşünme Alt Boyutu	232	37,86	7,862	-,475	-,165

Dördüncü Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma Alt Boyutu	232	23,01	6,147	-,241	-,652
Metni Yeniden Oluşturma Alt Boyutu	232	33,94	7,596	-,408	,053
Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği	232	94,82	18,314	-,393	-,089

Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre verilerin normal dağılması için -1.5 ve +1.5 arasında olması yeterlidir. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde -1.5 ve +1.5 değerler arasında olduğu görülmektedir. Değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek için 2 gruplu değişkenlerde bağımsız örneklem t-test, parametrik testler için yeterli gözlem sayısı olmadığına 2 gruplu değişkenlerde parametrik olmayan Mann-Whitney U analizi, 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H analizi uygulanması gerekmektedir (Kalaycı, 2010). Ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü tespit edebilmek için pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Analizler p=.05 seviyesinde uygulanmıştır. Bu doğrultuda olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma toplam puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesi adına t testi analizi yapılmıştır. Okuduğunu anlama ve yaratıcı okumanın cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi adına her iki öğrenci grubu için bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Okuduğunu anlama ve yaratıcı okumanın okul öncesi eğitim alma durumu değişkeni açısından incelenmesi adına olağan gelişim gösteren öğrencilerde bağımsız örneklem t testi yapılırken, özel yetenekli öğrencilerde yeterli katılımcı sayısı olmadığı için Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. Anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma arasındaki ilişkiyi analiz etmek için Kruskal Wallis-H analizi yapılmıştır. Ayrıca mevcut araştırmada okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma arasındaki ilişkiye bakmak için pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı
Karar Tarihi= 13.06.2023
Belge Sayı ve numarası= E-74555795-050.01.04-744337

Bulgular

Araştırmanın bulgular bölümünde araştırma problemleriyle ilgili analizler yer almaktadır. Çalışmanın birinci alt problemine ilişkin bulguda dördüncü sınıfa devam eden olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri arasındaki farkın incelenmesine yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleriyle incelenmiştir. Son olarak araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulguda ise olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinin arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan korelasyon analizine yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma ve alt boyutları olan farklı düşünme, yazar ve karakterlerle iletişim kurma ve metni yeniden oluşturma toplam puan ortalamaları farkın incelenmesine yönelik yapılan t-test analizi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yaratıcı Okuma Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın İncelenmesi İçin T-testi Analizi

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi	Olağan Gelişim	131	11,38	2,647	-13,581	220	,000*
	Özel Yetenekli	101	15,23	1,642			
YOSDÖ Farklı Düşünme Alt Boyutu	Olağan Gelişim	131	36,78	7,765	-2,415	230	,017*
	Özel Yetenekli	101	39,27	7,804			
YOSDÖ Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma Alt Boyutu	Olağan Gelişim	131	21,47	5,935	-4,524	230	,000*
	Özel Yetenekli	101	25,01	5,864			
YOSDÖ Metni Yeniden Oluşturma Alt Boyutu	Olağan Gelişim	131	32,50	7,532	-3,372	230	,001*
	Özel Yetenekli	101	35,82	7,298			
YOSDÖ	Olağan Gelişim	131	90,76	17,850	-3,974	230	,000*
	Özel Yetenekli	101	100,10	17,632			

Olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma toplam puan ortalamaları arasındaki fark bağımsız örnek t testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ($t_{(220)} = -13,581$; $p < 0,05$), YOSDÖ farklı düşünme alt boyutu ($t_{(230)} = -24,15$; $p < 0,05$), YOSDÖ yazar ve karakterlerle iletişim kurma alt boyutu ($t_{(230)} = -4,524$; $p < 0,05$), YOSDÖ metni yeniden oluşturma alt boyutu ($t_{(230)} = -3,372$; $p < 0,05$), ve YOSDÖ ($t_{(230)} = -3,974$; $p < 0,05$), toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre özel yetenekli çocukların lehine yüksek ve anlamlı farklılık göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Mevcut araştırmanın ikinci alt probleminde olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerine cinsiyetin etkisini belirlemek için bağımsız t testi, okul öncesi eğitim alma durumunun etkisini belirlemek amacıyla olağan gelişim gösteren öğrencilere T testi yapılırken özel yetenekli öğrencilere Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinin anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmesi için Kruskal Wallis-H Analizi yapılmıştır.

Dördüncü Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda, olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli çocukların cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma arasındaki farklılık bağımsız örnek t testi analizi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yaratıcı Okuma Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine Yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Analizi

Gruplar	Ölçekler	Cinsiyet	n	Ort.	SS	t	Sd	p	
Olağan Gelişim	Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi	Kız	56	11,71	3,126	1,186	94	,239	
		Erkek	75	11,13	2,214				
	Farklı Düşünme Alt Boyutu	Kız	56	36,93	6,782	,190	129	,849	
		Erkek	75	36,67	8,468				
	Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma Alt Boyutu	Kız	56	21,02	6,083	-,758	129	,450	
		Erkek	75	21,81	5,840				
	Metni Yeniden Oluşturma Alt Boyutu	Kız	56	32,41	7,627	-,122	129	,903	
		Erkek	75	32,57	7,511				
	Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği	Kız	56	90,36	17,353	-,220	129	,826	
		Erkek	75	91,05	18,322				
	Özel Yetenekli	Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi	Kız	52	15,50	1,435	1,732	99	,086
			Erkek	49	14,94	1,807			
		Farklı Düşünme Alt Boyutu	Kız	52	40,52	7,568	1,676	99	,097
			Erkek	49	37,94	7,907			
Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma Alt Boyutu		Kız	52	26,15	5,000	2,052	99	,043*	
		Erkek	49	23,80	6,494				
Metni Yeniden Oluşturma Alt Boyutu		Kız	52	36,73	5,808	1,279	83	,204	
		Erkek	49	34,86	8,561				
Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği		Kız	52	103,40	15,104	1,968	99	,052	
		Erkek	49	96,59	19,516				

Olağan Gelişim gösteren çocukların cinsiyet değişkeni gruplarına göre Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi Puanı ($t_{(99)}= 1,732$; $p>0.05$), YOSDÖ farklı düşünme alt boyutu ($t_{(129)}= 0,190$; $p>0.05$), YOSDÖ yazar ve karakterlerle iletişim kurma alt boyutu ($t_{(129)}= -,758$; $p>0.05$), YOSDÖ metni yeniden oluşturma alt boyutu ($t_{(129)}= -,112$; $p>0,05$) ve YOSDÖ ($t_{(129)}= -,220$; $p>0.05$) toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Özel yetenekli çocukların cinsiyet değişkeni gruplarına göre okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi puanı ($t_{(94)}= 1,186$; $p>0.05$), YOSDÖ farklı düşünme alt boyutu ($t_{(99)}= 1,676$; $p>0.05$), YOSDÖ metni yeniden oluşturma alt boyutu ($t_{(83)}=1,279$; $p>0.05$) ve YOSDÖ ($t_{(99)}= 1,968$; $p>0.05$) toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. YOSDÖ yazar ve karakterlerle

iletişim kurma alt boyutu ($t_{(99)}=2,052$; $p < 0.05$) toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli çocukların göre okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri için okul öncesi eğitim alma durumuna ilişkin yapılan bağımsız örnek T-testi ve Mann-Whitney U analizi Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yaratıcı Okuma Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Değişkenine İlişkin T-Test ve Mann-Whitney U Analizi

Gruplar	Ölçekler	Okul Öncesi Eğitim Durumu	n	Ort.	SS	t/z	Sd	p
Olağan Gelişim	Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi	Evet	86	11,52	2,529	$t=,845$	129	,399
		Hayır	45	11,11	2,870			
	Farklı Düşünme Alt Boyutu	Evet	86	36,95	8,085	$t=,355$	129	,723
		Hayır	45	36,44	7,191			
	Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma Alt Boyutu	Evet	86	21,47	5,859	$t=-,022$	129	,983
		Hayır	45	21,49	6,145			
	Metni Yeniden Oluşturma Alt Boyutu	Evet	86	32,79	8,205	$t=,601$	129	,549
Hayır		45	31,96	6,090				
Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği	Evet	86	91,21	18,510	$t=,401$	129	,689	
	Hayır	45	89,89	16,683				
Özel Yetenekli	Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi	Evet	78	15,45	1,474	$z=-2,065$	129	,039*
		Hayır	23	14,48	1,974			
	Farklı Düşünme Alt Boyutu	Evet	78	40,26	7,679	$z=-2,530$	129	,011*
		Hayır	23	35,91	7,428			
	Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma Alt Boyutu	Evet	78	25,55	5,848	$z=-1,846$	129	,065
		Hayır	23	23,17	5,662			
	Metni Yeniden Oluşturma Alt Boyutu	Evet	78	36,63	6,994	$z=-2,064$	129	,039*
Hayır		23	33,09	7,798				
Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği	Evet	78	102,44	16,620	$z=-2,386$	129	,017*	
	Hayır	23	92,17	19,006				

Olağan Gelişim gösteren çocukların okul öncesi eğitimine katılma durumuna göre okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi puanı ($t_{(129)}= -2,065$; $p > 0.05$), YOSDÖ farklı düşünme alt boyutu ($t_{(129)}= -2,530$; $p > 0.05$), YOSDÖ yazar ve karakterlerle iletişim kurma alt boyutu ($t_{(129)}= -,022$; $p > 0.05$), YOSDÖ metni yeniden oluşturma alt boyutu ($t_{(129)}=-,601$; $p > 0.05$) ve YOSDÖ ($t_{(129)}=-,401$; $p > 0.05$) toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Dördüncü Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

Özel yetenekli çocukların okul öncesi eğitimine katılma durumuna göre okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi puanı ($z_{(129)} = 1,186$; $p < 0,05$), YOSDÖ farklı düşünme alt boyutu ($z_{(129)} = ,355$; $p < 0,05$), YOSDÖ metni yeniden oluşturma alt boyutu ($z_{(129)} = -2,064$; $p < 0,05$) ve YOSDÖ ($z_{(129)} = -2,368$; $p < 0,05$) toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Okul öncesi eğitimi alan özel yetenekli öğrencilerin puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. YOSDÖ yazar ve karakterlerle iletişim kurma alt boyutu ($z_{(129)} = 1,846$; $p > 0,05$) toplam puan ortalamasında okul öncesi eğitim alanlar ve almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Araştırmanın ikinci alt probleminde olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinin anne eğitim düzeyine değişkenine ilişkin Kruskal Wallis-H analizi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yaratıcı Okuma Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkinine İlişkin Kruskal Wallis-H Analizi

Gruplar	Ölçekler	Eğitim Düzeyi	n	Ort.	SS	H	Sd	p
Olağan Gelişim	Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi	İlkokul ve altı	28	11,14	2,690	1,734	2	,420
		Ortaokul/Lise	76	11,24	2,707			
		Üniversite/Lisansüstü	27	12,04	2,410			
	Farklı Düşünme Alt Boyutu	İlkokul ve altı	28	35,64	7,385	3,502	2	,174
		Ortaokul/Lise	76	36,37	8,109			
		Üniversite/Lisansüstü	27	39,11	6,902			
	Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma Alt Boyutu	İlkokul ve altı	28	20,86	5,373	1,057	2	,590
		Ortaokul/Lise	76	21,42	6,355			
		Üniversite/Lisansüstü	27	22,26	5,346			
	Metni Yeniden Oluşturma Alt Boyutu	İlkokul ve altı	28	31,18	7,339	2,939	2	,230
		Ortaokul/Lise	76	32,28	7,904			
		Üniversite/Lisansüstü	27	34,52	6,423			
	Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği	İlkokul ve altı	28	87,68	17,841	3,704	2	,157
		Ortaokul/Lise	76	90,07	18,466			
Üniversite/Lisansüstü		27	95,89	15,490				
Özel Yetenekli	Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi	İlkokul ve altı	7	15,57	,787	2,530	2	,282
		Ortaokul/Lise	41	14,90	1,655			
		Üniversite/Lisansüstü	53	15,43	1,693			
	Farklı Düşünme Alt Boyutu	İlkokul ve altı	7	40,43	5,855	1,757	2	,415
		Ortaokul/Lise	41	40,27	7,877			
		Üniversite/Lisansüstü	53	38,34	7,973			
	Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma Alt Boyutu	İlkokul ve altı	7	26,00	5,033	,589	2	,745
		Ortaokul/Lise	41	25,51	5,537			
		Üniversite/Lisansüstü	53	24,49	6,247			
	Metni Yeniden Oluşturma Alt Boyutu	İlkokul ve altı	7	36,43	2,820	,965	2	,617
		Ortaokul/Lise	41	36,44	8,031			
		Üniversite/Lisansüstü	53	35,26	7,158			
	Yaratıcı Okuma	İlkokul ve altı	7	102,86	8,783	1,631	2	,442
		Ortaokul/Lise	41	102,22	18,904			

Sürecini Değerlendirme Ölçeği	Üniversite/Lisansüstü	53	98,09	17,474
-------------------------------	-----------------------	----	-------	--------

Olağan gelişim gösteren çocukların anne eğitim düzeyine göre okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi puanı ($H_{(2)}= 1,734$; $p>0,05$), YOSDÖ farklı düşünme alt boyutu ($H_{(2)}= 35,02$; $p>0,05$), YOSDÖ Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma Alt Boyutu ($H_{(2)}= 1,057$; $p>0,05$), YOSDÖ metni yeniden oluşturma alt boyutu ($H_{(2)}= 2,939$; $p>0,05$) ve YOSDÖ ($H_{(2)}= 3,704$; $p>0,05$) toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Özel yetenekli çocukların anne eğitim düzeyine göre okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi puanı ($H_{(2)}= 2,530$; $p>0,05$), YOSDÖ farklı düşünme alt boyutu ($H_{(2)}= 1,757$; $p>0,05$), YOSDÖ yazar ve karakterlerle iletişim kurma alt boyutu ($H_{(129)}=0,589$; $p>0,05$), YOSDÖ metni yeniden oluşturma alt boyutu ($H_{(2)}= 0,965$; $p>0,05$) ve YOSDÖ ($H_{(2)}= 1,631$; $p>0,05$) toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinin baba eğitim düzeyine değişkenine ilişkin Kruskal Wallis-H analizi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yaratıcı Okuma Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkinine İlişkin Kruskal Wallis-H Analizi

Gruplar	Ölçekler	Eğitim Düzeyi	n	Ort.	SS	H	Sd	p
Olağan Gelişim	Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi	İlkokul ve altı	26	11,35	2,348	,017	2	,992
		Ortaokul/Lise	61	11,36	2,582			
		Üniversite/Lisansüstü	44	11,43	2,944			
	Farklı Düşünme Alt Boyutu	İlkokul ve altı	26	36,08	8,294	,433	2	,805
		Ortaokul/Lise	61	36,97	7,576			
		Üniversite/Lisansüstü	44	36,93	7,863			
	Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma Alt Boyutu	İlkokul ve altı	26	20,38	5,762	1,251	2	,535
		Ortaokul/Lise	61	21,64	6,298			
		Üniversite/Lisansüstü	44	21,89	5,558			
	Metni Yeniden Oluşturma Alt Boyutu	İlkokul ve altı	26	30,62	8,495	1,714	2	,424
		Ortaokul/Lise	61	33,39	7,237			
		Üniversite/Lisansüstü	44	32,39	7,292			
	Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği	İlkokul ve altı	26	87,08	20,317	1,504	2	,471
		Ortaokul/Lise	61	92,00	17,227			
		Üniversite/Lisansüstü	44	91,20	17,280			
	Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi	İlkokul ve altı	6	15,00	1,095	1,488	2	,475
		Ortaokul/Lise	33	15,06	1,694			
		Üniversite/Lisansüstü	62	15,34	1,669			
Farklı Düşünme Alt Boyutu	İlkokul ve altı	6	37,83	8,819	1,016	2	,602	
	Ortaokul/Lise	33	40,52	6,486				
	Üniversite/Lisansüstü	62	38,74	8,370				
Yazar ve Karakterlerle	İlkokul ve altı	6	23,50	6,221	,678	2	,713	
	Ortaokul/Lise	33	25,79	5,395				

Dördüncü Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

Özel Yetenekli	İletişim Kurma Alt Boyutu	Üniversite/Lisansüstü	62	24,74	6,108			
	Metni Yeniden Oluşturma Alt Boyutu	İlkokul ve altı	6	32,50	11,221	2,035	2	,362
		Ortaokul/Lise	33	37,30	6,757			
		Üniversite/Lisansüstü	62	35,35	7,111			
	Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği	İlkokul ve altı	6	93,83	24,145	1,981	2	,371
		Ortaokul/Lise	33	103,61	16,242			
Üniversite/Lisansüstü		62	98,84	17,644				

Olağan Gelişim gösteren çocukların baba eğitim düzeyine göre okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi puanı ($H_{(2)}= 0,017$; $p>0,05$), YOSDÖ farklı düşünme alt boyutu ($H_{(2)}= 0,433$; $p>0,05$), YOSDÖ yazar ve karakterlerle iletişim kurma alt boyutu ($H_{(2)}= 1,251$; $p>0,05$), YOSDÖ metni yeniden oluşturma alt boyutu ($H_{(2)}= 1,714$; $p>0,05$) ve YOSDÖ ($H_{(2)}= 1,504$; $p>0,05$) toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Özel yetenekli çocukların baba eğitim düzeyine göre okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi puanı ($H_{(2)}= 1,488$; $p>0,05$), YOSDÖ farklı düşünme alt boyutu ($H_{(2)}= 1,016$; $p>0,05$), YOSDÖ yazar ve karakterlerle iletişim kurma alt boyutu ($H_{(129)}=0,678$; $p>0,05$), YOSDÖ metni yeniden oluşturma alt boyutu ($H_{(2)}= 2,035$; $p>0,05$) ve YOSDÖ ($H_{(2)}= 1,981$; $p>0,05$) toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik korelasyon analizi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 8.

Olağan gelişim gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yaratıcı Okuma Becerilerine Yönelik Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5
Olağan Gelişim	Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi (1)	1				
	Farklı Düşünme Alt Boyutu (2)	,050	1			
	Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma Alt Boyutu (3)	,572		1		
	Metni Yeniden Oluşturma Alt Boyutu (4)	,084	,436**		1	
	Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği (5)	,338	,000			1
		,022	,648**	,564**	1	
		,804	,000	,000		
		,059	,853**	,760**	,891**	1
		,503	,000	,000	,000	
Özel Yetenekli	Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi (1)	1				
	Farklı Düşünme Alt Boyutu (2)	,261**	1			
		,008				

Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma Alt Boyutu (3)	,290** ,003	,535** ,000	1		
Metni Yeniden Oluşturma Alt Boyutu (4)	,256** ,010	,634** ,000	,481** ,000	1	
Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği (5)	,318** ,001	,883** ,000	,768** ,000	,854** ,000	1

Olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma puanı için yapılan korelasyon analizine göre okuduğunu anlama ve YOSDÖ farklı düşünme alt boyutu ($r=0,050$; $p>0,05$), YOSDÖ yazar ve karakterlerle iletişim kurma alt boyutu ($r=0,84$; $p>0,05$), YOSDÖ metni yeniden oluşturma alt boyutu ($r=0,22$; $p>0,05$) ve YOSDÖ ($r=0,59$; $p>0,05$) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma puanı için yapılan korelasyon analizine göre okuduğunu anlama ve YOSDÖ farklı düşünme alt boyutu pozitif yönlü ($r=0,261$; $p<0,05$), YOSDÖ yazar ve karakterlerle iletişim kurma alt boyutu pozitif yönlü ($r=0,290$; $p<0,05$), YOSDÖ metni yeniden oluşturma alt boyutu pozitif yönlü ($r=0,256$; $p<0,05$) ve YOSDÖ toplam puanında pozitif yönlü ($r=0,318$; $p<0,05$) anlamlı ilişki bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, dördüncü sınıfa devam eden olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma ve alt boyutları arasındaki ilişki cinsiyet, okul öncesi alma durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleriyle incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik yapılan analiz sonucunda özel yetenekli öğrencilerin hem okuduğunu anlama toplam puanlarında hem de YOSDÖ toplam puan ve alt boyutları olan farklı düşünme, yazar ve karakterlerle iletişim kurma ve metni yeniden oluşturma puanlarında olağan gelişim gösteren öğrencilerden yüksek ve anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve yaratıcı düşünme becerilerinin olağan gelişim gösteren öğrencilerden daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde daha yüksek puan aldığı gösteren benzer çalışmalar bulunmaktadır (Ökcü ve Akgül, 2021; Sallabaş ve Özcan, 2020; Taşdemir ve Özmen, 2018). Okuduğunu anlama becerilerinin özel yetenekli öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermesinin sebepleri arasında farklı okuma stratejileri kullanmaları gösterilebilir çünkü okuma eylemi sırasında farklı okuma stratejilerin kullanılması okuduğunu anlamayı olumlu etkileyen ana faktörler arasındadır. Nitekim özel yetenekli öğrencilerin farklı okuma stratejileri kullandıkları literatür tarafından desteklenmektedir (Ataş ve Baş, 2022). Ayrıca bir diğer sebep ise bu öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmek için ürettikleri fikirlerin okuma eylemini beslemesi ile ilişkili olacağını düşündürmektedir. Diğer bir sebep ise bu öğrencilerin gelişmiş dil becerilerinin olması, soyut dil becerilerini nitelikli bir şekilde kullanması ve dil becerilerinin her birini etkin bir şekilde kullanması ile ilgili olabilir. Nitekim özel yetenekli öğrencilerin farklı dil becerilerini etkin bir şekilde kullandığı literatürce desteklenmektedir (Bisland, 2010; Özcan, 2023). Okuduğunu anlama becerilerini etkileyen faktörler göz önünde bulundurulduğunda özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin olağan gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha gelişmiş olmasının sebebi arasında bilişsel becerileriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bilişsel beceriler arasında hafıza, sözcük bilgisi, muhakeme yeteneği ve olaylardaki bağlamları yakalama gibi temel beceriler bulunmaktadır ve bu becerilerin çoğunda özel yetenekli çocukların ileri düzeyde performans gösterdiğini ve bunun sonucunda daha iyi okurlar olduğunu düşündürmektedir.

Dördüncü Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

Araştırmanın birinci alt problemine ait diğer bulgusunda özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma sürecini betimleyen farklı düşünme, yazar ve karakterlerle iletişim kurma ve metni yeniden oluşturma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma bulgusuna yönelik benzer çalışmalara rastlanmamıştır fakat bu öğrencilerin özellikleri incelendiğinde akranlarından daha yaratıcı olduğu açıklanabilir. Farklı düşünme alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılık özel yetenekli öğrencilerin okuma eylemi sırasında sadece anlamsal bağlamda kalmaktan ziyade sıra dışı düşünme becerilerini okuma eylemi sırasında da gösterdiğini düşündürmektedir. Bu öğrenciler herhangi bir konu, kavram ve problemi ele alırken farklı ve sıradışı düşünme yollarına başvurmaktadır (Gubbins vd., 2020; Sak, 2012). Bu duruma ek olarak Clark (1997) özel yetenekli öğrencilerin metaforik düşünmeye eğilimli olduğunu ve sık sık benzetmelere başvurduğunu ifade etmektedir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okumada daha yüksek puan alması geniş ilgi alanlarının olmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmanın birinci alt problemine ait diğer bir bulgusunda yaratıcı okuma alt boyutu olan yazar ve karakterlerle iletişim kurmada özel yetenekli çocuklar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın sebebinin özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleriyle yakından ilişkili olduğunu düşündürmektedir çünkü özel yetenekli öğrenciler gelişmiş hayal gücü sayesinde yazar ve karakterlerle iletişime geçme eyleminde bulunmuş olabilirler. Ayrıca kendi iç dünyalarına ait düşünceleri zenginleştirme konusunda ilgilerini çeken karakterlerle iletişime geçme eğiliminde olabilirler. Özel yetenekli öğrencilerin gelişmiş hayal gücünün olduğu, duygularını ifade etmeye eğilimli olduğu ve hatta gelişmiş empati becerilerine sahip olduğu (França-Freitas, 2014; McKeough, 1986; Sak, 2004) ve bunun sonucunda da yaratıcı okur olmaları literatürce desteklenmektedir (Piechowski Colangelo, 1984).

Araştırmanın birinci alt problemine ait diğer bir bulgusunda yaratıcı okuma alt boyutu olan metni yeniden oluşturmada özel yetenekli öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Literatür incelendiğinde mevcut araştırma bulgusunu destekleyen çalışma bulunmaktadır (Porath, 1996). Özel yetenekli öğrencilerin metnin öğelerinde geçen duygusal tepkileri fark etmesi, metindeki değişimleri fark etmesi, yaratıcı okuma yaparken içgüdülerden beslendiği ve sonucunda yeni çözüm yollarına ulaştığını düşündürmektedir. Nitekim yaratıcı düşünürler farklı düşünceleri fark etmeye ve yeni çözüm yolları üretmeye eğilimli oldukları bilinmektedir (Torrance ve Shaughnessy, 1998). Bu bağlamda bu öğrencilerin yaratıcı okuma alt boyutlarının tümünde akranlarından daha yüksek performans göstermesi bu olgularla açıklanabilir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak olağan gelişim gösteren öğrencilerin yaratıcı okuma sürecinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alan yazında mevcut araştırma bulgusunu destekleyen çalışma bulunmaktadır (Yetgin ve Katrancı, 2021). Bu durumun sebepleri arasında olağan gelişim gösteren öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanmadığını düşündürmektedir. Bu durumun sebepleri arasında olağan gelişim gösteren öğrencilerin sınıf ortamlarında öğretim programının öğrencilerin ilgi ve hazırbulunuşluk seviyelerine göre farklılaştırma yapılmadığını düşündürmektedir çünkü eğitim ve öğretim programlarının farklılaştırılması sonucunda öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin gelişmesi beklenen bir sonuçtur. Mevcut araştırma bulgusunun bu şekilde sonuçlanmasının diğer bir sebebi ise öğrencilerin okuma becerilerinde yetersiz olması ile ilgili olabileceğini düşündürmektedir çünkü yaratıcı okuma becerilerinin gelişmesi dil becerilerinin üst düzeyde kullanılmasını gerektirmektedir.

Mevcut araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde her iki öğrenci grubunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Literatür incelendiğinde olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde cinsiyete göre farklılık göstermeyen çalışmalar bulunmaktadır (Asgarabadi, Rouhi ve Jafarigoder, 2015; Kuşdemir ve Katırcı, 2018; Logan ve Johnson, 2009; Salehi vd., 2014) fakat okuduğunu anlama becerilerinde kız öğrencilerin erkeklere göre daha üst düzey performans gösterdiği çalışmalar da bulunmaktadır (Altunkaya, 2017; Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Ngongare vd., 2020; Sallabaş, 2008). Bu durumu Burman, Bitan ve Booth (2008) kız ve erkeklerin okuma eyleminde beyin farklı bölgelerinde işlem yaptığı, Yazdanpanah (2007) kız ve erkeklerin metinlere farklı şekilde yaklaştıklarını ama çoğunlukla anlamlı farklılığın görülmediğini, Hannon (2014)

ise okuma eylemi sırasında kadınların metin hafızasını kullanırken erkeklerin kelime çözümlemelerine odaklanıp belirtmiştir. Lafontaine ve Monseur (2009) okuduğunu anlama becerilerinde cinsiyete bağlı olarak ortaya çıkan farklılığın sebebini ölçme ve değerlendirmede kullanılan soru yapılarına göre değiştiğini, kızların açık uçlu sorularda erkeklerin ise çoktan seçmeli sorularda daha iyi performans gösterdiğini saptamıştır. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda mevcut araştırma bulgusunda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılığın çıkmamasının sebepleri arasında farklı düşünme becerilerinin sergilenmesi ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Daha açık bir ifade ile kız ve erkek öğrencilerin metne yönelik anlam farkındalığının aynı seviyede olduğunu fakat bilginin farklı şekilde işlendiğini düşündürmektedir. Ayrıca mevcut araştırmadaki bu bulgu öğretim ortamlarında kullanılan materyallerin her iki cinsiyete göre uygun olması ve cinsiyete dayalı farklılıkların ortadan kaldırılmaya çalışılması ile ilgili çabanın olumlu bir sonucu ile ilişkilendirilebilir. Tüm bu duruma ek olarak mevcut araştırmada çoktan seçmeli testin kullanılması da kız ve erkekler arasında anlamlı farklılığın çıkmamasına sebep olan faktörler arasında gösterilebilir.

Mevcut araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür fakat yaratıcı okumanın alt boyutu olan yazar ve karakterle iletişim kurmada özel yetenekli kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Olağan gelişim gösteren öğrenciler adına literatür incelendiğinde mevcut araştırma bulgusu ile örtüşen çalışmalar bulunmaktadır (Deveci vd., 2023; Ocak ve Karlı, 2022; Yetgin, 2020). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma sürecini cinsiyet değişkeni açısından inceleyen çalışmaya da rastlanmamıştır. Fakat yaratıcılık mitleri incelendiğinde cinsiyete yönelik mit ile örtüşmeyen bir bulgu elde edilmiştir. En yaygın yaratıcılık mitlerinden biri ise erkeklerin kadınlardan daha yaratıcı olduğudur (Benedek vd., 2021) fakat unutulmamalıdır ki kız ve erkek öğrenciler arasında eşit eğitim fırsatları sunulduğunda bu farklılıklar ortadan kalkabilir. Mevcut araştırma bulgusunun bu şekilde sonuçlanmasının sebepleri arasında kız ve erkek öğrencilere eşit fırsatların verilmesi ile ilişkili olabilir. Nitekim ülkemizde son yıllarda eğitimde cinsiyet eşitliğine oldukça önem verilmektedir. Bu bağlamda yaratıcı okumada cinsiyete göre farklılığın olmaması oldukça olağan durumdur. Tüm bunlara ek olarak yazar ve karakterlerle iletişime girme alt boyutunda özel yetenekli kız öğrenciler lehine çıkan anlamlı farklılık bu öğrencilerin sosyal ve duygusal konularda dezavantajlara sahip olması ile ilgili olabilir. Nitekim özel yetenekli kız öğrencilerin sosyal ve duygusal konularda yaşadığı zorluklar bilinmektedir (Blubergs, 1978). Ünal ve arkadaşları (2018) özel yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik görüşlerini incelemiş ve araştırma sonucuna göre kız öğrencilerin çoğunun günlük yaşamda karşılaştıkları sıkıntılardan uzaklaşmak ve kendilerini rahatlatmak için okuduklarını ifade etmiştir. Mevcut araştırma bulgusu özel yetenekli kız öğrencilerin okuma eylemini günlük yaşamda karşılaştığı problemleriyle başa çıkma stratejisi olarak kullandığını düşündürmektedir. Daha da öteye gidecek olursak özel yetenekli kız öğrencilerin sosyal izolasyon, zihinsel uyarılma ve benliklerini tanıma istenci ile ilgili de olabileceğini düşündürmektedir.

Mevcut araştırmanın ikinci alt bulgusuna yönelik yapılan analiz sonucunda okul öncesi eğitim alma durumuna göre olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinde anlamlı farklılık görülmezken özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinde okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Literatür incelendiğinde olağan gelişim gösteren öğrenciler adına mevcut araştırma ile paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bay, 2008; Kuşdemir ve Bulut, 2018). Aslında okul öncesi eğitimin öğrencilere bir takım katkılar sağlaması beklenirken ya da daha açık bir ifadeyle anlamlı bir farklılığın göstermesi beklenirken böylesine bir sonucun elde edilmesi okul öncesi eğitim programlarında öğrencilerin bireysel farklılıklarına, kullanılan stratejilere ve materyallere odaklanılmadığına işaret etmektedir. Bayraktar (2015) bu durumun sebebini öğrencilerin erken yaşta farklı metin türleriyle tanıştırılmadığından kaynaklandığını ifade ederken, Samancı (2007) ise öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu araştırmada elde edilen bu bulgunun sebebi ise okul öncesi eğitimde öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim kazandırılması hedeflenen beceriler her ne kadar sözel beceriler ile ilişkili olsa da farklı öğrenme profilleri sayesinde farklı düşünme becerileri sergilenerek sözel becerilere aktarılabilir.

Dördüncü Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

Özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinde okul öncesi eğitim alanlar lehine çıkan farklılık ise onların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişmiş olması, kelimeleri amacı dışında kullanması ve yaratıcı düşünmeye yatkın olması ile ilişkili olabilir (Cukierkorn vd., 2008; Gross, 1999; Kıldan, 2011; Porter, 2005). Elbette bu becerilerin gelişmiş olması tek başına yeterli değildir. Bilindiği üzere zengin bir çevre, çocukların potansiyelinin gelişmesine zemin oluşturmaktadır. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin sahip olduğu becerileri okul öncesi eğitim alarak daha hızlı geliştirdiği varsayımına ulaşılabilir. Bu bağlamda Matthew etkisinden bahsetmek yerinde olacaktır. Matthew etkisi, doğuştan getirilen genetik özelliklerin uygun çevre ile birlikte daha hızlı geliştiğini ve herhangi bir becerinin zaman geçtikçe yeteneğe doğru evrilmesinin veya tam tersi durumlarda yani yetersiz çevre koşullarında yeteneğe dönüşmemesi olarak tanımlanmaktadır (Dai ve Li, 2023; Sloman ve Dunham, 2004). Mevcut bulguyu özetle açıklayacak olursak özel yetenekli öğrencilerin gelişmiş dil becerileri ve hayal gücüne sahip olmasının uygun çevre koşullarıyla katlanarak arttığı çıkarımına ulaşabiliriz.

Mevcut araştırmanın ikinci alt probleminde, öğrenci gruplarının okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinin anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre yapılan analizler sonucunda anne ve baba eğitim düzeyine göre hem olağan gelişim gösteren öğrencilerin hem de özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mevcut araştırma bulgusu ile okuduğunu anlama becerisi yönünden olağan gelişim gösteren (Özcan, 2018; Yetgin, 2020) ve özel yetenekli öğrenciler (Ökcü, 2019) adına örtüşen çalışmalar bulunmaktadır. Elde edilen bu bulgu her iki öğrenci grubu için de okuduğunu anlama becerilerinin anne ve baba eğitim düzeyine bağlı olarak farklılaşmada yeterli olmadığını ve tam aksine öğrencilerin okuma becerilerinde ilerlemesi için doğru model olunması ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Çünkü öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemesi için doğru modele ihtiyacı vardır. Bu sayede okunan metnin içeriğinde öğrencinin kaçırdığı içerikler tekrardan ele alınabilir ve böylece öğrenci bir noktada kendi başına fark edemediği içeriği başkasıyla tartışırken ya da zaman geçirirken fark eder. Ayrıca ebevenlerin, çocuklarıyla okumaya yönelik geçirdikleri zaman da oldukça etkilidir. Son zamanlarda kadınların iş hayatına dahil olması sonucunda çocuklarıyla daha az zaman geçirmeleri ve bunun sonucunda da çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenemediklerini düşündürmektedir. Tüm bunlara ek olarak mevcut bulgunun sebepleri arasında ebeveynlerin sözel derslerden ziyade sayısal derslere ağırlık vermeleri ve çocukların içsel motivasyonunu arttırmak yerine dışsal motivasyonunu arttıracak eylemlerde bulunması ile ilgili olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim, Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2012) kitap okuma konusunda velilerin çocuklarında içsel motivasyonun oluşturulması konusunda yetersizlik gösterdiğini saptamıştır. Ayrıca öğretmenlerin aileler ile doğru bir şekilde iletişim kurmaması da bu sonucu doğurmuş olabilir. Nitekim okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinin kazandırılması oldukça karmaşık bir süreçtir ve öğretmenlerin bu süreçte rolü oldukça büyüktür.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin gruplara göre okuduğunu anlama ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi adına yapılan korelasyon analizine göre olağan gelişim gösteren öğrenciler adına anlamlı ilişki bulunmazken özel yetenekli öğrencilerde anlamlı ilişki bulunmuştur. Olağan gelişim gösteren öğrenciler adına mevcut araştırma bulgusu ile paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Uzun, Bozkurt ve Erdoğan, 2011; Yetgin ve Katrancı, 2021). Mevcut bulgu olağan gelişim gösteren öğrencilerin okumaya yönelik içsel faktörler açısından incelendiğinde bu durumun sebebinin çocukların okuma eylemine hangi amaç doğrultusunda yöneldiklerini düşündürmektedir. Aksoy ve Öztürk (2018) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin çoğu farklı bilgilere ulaşmak (%89,7), kişisel gelişimine katkıda bulunmak (%87,3) ve okuma hızını geliştirmek için (%80,2) okuduğunu belirtmektedir. Kişinin yaratıcı okuma düzeyine ulaşabilmesi adına okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkisi olan kelimeleri anlama ve yorumlama, hızlı adlandırma yapma ve metne hakim olması gerekmektedir çünkü kişi ancak bu koşulları sağladığında yaratıcı okumaya yönelik odak oluşturabilecektir. Ayrıca mevcut bulgu dış faktörler açısından ele alındığında, Başar ve Tanış Gürbüz (2020) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmenlerin çoğu yaratıcı okumayı serbest zaman etkinliği olarak gördüğünü belirtmiştir lakin unutulmamalıdır ki yaratıcı okuma sistemli bir şekilde geliştirilmesi gereken süreç becerisidir.

Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönlü korelasyona sahiptir. Ünal ve arkadaşları (2018) ise özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumunun yüksek olduğunu, okuma amaçlarının hayal gücünü geliştirmeye yönelik olduğunu ve bu faktörlere bağlı olarak bilim-kurgu kitaplarına yöneldiğini saptamıştır. Brown ve Rogan (2010) ise özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelme sebebini problemlere duyarlılıklarının olması ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Tüm bunlara ek olarak özel yetenekli öğrencilerin analiz sonucunun böyle bir korelasyona sahip olması aslında bu sonucun tesadüf olmadığını göstermektedir. Bunun sebepleri arasında ise mevcut araştırmada akranlarından daha yüksek okuma puanı elde etmesi ile yorumlanabilir. Bir başka sebep ise özel yetenekli çocukların derinlemesine analiz yeteneğine sahip olması ile ilgili olabilir çünkü bu çocuklar metinden anlam çıkarma konusunda derinlemesine düşünme eğilimindedir.

Öneriler

Mevcut araştırma bulgusu ve literatür ışığında araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere öneriler getirilmiştir:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerle yürütüldüğü göz önünde bulundurulduğunda farklı tanı almış çocuklarla okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri üzerine yeni çalışmalar yürütülebilir.

Mevcut araştırmada okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için kullanılan ölçek çoktan seçmeli bir ölçek türüdür. Tartışma bölümünde belirtildiği üzere ölçek türündeki farklılıklar cinsiyet değişkeni üzerinde farklı sonuçlar doğurmaktadır. Bu amaçla öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri açık uçlu sorularla incelenebilir.

Mevcut araştırmada olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma toplam puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yaratıcılığın üst düzey düşünme becerilerinden biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda diğer üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel okuma becerileri de cinsiyet açısından araştırılabilir.

Mevcut araştırmada olağan gelişim gösteren öğrencilerin okul öncesi eğitim alanlar ve almayanlar arasında hem okuduğunu anlama hem de yaratıcı okuma becerilerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bundan dolayı erken çocukluk döneminde görev yapan öğretmenlerin bu konudaki yeterlilikleri ve davranışları incelenebilir.

Mevcut araştırmada her iki öğrenci grubunda da okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinde anne ve baba eğitim düzeyi açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Bu nedenle ebeveyn görüşlerinin alındığı nitel çalışmalar ve ailelerin işe koşulduğu deneysel çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma arasında yapılan korelasyon sonucunda anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Bu sebeple araştırmacılar çocukların yaratıcı okuma sürecini etkileyen farklı değişkenlerle inceleyebilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı fark göstermemiştir. Bu doğrultuda dil becerilerinin geliştirilmesi adına farklı strateji ve yaklaşımlar sergilenebilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğrencileri daha iyi değerlendirmesi için okuduğunu anlamaya yönelik seçeceği soruların yapısını çoktan seçmeli, açık uçlu ve doğru-yanlış şeklinde yapılandırarak farklı materyallerle ölçmesi önerilebilir.

Olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerine yönelik yapılan korelasyon analizinde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin gerek okuduğunu anlama gerekse yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri adına farklı strateji ve yaklaşımlar kullanılması önerilebilir. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi adına

Dördüncü Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

sınıf içinde ılımlı bir hava oluşturulabilir çünkü yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde fikirlerin açığa çıkması ve öğrencinin kendini rahat bir şekilde ifade etmesi oldukça önemlidir.

Ailelere Yönelik Öneriler

Araştırmada hem olağan gelişim gösteren hem de özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinde anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu doğrultuda ailelerin öğretmenler ile iletişim halinde olması önerilebilir. Ayrıca ailelerin sayısal ve sözel derslerden hangilerine daha çok önem verdiği araştırılabilir.

Aileler okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile ilgili eğitimlere katılıp doğru bir şekilde rol model olabilir ve aile içinde okuma kültürünü geliştirebilirler.

Sınırlılıklar

Araştırma sürecinde ülkemizde yaşanan deprem sebebiyle örnekleme ulaşmakta belirli sıkıntılar yaşanmıştır.

Araştırmada okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerini ölçmek için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları bu ölçeklerin varsayım gücüyle 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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Karar Tarihi= 13.06.2023

Belge Sayı ve numarası= E-74555795-050.01.04-744337

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar mevcut araştırmada eşit katkıya sahiptir (1. yazar, %50, 2. yazar %50)

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Aksoy, E., & Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Altunkaya, H. & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2502-2517.

Altunkaya, H. (2017). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 106-121.

Anılan, H. (1998). *Beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerileriyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Asgarabadi Y. H., Rouhi A., Jafarigohar M. (2015). Learners' gender, reading comprehension, and reading strategies in descriptive and narrative macro-genres. *Theory and Practice in Language Studies*, 5, 2557-2564.
- Aslan, C. (2007). The effect of literary children's books on reading comprehension and writing skills of children. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 15-29.
- Ataş, M. S. ve Baş, Ö. (2022). Özel yetenekli ve tanılanmamış 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 352-364.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2012). Öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerin görüşlerine göre ilköğretim öğrencilerinin okuma çevreleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 377-394.
- Aydın, İ., & Çilci, N. (2020). SCAMPER yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniğinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazıları üzerindeki etkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 223-262.
- Aytan, N. (2016). Eğitimde yaratıcı okuma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 295-313.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2014). Correlates of early reading comprehension skills: A componential analysis. *Educational Psychology*, 34(2), 185-207.
- Baş, Ö., & Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Başar, M. & Tanış Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 931-946.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411.
- Bay, Y. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 257-277.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466.
- Bayraktar, H.V. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(40), 595-612.
- Benedek, M., Karstendiek, M., Ceh, S. M., Grabner, R. H., Krammer, G., Lebeda, I., ... & Kaufman, J. C. (2021). Creativity myths: Prevalence and correlates of misconceptions on creativity. *Personality and Individual Differences*, 182, 1-10.
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O., ve Topal, T. (2021). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*, 27(1), 24-27.
- Blubergs, M. (1978). Personal studies of gifted females: An overview and commentary. *Gifted Child Quarterly*, 22(4), 539-547.
- Boulineau, T., Fore, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.
- Broer, N. A., Aarnoutse, C. A. J., Kieviet, F. K. & Van Leeuwe, J. F. J. (2002). The effect of instructing the structural aspect of texts. *Educational Studies*, 28(3), 213-238.
- Brown, W., & Rogan, J. (1983). *Reading and young gifted children*. *Roeper Review*, 5(3), 6-9.
- Burman, D. D., Bitan, T., & Booth, J. R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46(5), 1349-1362.

Dördüncü Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ceran, E., Yıldız, M. O. & Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., & Miller, J. A. (2010). "I learned how to talk about a book": Children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263.
- Clark, B. (1997). Social ideologies and gifted education in today's schools. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 81-100.
- Clark, B. (2014). *Growing Up gifted: Developing the potential of children at school and at home*. Pearson Education.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E., & Luciw-Dubas, U. A. (2010). Reading comprehension of scientific text: A domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 687-700.
- Cukierkorn, J. R., Karnes, F. A., Manning, S. J., Houston, H., & Besnoy, K. (2008). Recognizing giftedness: Defining high ability in young children. *Dimensions of early childhood*, 36(2), 3-13.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Çöğmen, S., & Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-99.
- Dada, Ş. D., & Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-22.
- Dai, D. Y., & Li, X. (2023). A multi-case study of accelerated trajectories of science talent development: Matthew effects re-examined. *Gifted Education International*, 39(2), 148-167.
- Deveci, D., Eroğlu, D., & Bektaş, Z. (2023). 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli türkçe sorularını çözme düzeyleri ve bunu etkileyen faktörler. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 17-32.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107.
- Dönmez, C., & Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılabilir strateji ve teknikler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 137-154.
- Fehrenbach, C. R. (1991). Gifted/Average readers: Do they use the same reading strategies? *Gifted Child Quarterly*, 35(3), 125-127.
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19, 288-295.
- Gainsberg, J. C. (1953). Critical reading is creative reading and needs creative teaching. *The Reading Teacher*, 6(4), 19-26.
- Göktaş, Ö. ve Gürbütürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (IJOCS)*, 4(2), 52-66.
- Gross, M. U. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper review*, 21(3), 207-214.
- Gubbins, E. J., Siegle, D., Peters, P. M., Carpenter, A. Y., Hamilton, R., McCoach, D. B., Puryear, J. S., Langley, S. D., & Long, D. (2020). Promising practices for improving identification of English learners for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(4), 336-369.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 1-17.

- Hannon, B. (2014). Are there gender differences in the cognitive components of adult reading comprehension?. *Learning and Individual Differences*, 32, 69–79.
- Işıksalan, S. N. (2018). Effects of intertextual reading on creative reading skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 273-288.
- İşlekeller Bozca, A. (2017). *Üstün zekâlı öğrencilerde Türkçe koşt eğitim programının başarıya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kandemir, H., & Memiş, A. D. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 67-82.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karaçam, S., & Gürsel, Ü. (2020). Soru çözümünde kullanılan bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin üstbilişsel farkındalık ve kavramsal anlama açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 415-438.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Kasap, D., & Kırmızı, F. S. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 166-175.
- Keleş, M. A. (2005). *Bolvadin ilçesi merkez ilköğretim okullarındaki sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kıldan, O. A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Kovacıoğlu, N. Ş. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kuşdemir K. B., & Katırcı A. Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 97-110.
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2009). Gender gap in comparative studies of reading comprehension: To what extent do the test characteristics make a difference? *European Educational Research Journal*, 8(1), 69–79.
- Logan, S., & Johnston, R. S. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62(2), 175–187.
- McKeough, A. (1986). *Developmental stages in children's narrative* (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto Ontario Institute for Studies in Education. Toronto.
- Moorman, K. & Ram, A. (1994). *A functional theory of creative reading. technical report series*. Atlanta, Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- Moran, J., Ferdig, R. E., Pearson, P. D., Wardrop, J., & Blomeyer Jr, R. L. (2008). Technology and reading performance in the middle-school grades: A meta-analysis with recommendations for policy and practice. *Journal of Literacy Research*, 40(1), 6-58.
- Ngongare, G., Samola, N. F., & Rettob, A. (2023). The influence of gender on reading comprehension. *Journal of English Language and Literature Teaching*, 5(2), 104-109.

Dördüncü Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

- Ocak, G., & Karılı, E. (2022). Relationship between critical reading skills and creative reading perceptions of fifth grade students. *International Journal of Education and Literacy Studies, 10*(3), 91-100.
- Onan, B. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(3), 91-110.
- Ökcü, M. & Akgül, S. (2021). A comparative analysis of the reading comprehension levels and reading attitude skills of gifted and nongifted fifth grade students. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 442-457.
- Ökcü, M. (2019). *Beşinci sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, S. (2018). *Beşinci sınıf normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, S. (2023). Üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi, 11*(1), 233-243.
- Piechowski, M. M. & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly, 28*(2), 80-88.
- Porath, M. (1996). Narrative performance in verbally gifted children. *Journal for the Education of the Gifted, 19*(3), 276-292.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children*. Pen University Press.
- Sak, U. (2004). About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review, 26*(4), 216-222.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar, özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayınevi.
- Salehi, M., Lari, Z., & Rezanejad, A. (2014). The effects of gender and genre on language learners' reading comprehension ability. *Education Journal, 3*(5), 266-271.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(16), 141-155.
- Sallabaş, M. E., & Özcan, S. (2020). Analysis of the critical reading and comprehension skills of gifted and normally developed students. *International Online Journal of Educational Sciences, 12*(1), 265-283.
- 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.
- Slovan, L., & Dunham, D. W. (2004). The matthew effect: evolutionary implications. *Evolutionary Psychology, 2*(1), 92-104.
- Small, R. V., & Arnone, M. P. (2011). Creative reading: The antidote to readicide. *Knowledge Quest Reversing Readicide, 39*(4), 12-15.
- Smith, N. B. (1969). The many faces of reading comprehension. *The Reading Teacher, 23*(3), 249-291.
- Sternberg, R.J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sulak, S. E. & Sönmez, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 9*(3), 521-527.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Press.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum, 11*(6). 30-39.
- Taşdemir, Ö. M., & Özmen, E. R. (2018). Üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuduğunu anlama stratejilerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi, 47*(1), 269-290.
- Torrance, E. P., & Shaughnessy, M. F. (1998). An interview with E. Paul Torrance: About creativity. *Educational Psychology Review, 10*(4), 441-452.

- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research, 90*(3), 420-456.
- Türkman, B. (2020). The evolution of the term of giftedness & theories to explain gifted characteristics. *Journal of Gifted Education and Creativity, 7*(1), 17-24.
- Usta, M. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uzun, G. L., Bozkurt, Ü. & Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: ilköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. *Theoretical and Applied Researces on Turkish Language Teachinh. Essen: Die Blue Eule.* 181-205.
- Ünal, D., Demirtaş, Z., & Erdoğan, D. G. (2018). Üstün/Özel yetenekli öğrencilerde okuma alışkanlığı. *Milli Eğitim Dergisi, 47*(1), 109-128.
- Vardar, A. K. & Sarioğlu, S. (2017). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 5*(1), 28-43.
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology, 28*(4), 409–426.
- Wood, S. G., Moxley, J. H., Tighe, E. L., & Wagner, R. K. (2018). Does use of text-to-speech and related read-aloud tools improve reading comprehension for students with reading disabilities? A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 51*(1), 73–84.
- Yaman, Y. & Oğurlu, Ü. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük akademik başarı. *HAYEF Journal of Education, 11*(2), 1-21.
- Yazdanpanah, K. (2007). The effect of background knowledge and reading comprehension test items on male and female performance. *The Reading Matrix, 7*(2) 64-80.
- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: İlişkisel tarama modelinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yetgin, A., & Katrancı, M. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 10*(4), 33-54.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 793-815.
- Yılmaz, M. (2008). 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.
- Yılmaz, M. (2018). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Yurdakul, İ. H. ve Susar, F. (2018). Okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dil Dergisi, 169*(2), 67-93.
- Yüksel, H. K., Küçükseymen, Y., Tunç, E., Yılmaz, N., Deniz, S. & Güser, H. Ş. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Bilim Armonisi, 5*(2), 40-46.

Extended Abstract

Introduction

Reading, one of the four basic skills of language, is a complex process consisting of physiological and emotional elements and cognitive skills. The process of reading starts with the perception of phonemes, and this is followed by the formation of syllables from letters, words from syllables and paragraphs from sentences (Güneş, 2013). Reading is a skill that people of all ages should have, and it plays an active role in the development of many academic skills. Reading comprehension is achieved through reading comprehension skills, which are closely related to the individual's cognitive skills such as recall, interpretation, synthesis, evaluation and creation (Coşkun, 2011). The development of

Dördüncü Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

reading skills starts at an early age and positively affects the student's academic success in both primary and lower secondary school (Tanju, 2010; Yılmaz, 2018). Gifted children differ from their non-gifted peers in that they have divergent ways of thinking and higher attention levels, exhibit advanced cognitive skills, and enjoy research and discovery (Clark, 2014). In addition, gifted children are likely to learn faster, show advanced metacognitive thinking skills, make faster and better connections between pieces of information, and are more successful in comprehending what they read compared to their peers (Certo et al., 2010; Fehrenbach, 1991; Özcan, 2018; Sternberg, 1988).

There are many factors affecting reading comprehension in both non-gifted and gifted children (Cromley et al., 2010; Başaran, 2013; Çelenk, 2003). One prominent factor affecting reading comprehension is creative reading. Creative reading, which is closely related to reading comprehension, is the readers' synthesis and interpretation of the author's intended thought and problem through their experiences (Smith, 1969). According to Gainsberg (1953), creative reading is related to making and enriching the inferences from the context. Small and Arnone (2011) consider creative reading as the process of internalising the texts and imagining. Good readers exhibit creative reading strategies that question and criticise the ideas conveyed, and display creative reading strategies for the relevant sections of text (Işıksalan, 2018; Moorman & Ram, 1994). In this context, the aim of this study was to examine the relationship between creative reading skills and reading comprehension levels in non-gifted and gifted children and accordingly, to raise awareness on this issue through providing empirical evidence to the current literature.

Method

The study group consisted of 131 non-gifted students in İstanbul, Kahramanmaraş, Kırklareli and Diyarbakır and 101 gifted children studying at BİLSEMs in these cities in the 2022-2023 academic year. The participants were selected through simple random sampling method. Convenience sampling method was employed in the selection of the participants in order to save time and money while reaching the participants (Büyüköztürk, 2010). The quantitative correlational survey model was used to determine the relationship between variables. In addition, the participants included in the research were informed about the research goals and process and that they could withdraw from the research at any time they preferred without giving excuses.

Result and Discussion

In this study, the relationship between reading comprehension and creative reading skills (and its sub-dimensions) of non-gifted and gifted children at fourth grade was analysed. The results indicated a substantial and significant difference in favor of the gifted students both in the total scores of reading comprehension and sub-dimensions of creative reading, namely Thinking Differently, Communicating with the Author and Characters, and Reconstructing the Text. When the relevant literature is examined, there are similar studies showing that gifted children have higher scores in reading comprehension (Ökcü and Akgül, 2021; Sallabaş and Özcan, 2020; Taşdemir and Özmen, 2018). A possible explanation for the gifted's exceptional performance would be that gifted children utilized different reading strategies. Ataş and Baş (2022) found in their study that gifted children used questioning strategies before and after reading and benefitted from reading to solve the problems they encountered in life, while non-gifted students did not utilize these pre-reading strategies. The finding of this study about outperformance of the gifted children when compared to their non-gifted peers in creative reading skills is in line with the current literature. Sak (2004) states that gifted students have a deeper insight and this emotional burden improves their creative thinking skills. In addition, Dabrowski, in his overexcitability theory, argue that these students have developed imagination, imagery, empathy and intense emotions and that these characteristics improve creativity (Piechowski and Colangelo, 1984). To conclude, the high performance in the sub-dimension of Communicating with the Author and Characters suggests that the gifted's performance is closely related to their ability to express their emotions and empathise at an advanced level.

According to the correlation analysis conducted to determine the relationship between reading comprehension and creative thinking, no significant relationship was observed for the non-

gifted while a significant relationship was evident for the gifted, which is in line with the findings of some previous studies (Uzun et al., 2011; Yetgin and Katrancı, 2021). Regarding the non-gifted's intrinsic factors affecting reading, exploring what drives these students to read can be speculated. In the study conducted by Aksoy and Öztürk (2018), students were found to read to have access to different information (89.7%), contribute to their personal development (87.3%) and improve their reading speed (80.2%). In order for individuals to master creative reading, it is necessary for them to understand and interpret the words directly related to reading comprehension, make rapid naming, and master the text because only when these conditions are met, the person will be able to attain creative reading (Aytan, 2016). In the study conducted by Başar and Tanış Gürbüz (2020), most of the participant teachers stated that they perceived creative reading as a leisure time activity; but it should be remembered that creative reading is a process skill that needs to be developed systematically (Aytan, 2016).

There is a positive correlation between the gifted's creative reading and reading comprehension. Ünal et al. (2018) found that gifted children were more inclined to read, perceived reading as a way to develop imagination, and tended to prefer science-fiction books accordingly. Brown and Rogan (2010) stated that the reason why gifted students utilized creative reading was related to their sensitivity to problems. Given the findings of the current study and relevant literature, it is suggested that future research can be focused on investigating other factors affecting creative reading processes for both the gifted and non-gifted.



Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik İlgi ve Tercihlerinin İncelenmesi

*Yağmur ALKAN**
*Salim DURUKOĞLU***

Öz

Bu çalışmada, ergenlik dönemindeki ortaokul öğrencilerinin kitap okumaya yönelik ilgi ve tercihlerini belirlemek ve incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 1003 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın yöntemi tarama modelidir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS programı ve betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzde hesaplamaları ile analiz edilmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde ve düzenli olarak kitap okudukları, öğrencilerin kitap okumanın sağlayacağı faydalara ilişkin farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. "Roman, öykü ve biyografi" en çok okunan türler, "macera, fantastik ve bilim kurgu" en çok okunan konular olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap kahramanlarının "zorluklarla mücadele eden güçlü, cesur, zeki, azimli, yardımsever, iyi kalpli, maceracı, eğlenceli" olma özelliklerinden daha çok etkilendikleri, en çok okunan on yazarın isimleri ve eserleri üzerinden yazar ve kitap tercihleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kitap okuma alışkanlığı, okuma ilgisi, okuma tercihleri, kitap kahramanları, ortaokul öğrencileri

Analysis of Lower Secondary School Students' Reading Reading Interests and Preferences

Abstract

This study aimed to identify and examine the reading interests and preferences of adolescent lower secondary school students. The study group of this research consisted of 1003 students studying in the 7th and 8th grades in 2021-2022 academic year. In this study, scanning model was used as a method. A questionnaire prepared by the researcher was used as a data collection tool. Research data were analyzed using the SPSS program and frequency and percentage calculations among descriptive statistical methods. In this research, it was determined that female students read books at a higher level and more regularly than male students, students were aware of the benefits of reading books, and it was found out that "novel, short story, and biography" were mostly read as genres, and "adventure, fantasy and science fiction" were mostly read as subjects. It was determined that the students were mostly affected by the qualities of book characters characterized by struggling with difficulties and being strong, brave, intelligent, determined, helpful, good-hearted, adventurous, and fun. Author and book preferences were determined on the basis of names and works of the ten most-read authors.

Keywords: Book reading habits, reading interest, reading preferences, book characters, secondary school students

* Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Erzurum, yagmuralkan.01y@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-1591-3166

** Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Malatya, salim.durukoglu@inonu.edu.tr/ORCID:0000-0002-2429-7609

Giriş

Okuma, tarihi insanın var oluşuna kadar uzanan, insanın kimi zaman taşlara, kimi zaman duvarlara kazıdığı; derilere, ağaç kabuklarına, yapraklara, kağıtlara ve kitaplara işlediği çizgileri, sembolleri, mesajları, insanlık belleğini sese dönüştürme, çözümleme, anlamlandırma sürecidir. Kitaplar, bireyin zihnindeki sınırsız dünyayı, nesillerin birikim ve deneyimlerini diğer insanlara taşıdığı, anın tanığı, dünü, bugünü ve yarını birbirine bağlayan kalıcı bir iz, rengarenk bir dünyadır. Aristoteles kütüphaneleri “evrenin belleği” olarak tanımlamaktadır.

Sever (2004) okumayı “entelektüel çaba ve yorumlama gerektiren kelimeleri, cümleleri, paragrafları ve metinleri görmenin ve seslendirmenin ötesinde bir düşünme süreci” olarak tanımlar. “Okuma” seslerin bir araya getirilip doğru bir şekilde telaffuz edilmesi ve anlama süreci olarak ele alınırsa, okullardaki eğitim öğretimle beraber okuryazar oranları artmış, fakat okumayı seven, okumayı alışkanlık haline getirmiş öğrenciler yetiştirmek bir plan ve program dahilinde sistematik bir olgu olarak değil bireyin ilgisine bağlı bir tercih olarak yer almıştır.

Yazının ve okumanın gün geçtikçe iletişimdeki ve bilgiye ulaşmadaki temel araç haline gelmesi nedeniyle, bu konuyla ilgili araştırmalar gün geçtikçe hızlanmakta ve artmaktadır. 21. yüzyılda sosyal, bilimsel ve kültürel hayatta yaşanan değişikliklerle beraber öğrencilerin kitap okumaya ilişkin eğilimlerinde de değişiklikler olmuştur. Dijital çağda “kitap okumak” kavramı da dijitalleşti mi, dijital araçlar kitap kokusundan öğrencileri uzaklaştırdı mı, dijital çağda ortaokul öğrencilerinin kitap okuma eğilimleri nasıl şekillendi, sorularının cevapları merak edilen konular arasındadır.

Bireyin algı ve dikkatinin istenilen şekilde istenilen yöne doğru değiştirildiği, kitle iletişim araçları ve sosyal medya aracılığıyla birçok örtük mesaja maruz bırakılarak benliklerinin inşa edilmeye çalışıldığı, kültürel özelliklerin giderek evrenselleştiği günümüzde “kitap okumak” kavramının içeriği ve niteliği nasıl değişti? Ortaokul öğrencilerinin okuyabileceği Türk edebiyatından, dünya edebiyatından birçok yazar ve eser bulunmasının yanı sıra kitapçı raflarında şekerleme tadında ve ambalajında çocukları cezbeden şiddet içerikli, zararlı davranış modelleri sunan kitaplar da ciddi bir tehlike olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gerçekler ve gerekçeler, bu çalışmada yaptığımız türden, ortaokul öğrencilerinin okuma kültürleri ve alışkanlıkları üzerine yeni çalışmalar yapılmasını ve güncel durumun tespit edilmesini zorunlu kılmaktadır.

Ergenlerin Okuma İlgi ve Tercihleri

10 ile 20 yaş arasındaki insanların genellikle ergenlik çağında olduğu kabul edilir (Birr Moje, 2008, s. 109). Ortaokul öğrencilerinde okuma sevgisini oluşturmak ve arttırmak için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekir (Aydın ve Ayrancı, 2018, s. 127). Okuma ilgisi, çocukların okumayı aktif olarak okumayı seçtikleri konular ve materyaller olarak tanımlanır. Seçim, bireyin konuya karşı olumlu tutumunu, bireysel bir ihtiyaç ya da dürtüyü ve konunun değer özelliğini yansıtır (Robinson ve Weintraub, 1973, s. 81-82).

Okuma ilgileri üzerine yapılan çalışmaların çoğu ilgi alanlarının belirleyicilerini üç grupta ele alır (Purves ve Beach, 1972, s. 68):

İlgi alanları: İçeriğe ilgi, biçime ilgi, okuma miktarı ve ilgi alanları, edebi kalite ve ilgi alanları ve kitap zorluğu ve ilgi alanları.

Kişisel İlgi Belirleyiciler: Yaş, cinsiyet, zeka, okuma yeteneği, tutum ve psikolojik ihtiyaçlar.

Kurumsal İlgi Belirleyicileri: Kitapların mevcudiyeti, sosyoekonomik ve etnik belirleyiciler, akran, aile ve öğretmen etkileri, belirleyici olarak televizyon ve filmler.

Purves ve Beach, (1972) içeriğin ilgi seçimlerinde önemli bir ölçüt olduğunu ve ortaokul öğrencilerinin içerik tercihlerinin, edebi okuma miktarının artması ile cinsiyet arasındaki farklılıkların belirgin hale gelmesi açısından önemli olduğunu belirtir. Araştırmacılar ayrıca Amerika’da kültürel değerler ve sosyalleşme kalıplarının ergenlerin ilgi alanlarını etkilediğini vurgular. Öğrencilerin karakter tercihleri ise erkekler için saldırganlık, kızlar için kadınsılık gibi cinsiyet farklılıklarını yansıtmaktadır (Purves ve Beach, 1972, s. 79).

Geyser (1986) orta ergenlik dönemindeki gençlerin (yaklaşık on beş, on altı yaşlarında) ergen okuyucuların okumaktan zevk aldıkları konuları şöyle belirtir (akt. Du Toit, 2001):

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik İlgisi ve Tercihlerinin İncelenmesi

- Gerçekçi, kurgu olmayan macera hikayeleri. Dağcılık, yelkencilik vb. konularda ilk elden deneyimler.
- Savaş hikayeleri.
- Tarihsel aşk romanları.
- Diğer ergenler (özellikle aynı koşullarda ve toplulukta yaşayan, bir yaş veya daha büyük karakterler) ve onların sorunları hakkındaki hikayeler.

Ergenlerin okumayı istemeyi öğrenmesi önemlidir. Ergenlerin okumayı yaşamları için önemli, yararlı ve tatmin edici bir faaliyet olarak görmesi okumayı seçme olasılıklarını yükseltir. Ergenler okuldaki faaliyetleri yaşamlarıyla ilgili veya ilgisiz olarak değerlendirme eğilimindedirler ve genellikle okul okuryazarlığı ile ilgili etkinlikler ergenler tarafından yaşamlarıyla ilgili görülmediğinden gençlerin okul görevlerini reddetme olasılığı daha yüksektir (Kasten ve Wilfong, 2005, s. 657).

Merisuo-Storm (2006, s. 111) 10-11 yaş arasındaki kız ve erkek çocukların okuma tutumları üzerine yaptığı çalışmada öğrencinin ilgisinin okuma materyali seçiminde ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde kilit bir faktör olması gerektiği sonucuna ulaşır.

Çocukların okuma ilgi ve tercihleri araştırmacılar (Clark ve Foster, 2005) tarafından da incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına göre çocukların ne okumayı tercih ettikleri ve bu tercihlerin ne zaman ve nasıl geliştiği konusunda bir kesinlik bulunmamaktadır. Araştırma bulguları çocukların ve gençlerin okuma tercihlerinin geçici bir anlık görüntüsünü sunmaktadır (Clark ve Rumbold, 2006, s. 14).

Araştırmalar (Can vd., 2010; McKenna vd., 2012; Nippold vd., 2005) bireylerin okuma zevki ile okuma sıklıklarında ortaokul yıllarında düşüş yaşandığına işaret etmektedir. McKenna vd. (2012, s. 283) 4491 öğrencinin okuma tutumlarını incelediği çalışmalarında, okuma tutumlarının 6. sınıftan 8. sınıfa kadar kademeli bir kötüleşme gösterdiğini tespit etmiştir. Clark ve Foster'ın çocukların ve gençlerin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine yaptığı çalışmada, katılımcılar tarafından kendilerini daha fazla okumaya teşvik eden 12 faaliyet arasından "web siteleri/dergiler tasarlamak, yazarlarla/ünlülerle tanışmak, okuma oyunları" en sık seçilen faaliyetler olmuştur. Okuma zevkinin yaşla birlikte azaldığı, ilköğretim öğrencilerinin ortaöğretim öğrencilerine göre okumaktan daha fazla keyif aldığı tespit edilmiştir (Clark ve Foster, 2005, s. 16-23). Ergen öğrencilerin kitap okumaya yönelik ilgi ve motivasyonlarının, okuma zevklerinin ve sıklıklarının azalması, nitelikli edebi eserlerin yeterince tanınmaması ve okunmaması, zararlı olabilecek rol modeller içeren popüler kitapların gençler arasında akran grubunun etkisiyle hızla yayılması ve okunması eğitim açısından endişe vericidir. Kitapların eğitici rolünden daha fazla faydalanabilmek için gençlerin kitap okumaya yönelik ilgi ve ihtiyaçlarının araştırılması, tespit edilmesi ve tanınması önemlidir. Kitap okumayı engelleyici unsurlar arasında zaman baskısı da yer almaktadır. Şahin (2009, s. 215) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kitap okumalarında ders yoğunluğu ve sınavlara hazırlanma engelleyici bir unsur olarak tespit edilmiştir.

Nippold vd. (2005, s. 93) 100 altıncı sınıf, 100 dokuzuncu sınıf öğrencisinin okumaya ilişkin tercihlerini incelediği çalışma, müzik dinlemek, konsere gitmek, televizyon izlemek, bilgisayar veya video oyunları oynamak gibi boş zaman etkinlikleri arasında okumanın orta derecede popüler olduğunu tespit etmiştir.

Okuma ile bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Sullivan (2015, s. 5) zevk için okumanın faydaları üzerine yaptığı çalışmada bir dizi testin uygulanması ve karşılaştırılması sonucunda zevk için okumanın diplomalı bir ebeveynin sahip olmanın, niteliksiz bir ebeveynin sahip olmakla karşılaştırıldığında yarattığı farktan yaklaşık dört kat daha fazla bir fark yarattığını ortaya koyar. Zeki çocuklar daha az zeki akranlarına göre daha çok zevk için okumaya eğilimlidirler. Zevk için okuma gençleri yeni kelime ve fikirlerle karşılaştırarak müfredattaki yeni bilgileri ve kavramları daha iyi anlayabilme ve özümseyebilme olasılığını artırır, kelime dağarcığı, konuşma ve matematik için daha fazla entelektüel ilerleme ile bağlantılıdır (Sullivan, 2015, s. 5).

Kitap okumak, bireylerin kendilerini tanımasına, kitapta kendini bulmasına, evreni anlamlandırmasına ve yorumlamasına olanak sağlar. Araştıran, öğrenen, okuyan, üreten, milli ve evrensel kültür değerlerine sahip, karakter sahibi bireylerin yetişmesinde ailelerin ve eğitimcilerin kullanabilecekleri önemli bir dinamik de edebi eserlerdir. Rol modeller sunan karakterler aracılığıyla kitaplardan, edebi eserlerden değerler eğitiminde de faydalanılmaktadır (Aktaş, 2010; Karatay, 2011).

İnsanlar bir tür olarak bilişsel empati ile doğmadıkları, bunu orta çocuklukta geliştirdikleri için kişinin yaşamı boyunca onu geliştirmeye devam etme potansiyeli söz konusudur. Kurmaca edebiyat kişinin empati yeteneğini geliştirmenin bir yolu olabilir (Djikic ve diğerleri, 2013, s. 44).

Krashen (2004) zevk için okumaya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade eder: Çocuklar zevk için okuduklarında kitaplara bağlandıklarında, istemsizce ve bilinçli bir çaba göstermeden dil becerilerinin neredeyse tamamını kazanırlar. Zevk için okuma alışkanlığına sahip bireyler geniş bir kelime dağarcığı edinecekler, karmaşık dil bilgisi yapılarını anlama ve kullanma becerisi geliştirecekler ve yeterli okuyucular olacaklar.

Akademik başarı ve bilgi edinme amacıyla okumaya önem verilirken, zevk için okuma genellikle tamamen vazgeçilebilecek veya pul koleksiyonculuğu veya bahçe işleri gibi istenirse ara sıra yapılabilecek bir hobi olarak görülmektedir. Trelease (1984) bu tutumu endişe verici olarak yorumlar, okumaya yönelik bu yaygın ilgisizliğin uyarılarının görmezden gelinmesini çocuklarımız ve kültürümüz için felakete davetiye çıkarmak olarak ifade eder (Du Toit, 2001, s. 25).

Ofsted (2004) raporu okulların çok azının yetkin okuyucular olmasına rağmen zevk için okumayanların ilgisini başarıyla çekebildiğini ve öğrencilerin kendi okuma ilgileri ve okul dışında okudukları okuma materyallerinin çeşitliliği üzerine inşa edildiğini belirtir.

Araştırmalar (Afflerbach ve Cho, 2011; Guthrie ve Wigfield, 2000; Wang ve Guthrie, 2004) öğrencilerin okuma gelişimi ve başarısı açısından motivasyonel bileşenlerin tanınmasının okuma ile ilgili planlamalara yön gösterici olacağını belirtmektedir. Reeves (2004), gençlerin okuma tercihlerinde son derece seçici olabileceklerini, okudukları konu ile bağ kurabildikleri zaman okumaktan keyif alacaklarını belirtir (Snowball, 2008, s. 106).

Öğretmenlerin öğrencilerini geniş bir yelpazedeki materyalleri okumaya motive edebilmeleri için, ergenleri, onların motivasyonlarını ve ilgilerini anlamaları önemlidir. Ergenlerin eğlence amaçlı okuma oranındaki düşüş zaman baskısına, yeterli okuma modellerinin eksikliğine ve mevcut okuma materyallerinin yetersiz kullanımına atfedilebilir. Du Toit araştırmasında, öğretmenlerin eğlence amaçlı okuma konusunda ergenleri etkileyebileceğini öğrenci ifadelerine dayandırmaktadır. Öğrencilerin hedeflenen düzeyde bir okuyucu olmalarını sağlamada, öğretmenlerin okuma modeli olması, kitaplarla ilgili grup tartışmalarında liderlik etmesi, bibliyoterapötik (bireyin sorunları ile ilgili kitapları okuması önerilerek kendisine psikolojik yardım sağlama tekniği) stratejiler uygulaması vb. şekillerde yüksek motivasyonlu öğretmenlerin etkisi ve rehberliği belirleyici olabilir (Du Toit, 2001, s. 212-213).

Alvermann (2002, s. 189-190) ilkökul sınıflarının ötesinde ortaokul ve lise düzeyinde okuma yazma öğretiminin devam etme ihtiyacını ve okuma yazma öğretimi tasarlanırken ergenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının en önde tutulmasının önemini vurgular. Gençlerin okuryazarlık becerilerinin hızla değişen ve yavaşlama belirtisi göstermeyen bilgi çağında yaşamının toplumsal taleplerine ayak uydurması için ergenlerin ortaokul ve lise düzeyinde okuma yazma öğretimine yönelik özel ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğini belirtir (Alvermann, 2002, s. 189-190).

İlkokuldan sonra okuma becerilerinin gelişimi için okulda müfredat kapsamında ergenlerin okuma becerilerinin öğretmenler tarafından desteklenmeye ve rehberliğe ihtiyacı vardır. Okumaya olan ilgi ve motivasyonun sürekliliğinin sağlanması açısından öğrencilerin ulaşacağı hedeflerin ve faaliyetlerin öğretim programlarında daha somut olarak yer alması gerekir. Moore vd. (1999, s. 4-9) ergen okuryazarlığının eğitim politikasında sıcak bir konu veya okullarda bir öncelik olmamasına, ergen okuryazarlığında giderek derinleşen krizlerin nedenine ve çözüm önerilerine değinir. Tüm çocuklar ABD'de 3. sınıfta okumayı öğrense bile ergen okuyucunun okuryazarlık ihtiyaçları çok farklıdır. Okuma gelişimi süreklilik gösterir. Erken sınıflardaki okuma başarısı hikayenin sonu olarak görülmemelidir. Erken yaşlarda öğrenilen okuma ve yazma becerileri tam okuryazarlığa doğru büyümenin yalnızca ilk adımlarıdır. Eğitimde uzun süreden beri dikkat okuryazarlığın başlangıcına, fidan dikmeye ve bunların kök saldıgından emin olmaya odaklanmıştır. Ancak dikkatli bir şekilde yetiştirme ve beslenme yapılmadığında fideler solabilir ve bodur hale gelebilir. Okuma ve yazmanın ergenlerin giderek artan sözlü dili, düşünme yeteneği ve dünya bilgisi ile birlikte gelişmesi için rehberliğe ihtiyacı vardır. Lise öğretmenleri müfredatta yer alan uzmanlık alanlarındaki konuları öğrencilere vermeye çalışırken, bir süre sonra pek çok öğretmen öğrencilere etkili bir şekilde okuma ve yazma öğretiminin kendi

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik İlgisi ve Tercihlerinin İncelenmesi

sorumlulukları olmadığına ve tesadüfi olarak kazanıldığına inanmaya başlar. Ergenler devlet tarafından okur ve yazar olarak sürekli gelişimleri için desteklenmelidir (Moore vd. 1999, s. 4-9).

Ergenlik döneminde öğrenciler kendini anlamak için okumaya yöneldiklerinde okuma tercihleri değişmeye başlar ve okuma ilgileri yetişkinlerinkine yaklaşmaya başlar. Erken ergenlik dönemindeki ergenlerin ne okuyacaklarını bilme becerisi kazanmalarına yardımcı olunmalıdır. Ergenler özellikle ana karakterin sorunlarının başarıyla çözüldüğü kitapları severler (Du Toit, 2001, s. 83).

Modern anlamda çocuk edebiyatına ait çocuklara özgü kitapların 17 ve 18. yüzyılda Avrupa'da basılmaya başlanması (Gültekin, 2006, s. 28) ile ilk zamanlar sınırlı olan çocuk edebiyatı eserleri zamanla gelişir ve tanınmaya başlar. Ortaokul öğrencileri genellikle macerayla dolu, bilim kurgu, fantastik konulu kitaplara ilgi duymaktadır. Hayal gücünün kendilerine tanıdığı imkanlar ile zamanın ve mekanın ötesinde oluşturulan süper güçlerin olduğu yeni bir dünyada var olma ve yaşama fikrinin çekim gücü ile öğrenciler yeni bir zihinsel kütüphane oluşturmuştur. Harry Potter (J. K. Rowling) gibi fantastik, Zaman Bisikleti (Bilgin Adalı), Ay'a Yolculuk (Jules Verne) gibi bilim kurgu eserleri bu kütüphanenin raflarında yerini almıştır.

Purves ve Beach (1972) çocukların okuma ilgilerine yönelik yaklaşık 400 çalışmayı incelemeleri sonucunda, cinsiyetin ve yaşın öğrencilerin okuma ilgilerini etkilediğini ve cinsiyetin okuma ilgilerinin en önemli belirleyicisi olduğunu bulmuşlardır (akt. Fisher, 1988, s. 62). PISA 2009 sonuçları OECD ülkeleri arasında 15 yaşındaki öğrenciler arasında kız öğrencilerin okuma tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir (OECD, 2010). Fisher 4,5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma tercihlerini incelediği çalışmada kız ve erkek öğrencilerin okuma tercihleri arasında farklılıklar olduğunu, erkek çocukların bilim ve sporla ve tarihle ilgili kitapları okumayı daha çok tercih ettiklerini tespit etmiştir. Macera kitapları ile ilgili kız ve erkek öğrenciler arasında bir farklılık tespit etmemiştir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre biyografi, el sanatları, fıkralar, peri masalları, hayvanlar ve şiiirle ilgili kitapları okumayı daha fazla tercih etmiştir. İrk değişkeninin kitap okuma tercihi üzerindeki etkisi ise "Siyahi çocuklar spor kitapları ve biyografileri beyaz çocuklara göre daha güçlü bir şekilde tercih ederken, beyaz çocukların gizem ve maceralara yönelik daha güçlü tercihleri olduğu" şeklinde tespit edilmiştir (Fisher, 1988, s. 67).

Araştırma ile ortaokul öğrencilerinin hangi türde, konuda kitap okumayı tercih ettikleri, okuyacakları kitap seçiminde etkili olan faktörler, kitap okumaya ilişkin tutumları, kitap okuma amaçları, kendilerini en çok etkileyen kitap kahramanlarının özellikleri, en çok okudukları yazarlar, arkadaşlarına hediye etmek istedikleri kitaplar belirlenerek ergenlerin okur profilleri betimlenmeye çalışılacaktır. Ergenlerin kitap okumaya yönelik ilgi ve tercihlerinin bilinmesi, eğitimciler için okumaya yönelik etkinlik ve planlamalarda yol gösterici olacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli olarak bir konuya ilişkin çok sayıda katılımcının görüş ve özelliklerini belirlemeyi (Büyüköztürk ve diğerleri, 2022) ve geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu olduğu şekliyle, değiştirmeden kendi koşulları içinde tespit etmeyi (Karasar, 2022) amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu ortaokulda, 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 1003 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.

Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara Dair Bilgiler

Demografik Bilgiler	Kategori	n	%
Sınıf Düzeyi	7. sınıf	479	47.8
	8. sınıf	524	52.2
Cinsiyet	Kız	545	54.3
	Erkek	458	45.7

Toplam	1003	100
--------	------	-----

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan anket soruları öncelikle literatür taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak tespit edilmiştir. Anketin birinci bölümünde öğrencinin sınıf düzeyi ve cinsiyet bilgileri; ikinci bölümünde ise kitap okuma ilgi ve tercihleri, okuyacakları kitap seçimini etkileyen faktörleri, etkilendikleri kitap kahramanlarının özelliklerini tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Anket araştırmacı tarafından okulların bilgisayar odasında, web tabanlı olarak Google form aracılığıyla öğrencilere uygulanmıştır. Katılımcıların anketi cevaplamaları yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Öğrencilere verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı açıklanmıştır ve gerekli etik izinler alınmıştır. Özensiz, yanıltıcı ve eksik dolduran katılımcıların anketi araştırmaya dahil edilmemiştir. 1003 anket SPSS programına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden yüzde ve frekans hesaplaması yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Büyüköztürk vd. (2022) anket geliştirme sürecini “problemi tanıma”, “madde (soru) yazma”, “uzman görüşü alma” ve “pilot uygulama” şeklinde aşamalandırır. Anket soruları hazırlanırken literatür taraması yapılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Anketin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla hazırlanan anket beş uzman tarafından incelenmiş, anketin araştırılmak istenen konuyu yansıtacak sorulardan oluştuğu tespit edilmiştir. Anketin kapsam geçerliği nitel olarak belirlenmiştir. Hazırlanan anket 80 öğrenciye pilot olarak uygulanmış, öğrencilerin anlamadığı ya da anlamakta zorlandığı bölümler düzenlenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = T.C. İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu

Karar tarihi= 23/06/2022

Belge sayı numarası= E.194771

Bulgular

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına sahip olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla ankette yer alan “Kitap okumak sizin için bir alışkanlık mıdır?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de belirtilmiştir:

Tablo 2.

Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığı

	f	%
Evet (Her zaman düzenli olarak kitap okurum.)	482	48.1
Bazen (Ara sıra okurum.)	506	50.4
Hayır (Hiç okumam.)	15	1.5
Toplam	1003	100

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik İlgisi ve Tercihlerinin İncelenmesi

Tablo 2 incelendiğinde Evet (Her zaman düzenli olarak kitap okurum.) cevabını verenlerin %48.1 (n=482), Bazen (Ara sıra okurum.) cevabını verenlerin %50.4 (n=506), Hayır (Hiç okumam.) cevabını verenlerin ise %1.5 (n=15) şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin kitap okudukları söylenebilir.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına cinsiyete göre sahip olma durumları Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3.

Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre Dağılım Çizelgesi

		Kız	Erkek	Toplam
Evet (Her zaman düzenli olarak kitap okurum.)	f	324	158	482
	%	67.2	32.8	100
Bazen (Ara sıra okurum.)	f	216	290	506
	%	42.7	57.3	100
Hayır (Hiç okumam.)	f	5	10	15
	%	33.3	66.7	100
Toplam	f	545	458	1003
	%	54.3	45.7	100

Tablo 3 incelendiğinde kız öğrencilerin (%67.2) erkek öğrencilere (%32.8) göre daha yüksek düzeyde düzenli olarak kitap okudukları görülmektedir.

Araştırmanın “Basılı olarak okumayı mı, ekran üzerinden okumayı mı tercih edersiniz?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4.

Öğrencilerin Basılı ve Dijital Kaynaklardan Okuma Tercihleri

	Basılı olarak kitap, dergi, gazete vb. okumayı tercih ederim.		Dijital okumayı, bilgisayar, tablet, telefon vb. ekranı üzerinden okumayı tercih ederim.	
	f	%	f	%
Hiçbir Zaman	23	2.3	231	23.0
Nadiren	66	6.6	317	31.6
Bazen	188	18.7	251	25.0
Sık sık	233	23.2	113	11.3
Her zaman	493	49.2	91	9.1
Toplam	1003	100	1003	100

Tablo 4 incelediğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %49.2 si (n=493) “Her zaman”, %23.2’si (n=233) “Sık sık” cevabını vererek basılı olarak kitap, dergi, gazete vb. okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Dijital araçlar okuma için fazla tercih edilmemiştir. Öğrenciler okumak için dijital araçları değil, basılı olarak kitap, dergi, gazete vb. okumayı tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmanın “Okumak için hangi yayın türünü tercih edersiniz?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır:

Tablo 5.

Öğrencilerin Kitap, Dergi, Gazete Okuma Tercihleri

	Kitap		Dergi		Gazete	
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Hiçbir zaman	5	.5	613	61.1	556	55.4
Nadiren	24	2.4	0	0	315	31.4
Bazen	99	9.9	288	28.7	103	10.3
Sık sık	233	23.2	75	7.5	17	1.7
Her zaman	642	64.0	27	2.7	12	1.2

Toplam	1003	100	1003	100	1003	100
--------	------	-----	------	-----	------	-----

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %64 (n=642) “her zaman”, %23.2’si ise “sık sık” seçeneği ile yayın türleri içinde en çok kitap okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Dergi %2.7 (n=27) “her zaman”, %7.5 (n=75) “sık sık” oranıyla ikinci sırada tercih edilmektedir. En az tercih edilen yayın türü ise gazetedir.

Araştırmanın “Okumak için nereleri tercih edersiniz?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmektedir:

Tablo 6.

Öğrenciler Kitap Okumak İçin Yer Tercihlerine İlişkin Dağılım Çizelgesi

	Ev		Okul		Kütüphane		Yeşil Alanlar		Seyahat Ederken	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	8	.8	148	14.8	387	38.6	320	31.9	375	37.4
Nadiren	24	2.4	241	24.0	251	25.0	247	24.6	248	24.7
Bazen	80	8.0	390	38.9	185	18.4	199	19.8	198	19.7
Sık sık	279	27.8	151	15.1	113	11.3	123	12.3	94	9.4
Her zaman	612	61.0	73	7.3	67	6.7	114	11.4	88	8.8
Toplam	1003	100	1003	100	1003	100	1003	100	1003	100

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin kitap okumak için sırasıyla en çok “ev” %61 (n=612), yeşil alanlar %11.4 (n=114) ve okul %7.3 (n=73) mekanlarını tercih ettikleri görülmektedir. Okumak için en az tercih edilen yerin ise %6.7 (n=67) kütüphane olduğu görülmektedir.

Araştırmanın “Daha çok hangi amaçla kitap okumayı tercih edersiniz?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmektedir:

Tablo 7.

Öğrencilerin Kitap Okuma Amaçlarına İlişkin Çizelge

	Sağlık, bilim, teknoloji, spor, sanat vb. herhangi bir konuda bilgi edinmek için okurum.		Sınavlara ve derslere hazırlık için okurum.		Eğlenme, dinlenme, keyif alma vb. için hobi olarak okurum.		Genel kültür ve bilgimi arttırmak, kendimi daha iyi ifade edebilmek için okurum.	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	162	16.2	161	16.1	50	5	68	6.8
Nadiren	251	25.0	155	15.5	89	8.9	141	14.1
Bazen	282	28.1	238	23.7	137	13.7	231	23.0
Sık sık	171	17.0	239	23.8	218	21.7	248	24.7
Her zaman	137	13.7	210	20.9	509	50.7	315	31.4
Toplam	1003	100	1003	100	1003	100	1003	100

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin % 50.7’sinin (n=509) “Eğlenme, dinlenme, keyif alma vb. için hobi olarak okurum.” amacıyla kitap okudukları görülmektedir. İkinci sırada ise %31.4 (n=315) ile “Genel kültür ve bilgimi arttırmak, kendimi daha iyi ifade edebilmek için okurum.” amacı yer almaktadır. Öğrencilerin kitap okuma amaçları içinde “Sağlık, bilim, teknoloji, spor, sanat vb. herhangi bir konuda bilgi edinmek için okurum.” amacı %13.7 (n=137) oranı ile en sonda yer almaktadır.

Araştırmanın “Kitap okumak size hangi faydaları sağlar?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmektedir:

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik İlgisi ve Tercihlerinin İncelenmesi

Tablo 8.

Öğrencilerin Kitap Okumanın Faydalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılım Durumu

	Anlama düzeyini geliştirir.		Bilgiye ulaşmanın yoludur.		İletişim becerilerini geliştirir.		Hoşgörülü olmayı sağlar.		Ön yargıların yıkılmasını sağlar.		Yaratıcılığı geliştirir.		Eleştirel düşünme becerisi kazandırır.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	32	3.2	35	3.5	39	3.9	66	6.6	70	7	45	4.5	47	4.7
Nadiren	19	1.9	38	3.8	39	3.9	93	9.3	97	9.7	25	2.5	46	4.6
Bazen	39	3.9	132	13.2	108	10.8	250	24.9	235	23.4	73	7.3	125	12.5
Sık sık	314	31.3	347	34.6	353	35.2	307	30.6	305	30.4	277	27.6	297	29.6
Her zaman	599	59.7	451	45	464	46.3	287	28.6	296	29.5	583	58.1	488	48.7
Toplam	1003	100	1003	100	1003	100	1003	100	1003	100	1003	100	1003	100

Tablo 8 incelendiğinde kitap okumanın faydalarına ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenciler kitap okumanın kendilerine çeşitli açılardan fayda sağlayacağını bilincindedirler. Birinci sırada %61 (n=612) oranıyla “Düzenli olarak kitap okuyan birey kendini geliştirir.” yanıtı yer almaktadır. İkinci sırada ise % 59.7 (n=599) değeriyle “Anlama düzeyinin geliştirir.” görüşüne katıldıklarını görülmektedir. Kitap okumanın faydalarına ilişkin öğrenci görüşlerinde en alt sırada % 28.6 (n=287) değeriyle “Hoşgörülü olmayı sağlar.” ifadesi yer almaktadır. Tablo bütün olarak incelendiğinde öğrencilerin yüksek oranda kitap okumanın faydalarına ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın “Yabancı yazarları mı Türk yazarları mı okumayı daha çok tercih edersiniz?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda Tablo 9’da gösterilmiştir:

Tablo 9.

Öğrencilerin Yabancı Yazarları ve Türk Yazarları Tercih Durumları

	Yabancı yazarları okumayı tercih ederim.		Türk yazarları okumayı tercih ederim.	
	f	%	f	%
Hiçbir Zaman	83	8.3	27	2.7
Nadiren	115	11.5	97	9.7
Bazen	210	20.9	211	21
Sık Sık	323	32.2	304	30.3
Her Zaman	272	27.1	364	36.3
Toplam	1003	100	1003	100

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin Türk yazarları okumayı daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler % 36.3 (n=364) oranında Türk yazarları, % 27.1 (n=272) oranında ise yabancı yazarları okumayı tercih etmiştir.

Araştırmanın “Okuyacağınız kitap türüne karar verirken aşağıdaki seçeneklerden hangisine daha çok dikkat edersiniz?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmektedir:

Tablo 10.

Öğrencilerin Okuyacakları Kitap Seçimini Etkileyen Faktörlerin Dağılım Durumu

	Aile bireylerinin önerisine		Öğretmenlerimin önerisine		Arkadaşlarımla önerisine		Sosyal medya ya da kitle iletişim araçları reklamlarına göre		Kendi beğenime göre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Hiçbir zaman	236	16.6	136	13.6	173	17.2	304	30.3	62
Nadiren	192	19.1	135	13.5	177	17.6	209	20.8	49	4.9
Bazen	298	19.7	190	18.9	268	26.7	214	21.3	87	8.7
Sık sık	155	12.2	194	19.3	238	23.7	161	16.1	167	16.7

Her zaman	122	7.2	95	9.5	147	14.7	115	11.5	638	63.6
Toplam	1000	74.8	750	74.8	1003	100	1003	100	1003	100

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin okuyacakları kitabı seçerken daha çok kendi beğenilerine göre seçtikleri %63.6 (n=638) görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuyacakları kitap seçiminde, % 14.7 (n=147) oran ile “arkadaşlarımın önerisi” ikinci sırada, % 11.5 (n=115) oran ile “sosyal medya ya da televizyon, radyo gibi kitle iletişim araçları reklamları” üçüncü sırada yer almaktadır.

Araştırmanın “Okuyacağınız kitabı seçerken ya da satın alırken aşağıdaki seçeneklerden hangisi sizi daha çok etkiler?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir:

Tablo 11.

Öğrencilerin Kitap Seçiminde Dikkat Ettikleri Unsurların Dağılım Durumu

	Kitap kapağında yer alan resim, fotoğraf ve renkler		Sayfa sayısı		Yazarı		Fiyatı		Konusu		Tavsiye edilmesi		Kitabın arka sayfasındaki özeti, tanıtım yazısı	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	106	10.6	263	26.2	207	20.6	265	26.4	17	1.7	99	9.9	106	10.6
Nadiren	193	19.2	172	17.1	167	16.7	188	18.7	12	1.2	105	10.5	120	12
Bazen	255	25.4	216	21.5	182	18.1	190	18.9	72	7.2	220	21.9	130	13
Sık sık	228	22.7	178	17.7	200	19.9	136	13.6	194	19.3	264	26.3	192	19.1
Her zaman	221	22.0	174	17.3	247	24.6	224	22.3	708	70.6	315	31.4	455	45.4
Toplam	1003	100	1003	100	1003	100	1003	100	1003	100	1003	100	1003	100

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin okuyacakları kitap seçimini yaparken %70 (n=708) oranıyla en çok “kitabın konusuna”, ikinci sırada %45.4 (n=455) oranıyla “kitabın arka sayfasındaki özetine, tanıtım yazısına” dikkat ettikleri görülmektedir. Üçüncü sırada ise kitap seçimini yaparken yazara dikkat etmektedirler. Kitabın fiyatı ve sayfa sayısı kitap seçiminde dikkat edilen öncelikli unsurlar arasında yer almamaktadır.

Araştırma ile öğrencilerin en çok okuduğu yazınsal türlere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir:

Tablo 12.

Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Yazınsal Türlerin Dağılım Çizelgesi

	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Roman	388	38.7	233	23.2	192	19.1	122	12.2	68	6,8
Öykü (Hikaye)	261	26.0	290	28.9	274	27.3	124	12.4	54	5.4
Şiir	46	4.6	85	8.5	199	19.8	311	31.0	362	36.1
Tiyatro	40	4.0	41	4.1	124	12.4	279	27.8	519	51.7
Masal	83	8.3	119	11.9	186	18.5	275	27.4	340	33.9
Deneme	46	4.6	95	9.5	228	22.7	275	27.4	359	35.8
Makale	59	5.9	103	10.3	212	21.1	254	25.3	375	37.4
Söyleşi	41	4.1	75	7.5	213	21.2	272	27.1	402	40.1
Anı (Hatıra)	126	12.6	180	17.9	238	23.7	209	20.8	250	24.9
Biyografi	182	18.1	212	21.1	257	25.6	175	17.4	177	17.6
Otobiyografi	150	15.0	160	16.0	194	19.3	205	20.4	294	29.3
Destan	98	9.8	111	11.1	167	16.7	238	23.7	389	38.8
Mektup	38	3.8	69	6.9	119	11.9	216	21.5	561	55.9
Çizgi Roman	175	17.4	125	12.5	187	18.6	190	18.9	326	32.5

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik İlgisi ve Tercihlerinin İncelenmesi

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin daha çok okumayı tercih ettikleri yazınsal türler içinde birinci sırada “roman”, ikinci sırada “öykü”, üçüncü sırada “biyografi”, dördüncü sırada “çizgi roman”, beşinci sırada ise “otobiyografi” yer almaktadır. En az tercih edilen yazınsal türler ise “söyleşi, tiyatro ve mektup” tur.

Araştırma ile elde edilen en çok okunan konu türlerine ilişkin bulgular Tablo 13’te gösterilmiştir:

Tablo 13.

Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Konuların Dağılım Çizelgesi

	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Macera	493	49.2	289	28.8	127	12.7	65	6.5	29	2.9
Bilim Kurgu	321	32.0	253	25.2	217	21.6	140	14.0	72	7.2
Fantastik	413	41.2	220	21.9	181	18.0	124	12.4	65	6.5
Polisiye/Dedektif	207	20.6	171	17.0	181	18.0	175	17.4	269	26.8
Aşk	146	14.6	90	9.0	131	13.1	163	16.3	473	47.2
Kişisel Gelişim	104	10.4	96	9.6	188	18.7	225	22.4	390	38.9
Psikoloji	132	13.2	107	10.7	140	14.0	203	20.2	421	42.0
Tarihi Konular	225	22.4	139	13.9	176	17.5	186	18.5	277	27.6
Mizah	300	29.9	175	17.4	217	21.6	166	16.6	145	14.5
Korku	257	25.6	162	16.2	163	16.3	148	14.8	273	21.2

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin okumayı tercih ettikleri konular içinde birinci sırada “macera”, ikinci sırada “fantastik konular”, üçüncü sırada “bilim kurgu”, dördüncü sırada ise “mizahi konular” yer almaktadır. En az tercih edilen konunun ise “kişisel gelişim” olduğunu görmekteyiz. Tarihi konuların tercih edilen ilk üç konu arasında yer almaması dikkat çekmektedir.

Araştırmanın “Sizi en çok etkileyen kitap kahramanını nasıl tanıtırınız?” sorusuna ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Sokak nöbetçileri Helin güçlü bir kadın karakter, hayatın zorluklarına rağmen ayakta durması.”

“Yankı (Sedef) her şeye rağmen hayatın yükünü taşıyabilen bir kişilik. Ve tüm zorlukların üstesinden gelebilecek bir kız. Yarasalar kitabının kahramanı”

“Maeve Kerrigan asla pes etmeyen korkusuz ve çok zeki bir polis”

“Dört Kardeşiler, Gülten Dayıoğlu: Feten beni çok etkilemişti. Onca yaşadıklarına rağmen kardeşleriyle hayatta kalmayı başardı.”

“Beni en çok etkileyen kitap kahramanı 3391 km’re kitabında ki İzmir karakteri çünkü birçok sorun olmasına rağmen ve pes noktasına gelmiş olsa bile yılmadan devam ediyor.”

“Christy Brown’un Sol Ayağım kitabındaki Christy, bunun sebebi doğduğundan beri engelleri olmasına rağmen asla vazgeçmemiş amacına ulaşmıştır.”

“Zeze. Komik, saf, yardımsever.”

“Tolstoy’un Hacı Murat kitabındaki Hacı Murat, topal, iyi kalpli, hoşgörülü.”

“Toprak Ana Kazımdan en çok etkilendim, çünkü ailesine hiçbir zorluğu göstermeden zorluklara dayanması.”

“Momo (Michael Ende) kahramanı eğlenceli ve hayalperest.”

“Kiraz Ağacı ile Aramdaki Mesafedeki, Mafalda çok tatlı ve iyimser ve aynı zamanda hayata olumlu yönde bakan çocuk ruhlu bir kız aynı zamanda çok zeki ve çok komik ve düşünceli bu karakter benim en sevdiğim karakterdir.”

“Pal Sokağı (Frenk Molnar) kahramanının ismi Nemecek cesur oluşu.”

Araştırmada yer alan “Sizi en çok etkileyen kitap kahramanını nasıl tanıtırınız?” sorusuna ilişkin yanıtlardan elde edilen ve en sık belirtilen bulgular Tablo 14’te sunulmuştur:

Tablo 14.

Öğrencileri En Çok Etkileyen Kitap Kahramanlarının Özellikleri

Kahramanın özellikleri	f	%
Zorluklar karşısında pes etmeyen, ayakta durabilen, mücadeleci, güçlü	136	13.6
Cesur/korkusuz olması	123	12.3
Zeki/Akıllı	57	5.7
Azimli/Kararlı	52	5.2
Yardımsever	33	3.3
İyi kalpli	28	2.8
Maceracı	25	2.5
Eğlenceli/Neşeli	21	2.1
Kendine güvenen	19	1.9
Sabırlı	17	1.7
Dürüst	17	1.7
Çalışkan	16	1.6
Pozitif/ Mutlu	16	1.6
Atik/ Çevik	16	1.6
Komik	14	1.4
Samimi	11	1.1
Duygusal	10	1.0

Öğrencileri en çok etkileyen kitap kahramanlarının özellikleri arasında kahramanların “türlü zorluklara rağmen pes etmeyen, mücadeleci, güçlü olması” özelliğinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Kahramanların cesur, zeki, azimli, başarılı ve çalışkan olmaları öğrencilerin en çok belirttiği özellikler arasındadır. Kahramanların maceracı, iyi kalpli, yardımsever, pozitif, eğlenceli, komik, kendine güvenen, duygusal ve çalışkan olmaları da öğrencilerin belirttikleri kitap kahramanlarının özellikleri arasındadır. Öğrencilerin kahramanların güçlü ve mücadeleci özelliğini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

Araştırmada yer alan “En çok okuduğunuz yerli yazar kimdir?” sorusuna ilişkin yanıtlardan elde edilen ve en sık belirtilen bulgular Tablo 15’te sunulmuştur:

Tablo 15.

Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Türk Yazarlar

Yazar İsimleri	f	%
Beyza Alkoç	188	18.7
Ömer Seyfettin	80	8.9
Sabahattin Ali	63	6.3
Erkan İşeri	45	5.0
Aslı Arslan	19	1.9
Reşat Nuri Güntekin	18	1.8
Şermin Yaşar	18	1.8
Gülten Dayıoğlu	17	1.7
Sait Faik Abasıyanık	16	1.6
Tuncel Altınköprü	15	1.5
Halide Edip Adivar	14	1.4
Peyami Safa	12	1.2
Özgür Balpınar	11	1.1
Zülfü Livaneli	10	1.0
İlber Ortaylı	10	1.0

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin en çok okuduğu yerli yazarın Beyza Alkoç olduğu görülmektedir. Beyza Alkoç son dönemde 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında en çok okunan popüler yazarlar arasında yer almaktadır. Bir öğrenci Beyza Alkoç’un eserleriyle ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik İlgisi ve Tercihlerinin İncelenmesi

“Bu yazarın kitapları sanki o yazılan yerlerde ben varmışım gibi hissettiriyor, çok etkileyici kitapları.”

Öğrencilerin Beyza Alkoç kitaplarına olan ilgisi araştırmada yer alan eser ismi ve kahramanların özelliklerine ilişkin soruların yanıtlarında da görülmektedir. Öğrencilerin en çok etkilendikleri kahramanın niteliklerine ilişkin yanıtlarında Beyza Alkoç’a ait eserlerdeki kahramanlar “Onur, Zeynep” en çok örnek verilmiştir:

“Karantina, Onur güçlü dik duran”

“Karantina (Beyza Alkoç) Zeynep kahramanı kişiliği, konuşma tarzı, arkadaş çevresi ve hayat tarzı hoşuma gitmişti.”

“Beyza Alkoç-Karantina Zeynep karakteri. Çektiği zorluklar karşısında hep ayakta kalan bir karakterdir.”

“Kitabın ismi Karantina. Yazarı Beyza Alkoç. En sevdiğim karakter Zeynep Akay. Zeynep çok duygusal bir karakter. Arkadaşlarını çok seviyor. Eğlenceli bir kız. Çok cana yakın. Bu yüzden onu seviyorum”

“Karantina- Onur iyi bir insan, cesur, güçlü”

“Onur-Karantina-insanlara değer veren, hayalperest harika bir karakter”

“Karantina en çok etkileyen Onur tüm zorluklara karşı ayakta durduğu için her şeyi içine atan karşındakini kırmayan biri.”

İkinci sırada Ömer Seyfettin, üçüncü sırada ise Sabahattin Ali’nin yer aldığı görülmektedir.

Araştırmada yer alan “En çok okuduğunuz yabancı yazar kimdir?” sorusuna ilişkin yanıtlardan elde edilen ve en sık belirtilen bulgular Tablo 16’da verilmektedir:

Tablo 16.

Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Yabancı Yazarlar

Yazar İsimleri	f	%
J. K. Rowling	98	9.8
Jules Verne	55	5.5
Sir Arthur Conan Doyle	55	5.5
Tolstoy	49	4.9
Dostoyevski	43	4.3
Victor Hugo	39	3.9
Albert Camus	39	3.9
Stefan Zweig	24	2.4
Jose Mauro de Vasconcoles	23	2.3
Sharon M. Draper	19	1.9
Roald Dahl	18	1.8
George Orwell	18	1.8
Christy Brown	18	1.8
Thomas Taylor	15	1.5
Vladimir Tumanov	13	1.3

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin okumayı tercih ettikleri yabancı yazarlar arasında birinci sırada J. K. Rowling, ikinci sırada Jules Verne, üçüncü sırada Sir Arthur Conan Doyle’un yer aldığı görülmektedir.

Araştırmada yer alan “Arkadaşınıza hangi kitabı hediye ederdingiz?” sorusuna ilişkin yanıtlardan elde edilen ve en sık belirtilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur:

Tablo 17.

Öğrencilerin Arkadaşlarına Hediye Etmeyi Tercih Ettikleri Kitaplar

Eser İsimleri	f	%
Karantina	69	6.9
Harry Potter	42	4.2
Şeker Portakalı	34	3.4

Sokak Nöbetçileri	29	2.9
Sherlock Holmes	29	2.9
3391 km	16	1.6
Sol Ayağım	16	1.6
İnsan Neyle Yaşar	15	1.5
Küçük Prens	14	1.4
İçimdeki Müzik	14	1.4
Beyaz Kanatlı Vampir	13	1.3
Sefiller	13	1.3
Suç ve Ceza	11	1.1
Hayvan Çiftliği	11	1.1
Beyaz Diş	10	1.0

Tablo 17’de araştırmaya katılan öğrencilerin “Arkadaşınıza hangi kitabı hediye etmek isterdiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlarda en yüksek frekansa sahip ilk on beş kitap yer almaktadır. Beyza Alkoç’un Karantina kitabı %6.9 (n=69) değeriyle birinci sırada yer almaktadır. İkinci sırada Harry Potter Serisi %42 (n=42) değeriyle yer almaktadır. Üçüncü sırada Şeker Portakalı gelmektedir. Dördüncü sırada ise Aslı Arslan’a ait Sokak Nöbetçileri kitabı yer almaktadır. Beyza Alkoç’a ait iki eser araştırmada en çok tercih edilen kitaplar arasında yer almaktadır: “Karantina ve 3391 km”

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma ilgi ve tercihlerine ilişkin bulgular doğrultusunda, ergenlik dönemindeki öğrencilerin okur profillerine yönelik betimleyici bir çerçeve açığa çıkarılmıştır. Araştırma ile öğrencilerin kitap okuyup okumadıkları, kitap okuma amaçları, kitap okumak için tercih ettikleri mekanlar, okuyacakları kitap seçimini etkileyen faktörler, okumayı tercih ettikleri edebi tür ve konular, en çok okudukları yazarlar, etkilendikleri kitap kahramanlarına ilişkin özellikler, arkadaşlarına hediye etmek istedikleri eser isimleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kitap okudukları, kitapların kendilerine fayda sağlayacağına ilişkin görüşlere yüksek düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap okudukları sonucu, Gönen vd. (2004, s. 7) tarafından yapılan 5, 6, 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmada öğrencilerin yüksek düzeyde kitap okumayı sevdikleri sonucuyla da örtüşmektedir.

Ergenlerin gönüllü, bağımsız istenilen düzeyde yetkin ve ileri düzeyde kitap okuyucusu olmadıklarına dair öğretmenler ve ebeveynler tarafından duyulan endişe ve şikayetler, araştırma ile elde edilen ergenlerin okur profili ile kıyaslandığında durumun ümitsiz olmadığı, ergenlerin zevk için okuma becerilerinin birtakım düzenlemelerle geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul ve lisede de öğrencilerin her türlü eserin ve çok sayıda seçeneğin sunulduğu bir zamanda, okumasını geliştirecek eseri seçebilmesi için rehberliğe, uygun kitabı seçebilme becerisini öğrenmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Öğrencilerin kitap okumaları genellikle okul saati dışında olduğu için ergenlerin okuduğu kitapların genellikle, rastgele seçilmiş, kulaktan kulağa akran grubu arasında yayılan, okunan, konuşulan kitaplar olduğu görülmektedir. Bu kitaplar ise çoğu zaman ergenlerin ilgisini çekebilecek macera ve kahramanlarla süslenmiş, çocuğa görelilik ilkesine uygun olmayan kitaplardır. Öğrencilerin edebi değer taşıyan eserleri tanınmasının ve okumasının sağlanması için bu konuya okullarda, eğitim programlarında yer verilmesi gerekir. Ergenler kendi içinde yaşadıkları zamana uygun, kendi dönemlerinin sorunlarını içeren ve yansıtan kitaplara daha çok ilgi duymaktadırlar. Öğrencilerin başarı öyküleriyle rol model alabileceği, kahramanların sorunların üstesinden gelme yollarını analiz edebileceği, güncel konuları ve sorunları içeren, çocuğa görelilik ilkesine uygun eser sayısının artırılması ve tanıtılması öğrencilerin kitap okumaya olan ilgi ve sevgisini arttırabilir.

Öğrencilerin zevk için okumaya teşvik edilmesi, okuma eğitiminin okul müfredatında yer alması ve öğretmenlerin okuma eğitimiyle ilgili rollerinin daha net çizilmesi, öğretmenlerin zevk için okuma konusunda öğrencilere rol model olması ve öğrencilere rehberlik etmesi, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun okuyabilecekleri eserlerin tanıtılması ve çok sayıda seçenek sunularak öğrencinin seçim yapmasının sağlanması kitap okumaya olan ilgi ve motivasyonu arttıracaktır.

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik İlgisi ve Tercihlerinin İncelenmesi

Okuma etkinlikleri öğrencilerin sahip olduğu değerler, ihtiyaçlar ve amaçlarla ne kadar yakın olursa öğrencilerin okuma ve okumaya olan ilgiyi sürdürme olasılığı da o kadar artar. Ergenleri okumaya neyin motive ettiğini bilmek okul uygulamalarının daha etkili olmasını sağlar. Öğretmenlerin öğrencilerin okuma ilgilerini tanımaları, kabul etmeleri, geliştirmeleri ve öğrencilerin zamanla bu ilgi alanlarını ilgili konulara genişletmelerine yardımcı olabilir. (Pitcher vd., 2007, s. 378-379).

Öğrencilerin kitapları basılı olarak okumayı, ekran üzerinden okumaya göre daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, Aktaş ve Vural (2023), Aydın ve Ayrancı (2018), Yorgancı (2022) tarafından ulaşılan öğrencilerin basılı olarak kitap okumayı daha çok tercih ettikleri araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir.

Öğrencilerin kitap okumak için en çok ev ortamı ve yeşil alanları tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin daha rahat ve huzurlu hissettikleri, odaklanmayı sağlayacak sessizlik imkânını da sunan ev ve özgürlük ile dinginlik hissettikleri yeşil alanları öncelikle dikkate değerdir. Kütüphaneler ise kitap okumak için öğrenciler tarafından pek tercih edilmemiştir. Günümüz şartlarında kütüphanelerin kitap okumak için kullanılan bir yer olma özelliğini yavaş yavaş yitirdiği söylenebilir.

Öğrencilerin daha çok zevk aldıkları için kitap okumayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin eğlenme, dinlenme, keyif alma amacıyla kitap okumayı en çok tercih etmesi Aktaş ve Vural (2023) tarafından elde edilen öğrencilerin çoğunun keyif almak için kitap okudukları araştırma sonucuyla da örtüşmektedir. Öğrencilerin ikinci sırada ise bilgi edinmek amacıyla kitap okudukları tespit edilmiştir.

Öğrenciler kitap okumanın faydalarına ilişkin görüşlere en yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrenciler kitap okumanın bilgiye ulaşmanın yolu olduğu, kitap okuyan bireylerin anlama düzeylerini, iletişim becerilerini, yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri görüşlerine yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin kitap okumaya değer verdiği, kendisine fayda sağlayacağı inancına sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular Clark ve Foster (2005) tarafından elde edilen araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Öğrenciler genellikle okumaya karşı olumlu tutuma sahiptir ve okumanın önemli olduğuna inanıyor, okumanın sıkıcı, zor veya erkeklerden çok kızlar için olduğu ifadelerine katılmıyorlar. Öğrencilerin okul dışında kitap okuduklarını ve okumaya karşı daha olumlu tutumlara sahip olduklarını gördüler. Öğrenciler okumayı “yaşam için bir beceri olduğu için, bilmek istediklerini/ihtiyaç duyduklarını bulmalarına yardımcı olduğu için ve eğlenceli olduğu için” okuduklarını belirtmişlerdir (Clark ve Foster, 2005, s. 16-23).

Öğrenciler okuyacakları kitabı birinci sırada kendi beğenisine göre, ikinci sırada ise arkadaşlarının önerisiyle, üçüncü sırada öğretmenlerinin önerisiyle seçtiklerini belirtmişlerdir. Öğrencinin kendi beğenisinin kitap seçiminde en etkili faktör olması, öğrencinin ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını tanınmasının kitap okumaya ilişkin hedeflere ulaşılmasında kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrencilerin arkadaşlarının önerilerini daha fazla dikkate alması, bireyin üzerinde akran grubu etkisinin en fazla olduğu ergenlik döneminin özelliğini yansıtmaktadır. Bu sonuç Çırakman ve Arı (2018) tarafından ulaşılan öğrencilerin kitap seçerken en çok %31’lik bir oranla arkadaş tavsiyesini dinlediği sonucu ile de örtüşmektedir.

Öğrencilerin kitap seçiminde en çok kitabın konusuna dikkat etmeleri Aktaş ve Vural (2023) tarafından elde edilen araştırma sonucuyla da örtüşmektedir.

Öğrenciler Türk yazarları okumayı daha fazla tercih etmiştir.

Öğrencilerin en çok okumayı tercih ettiği edebi türlerin “roman, öykü ve biyografi” olduğu tespit edilmiştir. Romanın en çok okunan tür olması Aktaş ve Vural’ın (2023); Aydın ve Ayrancı (2018), Can ve diğeleri (2010), Gönen vd. (2004), Şahin (2009) araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Biyografi en çok okunan türler arasında yer almaktadır. Biyografiler, öğrencileri etkileyebilecek, ergenler için rol model oluşturacak kişileri ulaşılır ve bilinir kılması açısından önemlidir. Tiyatronun daha çok seyredilmek için tercih edilen bir tür olması az okunma sebepleri arasında gösterilebilir.

Araştırmada öğrencilerin en çok “macera, bilim kurgu ve fantastik” konulu kitaplar okumayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırmada macera, fantastik ve bilim kurgu konulu kitapların daha çok tercih edilmesi Coles ve Hall (1999), Şahin ve Gültekin (2022) tarafından elde edilen araştırma sonuçları

ile de örtüşmektedir. Coles ve Hall İngiltere genelinde 10,12,14 yaşındaki yaklaşık 8000 çocuk ile çocukların okuma tercihlerini incelediği çalışmada çocukların büyüdükçe zevklerinin değiştiğini belirtir. 10 yaşındaki okuyucular macera, hayvanlarla ilgili kitapları okumayı tercih ederken, korku/hayalet, savaş/casusluk, polisiye/dedektiflik, bilim kurgu/fantastik konulu kitaplar her yaş grubunda yaklaşık olarak benzer oranlarda okunan kitaplardır. 10 yaşında şiire olan ilgi 12 yaşında keskin bir düşüş yaşar, 14 yaşında neredeyse tamamen kaybolur (Coles ve Hall, 1999, s. 5). Şahin ve Gültekin (2022) ortaokul öğrencilerinin daha çok macera, korku ve komedi; en az aşk ve romantizm konularını okuduklarını tespit etmişlerdir.

Öğrenciler kendilerini en çok etkileyen kahramanların daha çok “zorluklar karşısında pes etmeyen, mücadelecı, güçlü, cesur, zeki, azimli, kararlı, yardımsever, iyi kalpli, maceracı, eğlenceli, kendine güvenen, sabırlı, dürüst, komik, duygusal, pozitif, mutlu” özelliklerini vurgulamışlardır. Öğrenciler en çok sevdikleri kitap kahramanının özelliklerini anlatırken en çok Beyza Alkoç’un Karantina kitabındaki Onur ve Zeynep’in zorluklar karşısında yılmama, güçlü olma özelliklerini ifade etmişlerdir. Buna benzer özellikler ilkökul öğrencileri ile yapılan bir araştırmada da tespit edilmiştir. Bayraktar (2021, s. 341) ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin en çok sevdikleri kitaplara ve en az sevdikleri kitaplara ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada, en çok sevilen kitapların öykülerin içsel özelliklerinden, karakterlerinden ve olay örgüsünden, aksiyon ve maceraya, hayvanlara, iyi kalpli ve komik karakterlere yer verilmesinden kaynaklandığını tespit etmiştir.

Beyza Alkoç’un öğrenciler arasında oldukça sevilen popüler bir yazar olduğu tespit edilmiştir. Bir öğrenci Beyza Alkoç’un eserlerine ilişkin görüşünü “Bu yazarın kitapları sanki o yazılan yerlerde ben varmışım gibi hissettiriyor, çok etkileyici kitapları.” şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşü Birr Moje vd. (2008, s. 108) şöyle açıklar:

Ergenlerin okuma sebepleri bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına bağlı olarak birbirinden oldukça farklıdır. Ergenler sosyal grupların bir parçası oldukları için, rol model ya da bilgi arayışında oldukları için okuyabilirler. Gençler seçtikleri konu alanlarında geniş bir seçenek yelpazesine ihtiyaç duyabilir. Gençler sadece akademik olarak değil okul dışında günlük yaşamlarında okuyup yazmaktadırlar. Okuma yazma uygulamaları bireyin iletişim becerilerini geliştirir ve onlara günlük yaşamlarında güç veren özellikler ve kimlikler oluşturmalarına olanak tanır. Ergenlerin okuma sebepleri ve okuma dünyaları bazen neredeyse birey sayısı kadar çeşitlilik gösterse de bazı paylaşılan kapsayıcı kalıpları tespit etmek gerekir. Sosyal ağlar, kimlik gelişimi için fikirler, kendini geliştirme, kendini ifade etme, kimlik modelleri, mücadeleler yoluyla dirençli olan karakterler, kim olduğunu anlamaya çalışan insanlarla özdeşleşmek gençleri okul dışındaki okuma yazma dünyasına çeker. Gençler kendileri gibi insanlar hakkında kitap okumayı severler.

Öğrencilerin en çok okuduğu yabancı yazarlar “J. K. Rowling, Jules Verne, Sir Arthur Conan Doyle” olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin arkadaşlarına hediye etmeyi tercih edecekleri kitaplar sırasıyla “Karantina, Harry Potter, Şeker Portakalı, Sokak Nöbetçileri, Sherlock Holmes, 3391 km, Sol Ayağım, İnsan Neyle Yaşar, Küçük Prens, İçimdeki Müzik, Beyaz Kanatlı Vampir, Sefiller, Suç ve Ceza, Hayvan Çiftliği ve Beyaz Diş” şeklindedir. Öğrencilerin daha çok yabancı yazarlara ait kitap isimlerini vermeleri ve başarı öykülerinin anlatıldığı “Sol Ayağım (Christy Brown), İçimdeki Müzik (Sharon M. Draper) kitabını tercih etmeleri ve en çok etkilendikleri kitap kahramanlarının özelliklerini anlatırken bu kahramanların mücadelecı ruhunu, güçlü duruşunu örnek vermeleri bulgusuna dayanarak Türk çocuk edebiyatında bu yaştaki öğrencilere başarı öyküleriyle rol model oluşturabilecek eserlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Öğrencilerin okuyabilecekleri ilgi ve ihtiyaçlarını yansıtan, çocuğa görelilik ilkesine uygun eser seçeneği artırılabilir.

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= T.C. İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu
Karar tarihi= 23/06/2022
Belge sayı numarası= E.194771

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Afflerbach, P. P., & Cho, B. Y. (2011). The classroom assessment of reading. In *Handbook of reading research, Volume IV* (pp. 487-514). New York: Routledge Press.
- Aktaş, Ş. (2009). Edebî metin ve özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(39), 187-200.
- Aktaş, E ve Vural, E. (2023). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin okuma kültürü düzeylerinin okuma profilleri bağlamında incelenmesi: Alanya örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 774-795.
- Alverman, D. E. (2002). Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 189-208.
- Anderson, R. C. (1986). Growth in reading and how children spend their time outside of school. Technical Report No. 389.
- Aydın, G., & Ayrancı, B. B. (2018). Reading preferences of middle school students. *World Journal of Education*, 8(2), 127-139.
- Bayraktar, A. (2021). Value of children's literature and students' opinions regarding their favourite books. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 341-357.
- Birr Moje, E., Overby, M., Tysvaer, N., & Morris, K. (2008). The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations and mysteries. *Harvard Educational Review*, 78(1), 107-154.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, R., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.
- Çırakman, E. Ö., Bülent, A. R. I. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kitap seçimine yön veren etmenler. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 73-99.
- Coles, M., & Hall, C. (1999). *Children's reading choices*. London: Routledge.
- Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 28-47.
- Du Toit, C. M. (2001). *The recreational reading habits of adolescent readers: A case study* (Doctoral dissertation). University of Pretoria Faculty of Humanities, South Africa.
- Fisher, P. J. (1988). The reading preferences of third, fourth, and fifth graders. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 29(1), 62-70.
- Gönen, M., Öncü, E. Ç., & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 7-35.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research-Vol. 3* (pp. 403-422). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gültekin, A. (2006). Çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi neden gerekli. *Varlık Dergisi*, 1189, 27-31.

- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Journal of Turkish Studies*, 6(1), 1439-1454.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (37. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasten, W. C., & Wilfong, L. G. (2005). Encouraging independent reading with ambiance: The book bistro in middle and secondary school classes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(8), 656-664.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. London: Libraries Unlimited.
- May, S., & Wright, N. (2007). Secondary literacy across the curriculum: Challenges and possibilities. *Language and Education*, 21(5), 370-376.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125.
- Moore, D. W., Bean, T. W., Birdyshaw, D., & Rycik, J. A. (1999). Adolescent literacy: A position statement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(1), 97-112.
- Nippold M. A., Duthie J. K., Larsen J. (2005). Literacy as a leisure activity: Free-time preferences of older children and young adolescents. *Lang Speech Hear Serv Sch.*, 36(2), 93-102.
- OECD. (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Ofsted. (2004). *Reading for purpose and pleasure: An evaluation of the teaching of reading in primary schools*. Stationery Office.
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinesingh, K., Mogge, S., ... & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 378-396.
- Purves, A. C., & Beach, R. (1972). *Literature and the reader: Research in response to literature, reading interests, and the teaching of literature*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Robinson, H. M., & Weintraub, S. (1973). Research related to children's interests to developmental values of reading. *Library Trends*, 22, 81-108.
- Sever, S. (2004). *Teaching Turkish and complete learning*. Ankara: Anı Publishing.
- Snowball, C. (2008). Teenagers talking about reading and libraries. *Australian Academic & Research Libraries*, 39(2), 106-120.
- Sullivan, A. (2015). The life-long benefits of reading for pleasure. *The School Librarian*, 63(1), 5.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232.
- Şahin, A., & Gültekin, G. (2022). Z kuşağının okuma tercihleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 29-45.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Yorgancı, O. K. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 78-94.

Extended Abstract

Introduction

In line with the findings about reading interests and preferences of the 7th and 8th grade students from this research, a descriptive framework was revealed for the reader profiles of the students in the adolescence period. In this research, it was determined whether the students read a book as well as their purpose of reading, the places where they preferred to read, the factors affecting their choice of the book, the literary genres and topics they preferred to read, the local and foreign authors they read most, the characteristics of the book characters they were influenced by, and the names of the works they wanted to present to their friends. The reading skills of adolescents could be improved with some arrangements.

Method

The survey model, which aims to determine the views and characteristics of a large number of participants on a subject (Büyüköztürk et al., 2022), was used as a research model. The study group of this research consisted of 1003 students studying in the 7th and 8th grades in 2021-2022 academic year.

A questionnaire developed by the researcher was used to collect the data. The survey questions used in this study were determined by reviewing the literature and taking expert opinions. The researcher administered the questionnaire to the students in the computer room of the schools, using Google form.

The data obtained from this research were analyzed using the SPSS program. In the data analysis, percentage and frequency calculations from descriptive statistics were made.

The content validity of the questionnaire was determined qualitatively. The prepared questionnaire was administered to 80 students as a pilot, and the parts not understood completely or partially by the students were re-arranged.

Result and Discussion

In lower and upper secondary schools, students need guidance and learning the ability to choose the appropriate book so that they can choose the work among all kinds of works and many options that will improve their reading. Since students generally read books outside of school hours, it is seen that the books that adolescents read are generally randomly selected books, spread by word of mouth among their peer group, read and talked about. On the other hand, these books are often decorated with adventures and characters that may attract the attention of adolescents and are not suitable for the principle of child-appropriateness. To enable students to recognize and read works of literary value, this subject should be included in education programs and schools. Adolescents are more interested in books suitable for the time they lived in, containing and reflecting the problems of their period. Increasing and introducing the number of works in which students can take on role models with success stories, analyze the ways the characters overcome problems, containing current issues and problems, and which are suitable for the principle of child-appropriateness, can increase reading interest and concern among students.

It was determined that students preferred reading printed books rather than reading on the screen. This result was reported by Aydın and Ayrancı (2018); the Quilter (2022); Aktaş and Vural (2023); thus, consistent with the research results obtained in this study about students' preferences of reading books in print.

It was determined that the students preferred home environment and green areas the most for reading books. Students preferred to read at home and in green spaces, where they felt more comfortable and offer the opportunity of silence to focus. Libraries, on the other hand, were not preferred by students for reading books. In today's conditions, it could be said that libraries gradually lost their feature as a place visited for reading books.

It was first determined that students preferred to read books because they enjoyed it more. This result was consistent with the findings obtained by Aktaş and Vural (2023). In the second place, it was determined that the students read books to gain knowledge.

Students showed a very high level of agreement with the views on the benefits of reading books. According to the findings obtained in this research, the students showed a high level of agreement with the view that reading books was the way to obtain information and that individuals who read books could improve their understanding levels, communication skills, creativity, and critical thinking skills. Based on this finding, it could be said that students valued reading books and had the belief that they would benefit from reading books.

The students stated that they chose the book according to their likes in the first place, on the grounds of the suggestion made by their friends in the second place, which was followed by the suggestion of their teachers in the third place. The fact that the student's taste was the most influential factor in the selection of books indicated that recognizing the student's interests and needs played a critical role in achieving the goals of reading books. Students paid more attention to the suggestions

of their friends reflected the characteristic of the adolescence period when the peer group influenced the individual the most. This result was compatible with the result of Çırakman and Arı (2018) that students listened to the advice of friends with a rate of 31% mostly when choosing a book.

Students preferred to read Turkish authors more than authors from other countries. It was determined that the literary genres that students preferred to read the most were "novel, story, and biography".

The novel was the most preferred genre as studies conducted by Can et al. (2010), Aydın and Ayrancı (2018), Şahin (2009), Gonen et al. (2004), Aktaş and Vural (2023) show in a consistent way with the findings obtained in this study.

Biography was among the most preferred genres. Biographies are important in enabling influential people serving as role models for adolescents to be accessible and known.

The research determined that the students mostly preferred to read books on "adventure, science fiction, and fantasy". The fact that books on adventure, fantasy, and science fiction were preferred more in this study was consistent with the research results obtained by Hall and Coles (1999), and Şahin and Gültekin (2022).

The students mostly said that the qualities of the characters who did not give up in the face of difficulties, and were fighter, strong, brave, intelligent, determined, helpful, kind-hearted, adventurous, fun, self-confident, patient, honest, funny, emotional, positive, happy affected them the most.

It was determined that authors mostly read among 7th and 8th grade students were "Beyza Alkoç, Ömer Seyfettin, and Sabahattin Ali. The findings showed that Beyza Alkoç was a popular writer among students. A student commented on Beyza Alkoç's works: "The books of this author make me feel as if I were in the places where they were written, her books are very impressive."

The foreign authors mostly read by students were "J. K. Rowling, Jules Verne, and Sir Arthur Conan Doyle".

EK-1.

7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik İlgi ve Tercihleri Anketi

A. Kişisel Bilgiler

1. Sınıfınız: () 7 () 8
2. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

B. Öğrencilerin Kitap Okumaya Yönelik İlgi ve Tercihleri

3. Kitap okumak sizin için bir alışkanlık mıdır?
 - a. Evet (Her zaman düzenli olarak kitap okurum.)
 - b. Bazen (Ara sıra okurum.)
 - c. Hayır (Hiç okumam.)
4. Basılı okumayı mı ekran üzerinden okumayı mı tercih edersiniz?
 - a. Basılı olarak kitap, dergi, gazete vb. okumayı tercih ederim.
 - b. Dijital okumayı, bilgisayar, tablet, telefon vb. ekranı üzerinden okumayı tercih ederim.

5. Okumak için hangi yayınları tercih edersiniz?

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
Kitap					
Dergi					
Gazete					

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik İlgisi ve Tercihlerinin İncelenmesi

6. Okumak için nereleri tercih edersiniz?

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
Ev					
Okul					
Kütüphane					
Doğada Kitap Okuma (Yeşil Alanlar)					
Seyahat ederken					

7. Hangi amaçla okursunuz?

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
Sağlık, bilim, teknoloji, spor, sanat vb. herhangi bir konuda bilgi edinmek için okurum.					
Sınavlara ve derslere hazırlık için okurum.					
Eğlenme, dinlenme, keyif alma vb. için hobi olarak okurum.					
Genel kültür ve bilgimi arttırmak, düşüncelerimi daha iyi ifade edebilmek için okurum.					

8. Kitap okumak size hangi faydaları sağlar?

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
Anlama düzeyini geliştirir.					
Bilgiye ulaşmanın yoludur.					
İletişim becerilerini geliştirir.					
Hoşgörülü olmayı sağlar.					
Ön yargıların yıkılmasını sağlar.					
Yaratıcılığı geliştirir.					
Eleştirel düşünme becerisi kazandırır.					

9. Aşağıdaki yazınsal (edebi) türleri okuma sıklığınızı belirtiniz.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
Roman					
Öykü (Hikaye)					
Şiir					
Tiyatro					
Masal					
Deneme					
Makale					
Söyleşi					
Anı (Hatıra)					
Biyografi (Yaşam Öyküsü)					
Otobiyografi (Öz Yaşam Öyküsü)					
Destan					

Mektup					
Çizgi Roman					

10. Aşağıdaki konuları okuma sıklığınızı belirtiniz.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
Macera					
Bilim Kurgu					
Fantastik					
Polisiye					
Aşk					
Kişisel gelişim					
Psikoloji					
Tarihi Konular					
Mizah					
Korku					

11. Okuyacağınız kitap türüne karar verirken aşağıdaki seçenekler sizi hangi sıklıkta etkiler?

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
Anne, baba, kardeşler veya diğer aile bireylerinin önerisiyle					
Öğretmenlerimin önerisiyle					
Arkadaşlarımla önerisiyle					
Sosyal medya ya da televizyon, radyo gibi kitle iletişim araçları reklamlarına göre					
Kendi beğenime göre					

12. Okuyacağınız kitabı seçerken ya da satın alırken aşağıdakilerden hangisine en çok dikkat edersiniz?

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
Kitap kapağında yer alan resim, fotoğraf ve renklere					
Sayfa Sayısına					
Yazarına					
Fiyatına					
Konusuna					
Tavsiye edilmesine					
Kitabın arka sayfasındaki özete, tanıtım yazısına					

13. Yabancı yazarları mı Türk yazarları mı okuma sıklığınızı belirtiniz.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
Yabancı yazarlar					
Türk yazarlar					

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik İlgisi ve Tercihlerinin İncelenmesi

14. En çok okuduğunuz yabancı yazar kimdir?

.....

15. En çok okuduğunuz yerli yazar kimdir?

.....

16. Sizi en çok etkileyen kitap kahramanını nasıl tanıtırsınız?

.....

17. Arkadaşınıza hangi kitabı hediye ederdiniz? Kitap ismi ve yazarını belirtiniz.

.....



Öğretmen Adaylarının Akıcı Konuşma Becerileri Üzerine Bir İnceleme *

*İlknur KİLLİOĞLU***
*Mehmet TEMİZKAN****

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerilerini betimlemektir. Araştırmanın örneklemini birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki 153 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Betimsel tarama yöntemiyle gerçekleştiren çalışmada veri toplama araçları olarak “Konuşma Miktarı Değerlendirme Formu”, “Konuşma Hızı Değerlendirme Formu”, “Konuşma Tutukluğu Değerlendirme Formu”, “Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “Düşüncelerin Düzenlenişi Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler dakikada en fazla 251-300 aralığında hece üretmektedir. Kelime miktarına göre birinci sınıf öğrencilerinin en fazla 101-125 aralığında, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin 76-100 aralığında kelime ürettiği; cümle miktarına göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin en fazla 7-9 aralığında cümle ürettiği belirlenmiştir. Konuşma hızına ilişkin sonuçlara göre dördüncü sınıf öğrencileri en fazla 81-120, diğer sınıf düzeylerindeki öğrenciler 41-80 saniye aralığında konuşmaktadır. Konuşma tutukluğuna ilişkin sonuçlara göre birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri en fazla 31-40, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri 41 ve üstü aralığında konuşma tutukluğu yaşamaktadır. Tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler orta düzeyde doğru; zayıf ve orta düzeyde planlı konuşma metni oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni adayları, akıcı konuşma, konuşma hızı

An Investigation into Speech Fluency Skills of Preservice Teachers

Abstract

The aim of this study was to describe the speech fluency skills of Turkish language preservice teachers. The sample of the research consisted of 153 preservice teachers studying at the first, second, third and fourth years. In the research conducted using the descriptive survey method, "Speech Quantity Assessment Form", "Speech Speed Assessment Form", "Speech Disfluency Assessment Form", "Speech Accuracy Rubric" and "Organization of Thoughts Rubric" were used as data collection tools. The results indicated that students at all years produced a maximum of 251-300 syllables per minute. Based on the amount of words, it was found out that the first-year students produced words in the range of 101-125 at most, whereas the second, third and fourth-year students produced words in the range of 76-100, and students at all levels produced sentences in the range of 7-9 at most according to the amount of sentences. According to the results of speech speed, the fourth-year students spoke for a maximum of 81-120 seconds whereas students at the other levels spoke for 41-80 seconds. According to results of speech disfluency, the first and fourth-year students experienced disfluency in the range of 31-40 at most, whereas disfluency was in the range of 41 and above for the second and third-year students. Students at all

* Bu çalışma “Öğretmen Adaylarının Akıcı Konuşma Becerileri Üzerine Bir İnceleme” başlıklı yüksek lisans tezinden hareketle üretilmiştir.

** Arş. Gör., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Hatay, E-posta: ilknur.killioglu@mku.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-0042-6445

*** Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Hatay, E-posta: temizkanm79@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7437-6754

grades generated speech texts which were moderately accurate, and planned speech texts which were at weak and moderate levels.

Keywords: Turkish language preservice teachers, speech fluency, speech speed

Giriş

Toplum içerisinde birey, sosyal bir varlık olması sebebiyle sosyalleşmeye, kendisini ifade etmeye ve iletişim kurmaya gereksinim duymaktadır. İletişimin kurulmasını ve bireylerin birbirleriyle etkileşim içinde olmasını sağlayan dil, düşüncelerin paylaşılmasında başvurulan bir araçtır. Çünkü dil, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde bireyler arasında ses ve anlam ortaklığı; bunların aktarılmasıyla da toplumsal uzlaşımı sağlamaktadır. Dil sayesinde bireyler birbirleriyle duygu ve düşüncelerini paylaşabilmektedir.

İletişimin aracı olan dil, sözlü ya da yazılı kodlarla gerçekleşmektedir. İletişimin sözlü yolu olan sözlü anlatımda düşünceler sesli simgelerle aktarılmaktadır (Ong, 2014). Sesli kodlarla iletişimin kurulmasını sağlayan dil becerisi, günlük yaşamda sıklıkla başvurulan konuşmadır. Konuşmayla duygu ve düşünceler sözlü olarak ifade edilmektedir. Duygu ve düşüncelerin etkili biçimde ifade edilmesi iletilerin dinleyiciye eksiksiz ve sağlıklı biçimde aktarılmasını sağlamaktadır. Sağlıklı bir iletişim için bireylerin etkili konuşma becerisine sahip olması gerekmektedir. “Etkili konuşma, konuşmacı tarafından kodlanan her türlü mesajın, konuşma ilkelerine uygun olarak ve dinleyicinin en üst düzeyde etkilenmesini sağlayacak şekilde karşı tarafa iletilmesiyle meydana gelir. Etkili konuşmada konuşmacının ne söylediği kadar onu nasıl söylediği de önemlidir” (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2017, s. 207). Yani konuşmanın etkili olmasında ileti, konuşma ilkeleri, dinleyicinin etkilenmesi, konuşmacının iletisini nasıl ifade ettiği önemli konulardır. Etkili iletişim ve bilgi aktarımı için dilin tutarlı, anlamlı ve mantıksal bütünlük içerisinde üretilmesi önemlidir. Dinleyiciyi konuşmasıyla etkileyebilen, iletisini doğru ve açık biçimde ifade edebilen, beden dilini etkili kullanabilen ve konuşmasını işitilebilir bir sesle gerçekleştirebilen birey, yetkin bir konuşmacıdır. Ayrıca iyi bir konuşmacı akıcı, doğru ve güzel konuşma becerisine sahiptir.

Konuşma becerisi gelişmiş ve dil becerilerinde yetkin olan bireyler toplumsal yaşamda sağlıklı iletişim kurabilmekle birlikte bireysel yaşamda da başarılıdır. Etkili konuşma becerisine sahip bireyler, toplumda söz sahibi olabilir. Bireylerin çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmesi konuşma becerilerinin etkili olmasıyla ilişkilidir (Doğan, 2009). Ayrıca kendisini akıcı, doğru ve etkili ifade edebilen bireyler iş, eğitim ve sosyal yaşamında başarılı olabilir. Bu nedenle bireylerin etkili ve akıcı konuşma becerisine sahip olmaları önemlidir.

Akıcı Konuşma

Akıcılık kavramı pürüzsüzlük, zahmetsizlik ve otomatiklelikle ilgilidir. Bir işin yapılması ya da eylemin gerçekleşmesi anında zahmetsizce, kesintiye uğramadan akıp gitmesini içermektedir. Yapılan iş ya da eylem engele takılmadan tamamlanabiliyorsa bu, sürecin akıcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca herhangi bir işin iyi ya da kolay yapılabilmesi akıcılıkla ilgilidir (Baştuğ, 2012). Yani akıcılık, yapılan işin zorluğuna dair de bilgi vermektedir.

Dil üretiminin ya da dil kullanımının kesintisiz biçimde gerçekleşmesi akıcılık özelliğiyle ilgilidir. Akıcılık, dil birimlerinin doğru, kolay ve uygun hızda üretilebilme yeteneğidir (Vitthal, 2010). İletilerin kesintisiz ve akışına uygun aktarılması dil becerilerindeki akıcılığı yani anlatım yeterliliğini göstermektedir. Sözlü başarımın (performance) değerlendirilmesinde ve dil yeterliliğinin belirlenmesinde akıcılık sıklıkla başvurulan bir ölçüttür (Bosker, Pinger, Quene, Sanders ve De Jong, 2012; Chambers, 1997). Akıcılık, dil becerisinin başarım göstergesidir. Öyle ki bireyler kendi dil yeterliliğini “Dili akıcı bir biçimde konuşabilirim.” şeklinde ifade etmektedir (Kormos ve Denes, 2004). Konuşma süreci, anlık ve hızlı biçimde gerçekleşmektedir. Bu nedenle kısa süre içerisinde konuşmaya ilişkin düşüncelerin düzenlenip doğru biçimde ifade edilmesi önemlidir. Dilin kısa sürede, geriye dönüşler olmaksızın ve doğru biçimde üretilmesi akıcılıkla ilişkilidir.

Literatürde çeşitli tanımları bulunan akıcılık kavramı, birbiriyle ilgili birçok etmenin etkisinde olması (Götz, 2013) ve akıcılığa ilişkin bilgilerin eksik olması nedeniyle genellikle olumsuz terimlerle tanımlanmaktadır (Adams, 1982). Akıcılığın olumsuz terimlerle tanımlanması yaklaşımıyla benzer

biçimde Hedge (1978) akıcılığı, her türlü akıcısızlıktan yoksun ve devam eden konuşma olarak belirtmektedir. En genel anlamıyla Fillmore (1979) ise akıcılığı dört aşamada açıklamaktadır. İlk olarak akıcılık, zamanın konuşmayla doldurulması ve az duraklamayla uzun konuşabilme becerisidir. İkinci olarak anlamsal olarak yoğun ve tutarlı cümleler kurabilmektir. Üçüncü olarak çeşitli bağlamlara uygun, konuşma ortamında rahat konuşabilme, son olarak ise yaratıcı konuşma becerisidir. Bireyin tüm bu becerilere sahip olması yetkin dil kullanıcısı olduğunu gösterir. Buna göre yetkin dil kullanıcısı konuşma süresince zamanını iyi kullanır, gereksiz duraklamalara yer vermeyerek uygun hızda bağlama uygun yaratıcı konuşabilir. Akıcı konuşma, dinleyiciler için dinlenebilir bir konuşma ve konuşmacının dilde yetkin olmasına ilişkin bir göstergedir.

Akıcı konuşma, en kısa zamanda her türlü tutukluktan yoksun, düşünceleri doğru düzenlenmiş sözlü metnin uygun hızda ve en fazla dil birimiyle üretilmesidir. Akıcı konuşmanın artikülasyon, hız, ton, durak, vurgu, ses, beden dili, açıklık, dil bilgisi unsurları (Kuru, 2013a) ile birlikte anlaşılabilirlik, doğruluk ve prozodik unsurları bulunmaktadır. Konuşmanın akıcı ve etkili olabilmesi için sesin iyi ve doğru kullanılması, doğru boğumlanmayla uygun hızda sözcük üretilmesi, dil bilgisi kurallarına uygun olarak cümle kurulması gerekmektedir. Konuşmanın akıcı olması, iletilerin açık ve anlaşılır biçimde aktarılmasını sağlamaktadır.

Dilde yeterliliğin bir göstergesi olan akıcı konuşma, herhangi bir kesintiye uğramadan ya da engele takılmadan etkili biçimde dilin sözlü olarak üretilmesidir. Bu dil üretiminde konuşmanın anlaşılır ve akıcı olmasını sağlayan hız, miktar, doğruluk ve düşüncelerin düzenlenmesi gibi unsurlar söz konusudur.

Konuşmada Hız ve Miktar

Akıcı konuşma, zamanı doğru ve uygun kullanmakla ilgilidir. Konuşma sürecinde konuşmaya ayrılan süre boyunca bu zamanı doldurulmuş ya da doldurulmamış duraklamalar olmaksızın sözlü dil üretmek ve zamanı iyi yönetmek konuşmanın akıcılığına ilişkin bir göstergedir. Konuşmada zamanın kullanımı konuşma hızı ve miktarı boyutlarına dair bilgi sunmaktadır.

Hız kavramı ile ilgili olan otomatikleşmesi Schmidt (1992) hızlı ve verimli, zahmetsiz, engellenmesinin zor olması biçiminde açıklamıştır. Konuşmada otomatikleşme de sözlü metnin zahmetsiz, hızlı ve verimli olarak üretilmesidir. Yani konuşmanın hızı, otomatikleşmeyle ilişkilidir.

Konuşma hızı, birim zamanda üretilen dil birimiyle ilgilidir. Konuşma hızını belirleyen duraklamalar ve üretilen sözcüklerdir. Konuşmada üretilen sözcükler kadar konuşmadaki duraklar da konuşma hızını etkilemektedir. “Hız, sözcük söyleyişinin ve sözcük aralarındaki duraklama sürelerinin aldığı zamandır” (Girgin, 2010, s. 29). Akıcı bir konuşma için konuşma hızının dinleyicinin takip edebileceği bir hızda olması gerekir. Yani konuşma hızı bakımından akıcı konuşma için geriye dönüşler ve duraklamalar olmaksızın dile uygun hızda sözlü metin üretilmelidir. Olağan konuşmada hızının dakikada 125-175 sözcük arasında değiştiği ifade edilmektedir. Bu hız, normal konuşma hızı olarak belirtilmektedir (İşcan, 2015; Taşer, 2020). Dakikada sözcük üretiminin bu aralığın dışında olması konuşma hızının olağandan hızlı ya da yavaş olmasına neden olmaktadır. Konuşmanın olağandan daha hızlı ya da daha yavaş olması konuşmanın akıcı olmasını engellemektedir. Çünkü yavaş konuşmada sıklıkla duraklamalara ya da kesintilere yer verilmesi, hızlı konuşmada da ses ya da sözcüklerin yutulması konuşmanın takip edilmesini zorlaştırmakta ve anlam kayıplarına neden olmaktadır. Ancak duygu aktarımı ve konuşmayı dinlenebilir kılmak için konuşmada uygun biçimde hızın yer yer değiştirilmesi beklenen bir durumdur. Konuşma hızındaki değişiklikler, konuşmanın tekdüze olmasının önüne geçmektedir (Özbay, 2005). Konuşmada verilmek istenen iletilerin ve anlamların daha etkili biçimde aktarılmasını sağlamaktadır.

Konuşmada hız ve miktar, konuşmadaki dil üretim miktarı, konuşma süresi ve duraklama kavramlarıyla ilgilidir. Konuşma sürecinde üretilen dil birimlerinin (hece, kelime, cümle) miktarı da konuşma miktarı ve konuşmanın akıcılığını belirlemektedir. Konuşma miktarı, konuşma sürecinde üretilen dil birimlerinin miktarına ilişkin bilgi vermektedir. Konuşma içerisinde üretilen hece, kelime ve cümle miktarı konuşmanın akıcılığına ilişkin göstergelerden birisidir. Konuşma süresince dakikada üretilen ortalama hece, kelime ve cümle miktarı konuşmanın hangi birimlerle ne oranda doldurulduğu bilgisini sunmaktadır. Ayrıca konuşma sürecinde gerçek ve tutuk olarak üretilen dil birimleri de

konuşmadaki bu dil birimlerinin ne kadarının tutuk olduğu ve kaç oranında gerçek birimlerle üretildiği hakkında bilgi vermektedir. Bu göstergeler her türlü akıcısızlıktan ve tutukluktan arınmış olan akıcı konuşmada dil birimlerinin nitelikleri hakkında çerçeve çizmektedir. Bu nedenle konuşmada hız ve miktar, bir konuşmanın akıcı olarak nitelendirilebilmesi için dikkate alınan boyutlardır.

Konuşmada Doğruluk

Hatadan arınık olma anlamına gelen doğruluk (Atasoy, 2015) konuşmanın akıcı olmasında başlangıç noktasıdır (Iswara, Azib ve Rochsantiningasih, 2012). Bir konuşmanın akıcı olarak nitelendirilmesinin koşulu doğru algılanmasıdır. Akıcılığın diğer ölçütleri uygun olsa dahi çok fazla hata içeren bir konuşma akıcı olarak algılanmamaktadır (Ülper, 2020). Bu nedenle bir konuşmanın akıcı olabilmesi için öncelikle konuşmanın doğru olması ve doğru algılanması önemlidir.

Konuşmada doğruluk, dil birimlerinin doğru üretilmesiyle ilgidir. Yazılı anlatımda doğruluk yazım ve noktalamayla sağlanırken konuşmada bu telaffuz, vurgu, duraklama, boğumlama, doğru sözcük seçilmesi ve dil bilgisine uygun cümle kurulmasıyla sağlanmaktadır. Konuşmada sözcüklerin amaca uygun seçilmesi, doğru seslendirilmesi ve cümlenin doğru kurulması (Başaran ve Erdem, 2009) konuşmanın doğru üretilmesiyle ilişkilidir. Konuşmanın doğru olabilmesi için tutarlı, dil bilgelik olarak doğru, dinleyicinin takip edebileceği biçimde anlaşılır olması gerekmektedir. Dil bilgelik olarak cümlenin doğru kurulması ve doğru sözcük seçiminin yanı sıra dil üretiminde boğumlama, vurgulama ve duraklama gibi unsurlar da konuşmanın doğruluğunu sağlamaktadır. Söyleyiş, vurgu, tonlama, ulama, durak becerilerini konuşmasında bütünleştirebilen iyi bir konuşmacı (Sever, 1998) olarak nitelendirilmektedir. Bu unsurlar konuşmanın anlaşılabilirliğiyle ilişkili olmakla birlikte konuşmanın etkililiğini arttırmakta ve konuşmadaki duygu aktarımını sağlamaktadır. Ayrıca konuşmada akıcısızlıklara ve konuşma kusurlarına yer verilmemesi ve akıcı bir şekilde anlatımın sağlanması da konuşmada doğruluğunu sağlamaktadır.

Konuşmada Düşüncelerin Düzenlenişi

Düşünceler sözlü ya da yazılı dille ifade edilmektedir. Düşüncelerin düzenlenmesi konuşmanın ve yazmanın akıcı olmasını sağlamaktadır. Atasoy (2015) ana düşüncenin belirsiz ve düşünce tekrarlarının olması, konu dışına çıkılması, paragraflar arası geçişin mantıklı olmaması ve paragrafın geliştirilememesi gibi problemlerin yazmanın akıcılığını engellediğini ifade etmektedir. Konuşma becerisinde de ana düşüncenin ve yardımcı düşüncelerin belirgin olmaması, düşüncelerin gereksiz tekrar edilmesi, konuşmanın geliştirilememesi, konular arası mantıklı geçişler yapılamaması konuşma becerisinin akıcı olmasını engellemektedir.

Konuşmada aktarılmak istenen iletinin açık, anlaşılır ve tutarlı biçimde aktarılabilmesi için düşüncelerin düzenlenmiş olması gerekmektedir. Düşüncelerin düzenlenmesi ana fikir belirginliğinin ve doğru konu geçişlerinin olması, gereksiz düşünce tekrarlarının olmamasıyla ilgilidir. Konu dışına çıkılmamış, ana düşüncesi belirgin ve düşünceler arası kopukluklar olmayan konuşmanın düşüncelerin düzenlenmesi bakımından akıcı olduğu söylenebilir. Konuşmanın akıcı olarak nitelendirilebilmesi için konuşmada düşüncelerin bir plan çerçevesinde sunulması ve yaratıcı biçimde ifade edilmesi önemlidir.

Birey konuşma becerisini ailesinden ve çevresinden maruz kalarak edinmektedir. Ancak edinilen bu becerinin geliştirilmesi eğitimle mümkündür. Türkçe dersi ve Türkçe öğretmenlerinin amacı, öğrencilerin ana dilinde ve dil becerilerinde yetkin bireyler olmasını sağlamaktır. Dile tam hâkim olabilmek için temel dil becerilerinin tamamında yetkin olunması gerekmektedir (Doğan, 2009). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) Türkçe Ders Programı'nın özel amaçları arasında öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak etkili ifade edebilme becerisinin kazandırılması ve dil becerileri ile yetkinliklerinin geliştirilmesi yer almaktadır. Dilde yetkinlik ve etkili anlatım becerisi akıcılık kavramıyla ilgilidir. Öğrencilerin dilde yetkin, iyi konuşucular olabilmesi için öncelikle Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının akıcı ve etkili olması beklenmektedir. Çünkü konuşma becerisi ve dil kullanımı bakımından Türkçe öğretmenleri öğrencilerin en yakın modellerinden birisidir. Öğrencilerin iyi konuşmacı olabilmesi için öncelikle Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yetkin bir konuşmacı olması gerekmektedir (Yalçın, 2018). Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin telaffuz ve diksiyonunun düzgün olması öğrencilerin konuşma hatalarını düzeltebilmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle Türkçe öğretmenleri

Öğretmen Adaylarının Akıcı Konuşma Becerileri Üzerine Bir İnceleme

üniversite yıllarından itibaren etkili konuşma eğitimi almalıdır (Uçgun, 2007). Bu bakımdan Türkçe öğretmenlerinin etkili konuşma eğitimi almaları ve akıcı konuşma becerilerine sahip olmaları öğrencilere örnek olması bakımından önemlidir.

Yerli literatürde akıcı konuşmaya ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Bilge, 2019; Kuru, 2013a; Kuru, 2013b; Kuru, 2017; Sosyal ve Kurudayıoğlu, 2015). Bu araştırmaların çalışma grubu genellikle ilkökul ve ortaokul öğrencileridir. Yalnızca bir çalışmada (Kuru, 2017) sınıf öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerisi incelenmiştir. Bu çalışma, konuşma becerisinde öğrencilere model olan Türkçe öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerisini inceleyen ilk çalışma olması bakımından önemlidir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerilerinin incelenmesi sonucunda öğretmen adaylarının konuşma becerilerine ve konuşma eğitimine dair araştırmalara akıcı konuşma perspektifiyle bir çerçeve sunması beklenmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerilerinin düzeyine ilişkin elde edilen sonuçlarla çalışmanın konuşma ve öğretmen eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Problem cümlesi "Türkçe öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerileri hangi düzeydedir?" olarak belirlenen çalışmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma miktarı ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma hızı ne düzeydedir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının yaşadıkları konuşma tutuklukları ve sıklıkları ne düzeydedir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri sözlü metinlerin doğruluk düzeyi nedir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri sözlü metinlerde düşüncelerini düzenleme düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerilerini incelenmeyi amaçlayan bu araştırma, betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli "Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme cabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belgeleyebilmektedir" (Karasar, 2020, s. 109) şeklinde açıklanmaktadır. Öğretmen adaylarına herhangi bir müdahalede bulunmaksızın akıcı konuşma düzeyleri betimlendiği için bu araştırma, betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkçe öğretmeni adayları, örneklemi Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında öğrenim görmekte olan Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde veri toplama sürecindeki olası tehditleri ortadan kaldırabilmek için tekrar ses kaydı alma olasılığıyla kolay ulaşılabilecek örneklem grubu esas alınmıştır. Böylece 35'i, birinci sınıf, 34'ü ikinci sınıf, 43'ü üçüncü sınıf ve 41'i dördüncü sınıf düzeyinden olmak üzere toplam 153 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan akıcı konuşmanın miktar, hız, tutukluk, doğruluk ve düşüncelerin düzenlenişi boyutlarına ilişkin beş veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçların geliştirilmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliliği, veri toplama aracındaki madde ya da boyutların ölçülmesi hedeflenen konuyu ne kadar kapsadığıyla ilgili görünüş geçerliliği, veri toplama aracının içeriğinin aracın adı ve amacıyla uygun olmasıyla ilgilidir. Kapsam geçerliliğinin test edilme yollarından birisi uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2020). Bu nedenle bu araçların geliştirilmesinde kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanabilmesi için Türkçe Eğitimi ve özel olarak konuşma becerisine ilişkin bilimsel çalışmaları bulunan uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşüne sunulan formlarda uzmanlardan veri toplama araçlarında yer alan boyutların akıcı konuşmanın ölçülmesine uygun olup olmadığının ve formların belirtilen konuyu ölçüyor görünüp görünmediğinin değerlendirilmesi istenmiştir. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler

sonucunda veri toplama araçlarının boyutları düzenlenerek araçlara son hâli verilmiş, böylece araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının boyutları ve amacına ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Konuşma Miktarı Değerlendirme Formu

Öğretmen adaylarının dakikada ne kadar sözlü birim ürettiğini ortaya koyabilmek için Konuşma Miktarı Değerlendirme Formu geliştirilmiştir. Konuşma miktarı formunda hece, kelime ve cümle olmak üzere üç birim incelenmiştir.

Hece Miktarı Değerlendirme Formu

Öğretmen adaylarının dakikada ürettikleri hece miktarını değerlendirmek için Hece Miktarı Değerlendirme Formu geliştirilmiştir. Toplamda 3 boyuttan oluşan bu form aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1.

Hece Miktarı Değerlendirme Formu

Öğrenci	Toplam Hece	Budanmış Hece	Gerçek Hece
1			
2			
3			
4			
5			

Kelime Miktarı Değerlendirme Formu

Öğretmen adaylarının dakikada ürettikleri kelime miktarını değerlendirmek için Kelime Miktarı Değerlendirme Formu geliştirilmiştir. Toplamda 2 boyuttan oluşan bu form aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2.

Kelime Miktarı Değerlendirme Formu

Öğrenci	Toplam Kelime	Tutuk Kelime
1		
2		
3		
4		
5		

Cümle Miktarı Değerlendirme Formu

Öğretmen adaylarının dakikada ürettikleri cümle miktarını değerlendirmek için Cümle Miktarı Değerlendirme Formu geliştirilmiştir. Toplamda 2 boyuttan oluşan bu form aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.

Cümle Miktarı Değerlendirme Formu

Öğrenci	Toplam Cümle	Tutuk Cümle
1		
2		
3		
4		
5		

Öğretmen Adaylarının Akıcı Konuşma Becerileri Üzerine Bir İnceleme

Konuşma Hızı Değerlendirme Formu

Öğretmen adaylarının konuşmalarını üretirken konuşma için ayırdıkları süre ile duraklamalarını değerlendirmek ve konuşma hızlarını belirlemek için Konuşma Hızı Değerlendirme Formu geliştirilmiştir. Toplamda 8 boyuttan oluşan bu form aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.

Konuşma Hızı Değerlendirme Formu

Öğrenci	Toplam Süre	Sessiz Duraklama Süresi	Konuşma Süresi	Seslendirme Süresi Oranı	Konuşma Hızı	Budanmış Konuşma Hızı	Ortalama Duraklama Uzunluğu	Ortalama Duraklama Sıklığı
1								
2								
3								
4								
5								

Konuşma Tutukluğu Değerlendirme Formu

Öğretmen adaylarının konuşmalarını üretirken meydana gelen tutuklukları değerlendirmek için Konuşma Tutukluğu Değerlendirme Formu geliştirilmiştir. Toplamda 10 boyuttan oluşan bu form aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5.

Konuşma Tutukluğu Değerlendirme Formu

Öğrenci	Toplam Süre	Sessiz Duraklama	Dolgu Ses	Dolgu Sözcük	Gereksiz Tekrar	Tereddüt	Gereksiz Uzatma	Yanlış Başlangıç	Toplam Tutukluk Sayısı	Tutukluk Oranı
1										
2										
3										
4										
5										

Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğretmen adaylarının ürettikleri konuşma metinlerinin doğruluk derecesini değerlendirmek için Konuşma Doğruluğu Puanlama Anahtarı geliştirilmiştir. Beş dereceden oluşan bu puanlama anahtarı aşağıda yer almaktadır.

Tablo 6.

Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarı

1 (Çok Zayıf)	2 (Zayıf)	3 (Orta)	4 (İyi)	5 (Çok İyi)
Konuşmada dinleyicinin dikkatini dağıtacak kadar boğumlama hatası vardır. Vurgu ve duraklamaya hiç dikkat edilmemektedir. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada	Konuşmada sıklıkla boğumlama hatası vardır. Yaygın bir şekilde vurgu ve duraklama hatası yapılmaktadır. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada hatalar bulunmaktadır.	Boğumlamaya özen gösterilmektedir. Vurgu ve duraklamada yaygın hatalar yoktur. Doğru kelime seçmeye ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmaya dikkat edilmektedir.	Konuşmada boğumlama hatası çok azdır. Vurgu ve duraklamada genellikle hata yoktur. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada çok az hata vardır.	Konuşma boğumlama hatası yoktur. Vurgu ve duraklar hatasızdır. Kelime seçimleri ve dil bilgisi açısından cümle kuruluşları doğrudur.

yaygın hatalar
bulunmaktadır.

Konuşmanın doğruluğunun çözümlenmesinde Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarına işe koşulmuştur. Yirmi konuşma metni iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarının güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Tutarlılık için uzmanların birbirine yakın değerlendirmeler yapması beklenmekle birlikte genelde .70 olmak üzere belirli bir düzeyin altındaki uyumla toplanan veriler kullanılmamaktadır (Karasar, 2020). Değerlendirmeciler arası pearson korelasyon katsayısının .70'in üzerinde tespit edilmesi puanlama anahtarlarının ve kodlamalarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Düşüncelerin Düzenlenişi Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğretmen adaylarının ürettikleri konuşma metinlerinde düşüncelerini ne düzeyde düzenleyebildiğini değerlendirmek için Düşüncelerin Düzenlenişi Puanlama Anahtarı geliştirilmiştir. Beş dereceden oluşan bu puanlama anahtarı aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7.

Düşüncelerin Düzenlenişi Dereceli Puanlama Anahtarı

1 (Çok Zayıf)	2 (Zayıf)	3 (Orta)	4 (İyi)	5 (Çok İyi)
Ana düşünce yoktur ve destekleyici düşünceler kullanılmamıştır. Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır. Düşünceler bir plana göre düzenlenmemiştir. Konuşmacı konunun dışına çıkmıştır.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler yetersizdir. Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır. Düşünceler arasında bir plandan söz etmek zordur. Düşüncelerle konu arasındaki bağlantı zayıftır.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Zaman zaman gereksiz düşünce tekrarları vardır. Düşünceler arasında belli bir plan sezilmektedir. Konudan ayrılmamaya çalışılmıştır.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir. Birkaç gereksiz düşünce tekrarı vardır. Düşünceler genellikle bir plana göre düzenlenmiştir. Konuşmacı, konunun dışına çıkmamıştır.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir. Gereksiz düşünce tekrarı yoktur. Düşünceler belirli bir plana göre düzenlenmiştir. Konuşmacı, konunun dışına çıkmamıştır.

Konuşmada düşüncelerin düzenlenişinin çözümlenmesinde Düşüncelerin Düzenlenişi Dereceli Puanlama Anahtarı işe koşulmuştur. Yirmi konuşma metni iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve Düşüncelerin Düzenlenişi Puanlama Anahtarının güvenilirlik katsayısı .79 bulunmuştur. Değerlendirmeciler arası pearson korelasyon katsayısının .70'in üzerinde tespit edilmesi puanlama anahtarlarının ve kodlamalarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanabilmesi için öncelikle Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik onay ve Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından araştırma izni alınmıştır. Ardından gönüllük esasına göre veri toplama sürecine geçilmiştir. Verilerin toplanma sürecinde konuşmacı olan öğretmen adayları ve araştırmacı veri toplama ortamında yer almaktadır. Bu süreçte öğretmen adayları 33 konuşma konusunun yer aldığı konuşma kutusundan konuşma konusunu rastgele seçmiştir. Seçtiği konuşma konusu hakkında

Öğretmen Adaylarının Akıcı Konuşma Becerileri Üzerine Bir İnceleme

konuşmak istemezse öğretmen adayının üç kez konuşma konusu seçme hakkı bulunmaktadır. Ancak bu durum üç konu seçip bu üç konu arasında seçim yapma biçiminde değildir. Öğretmen adayı ilk seçtiği konu hakkında konuşmak istemezse ikinci konuyu, ikinci seçtiği konu hakkında da konuşmak istemezse üçüncü konuyu seçme hakkına sahiptir. Konuşma konularını seçme sürecine ilişkin açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına belirli bir süre verilmeyerek “birkaç dakika” konuşmalarının beklendiği ifade edilmiştir. Öğretmen adayları konuşma konularını seçtikten sonra hazır olduklarını ifade ettiklerinde ses kaydı başlatılmış, konuşmalarının bittiğini söylediklerinde ise ses kaydı sonlandırılarak veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Veri toplama sürecindeki konuşma konuları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 8.

Uygulama Sürecinde Başvurulan Konuşma Konuları

No	Konuşma Konuları
1	Sizce müzik ruhun gıdası mıdır? Niçin? Müziğin hayatınızdaki yeri ve önemini açıklayınız.
2	Size göre mutluluk ve ölçütleri nelerdir? Sizi / çevrenizi mutlu eden durum ya da olayları açıklayınız.
3	Başarıya giden yollar nelerdir? Başarıya nasıl ulaşılır? Başarıya giden yollar ve bu yolların doğruluğunu, uygunluğunu açıklayınız.
4	Sizce sonsuz özgürlüğe sahip olmak mutluluğun habercisi midir? Toplumda mutluluğun ve düzenin sağlanması için sınırların olduğu düzen ve bu düzenin etkisini açıklayınız.
5	Geleneklerimizin günümüze yansımaları nelerdir ve nasıldır? Geleneklerimizin toplumsal ve bireysel hayattaki yeri, önemi ve varsa değişimini açıklayınız.
6	Geçmiş ve gelecek kavramlarının sizin için anlamı nedir? Bu kavramların ilişkisini, hayatınızdaki yeri ve önemini açıklayınız.
7	Reklamların bireysel ve toplumsal yaşantılara etkileri nelerdir ve nasıldır? Reklamlardan etkilenen toplumların tüketim kültürlerine etkisini değerlendirip örneklerle açıklayınız.
8	Sizce popüler kültür nedir? Popüler kültürün bireysel ve toplumsal yaşama yansımaları ve etkileri hakkında bilgi veriniz.
9	Suç oranları nasıl azaltılabilir? Suç oranlarının azaltılmasında başvurulabilecek tedbirler ve bu tedbirlerin topluma olası etkilerini açıklayınız.
10	Yoksulluğun insana ve topluma etkilerini nedenleriyle açıklayınız.
11	İnsan aklıyla her şeyi kavrayabilir mi? İnsan aklının sınırları ile bireyin kavrama biçimini, ilişkisini açıklayınız.
12	Televizyonun insan ve toplum üzerinde etkileri nasıldır? Nedenleri ile açıklayınız.
13	Doğal afetlerin sebepleri nelerdir? Doğal afetlerin dünyamıza etkisini ve bu olayların nasıl engellenebileceğini açıklayınız.
14	Para ve beyin hayattaki yeri nedir? Hangisinin daha kullanışlı olduğunu nedenleriyle açıklayınız.
15	İlk insanlar ve günümüz insanının koşulları ve hayat standartları nasıldır? Hangi dönemin insanının daha mutlu olabileceğini nedenleriyle açıklayınız.
16	Başarılı olmada şans ve çalışmanın etkisi nedir? Hangisinin daha etkili olduğunu nedenleriyle açıklayınız.
17	İnsan ile doğa arasındaki hâkimiyet mücadelesinin kazananı sizce kimdir? İnsan ve doğa arasında etkileşim ve hâkimiyeti örneklerle açıklayınız.
18	İnsanlar arasındaki iletişimde güvenin önemi sizce nedir? Güven sorununun iletişime etkisini nedenleriyle açıklayınız.
19	Alternatif tıp teknikleri ve insanlar üzerindeki etkilerini örnekler ve nedenleriyle açıklayınız.
20	Sevdiğiniz bir şairin / yazarın sanatı ve eserlerini değerlendiriniz.
21	Sizce moda insanı etkisi altına almakta mıdır? Modanın insan üzerindeki etkilerini örneklerinizle nedenleriyle açıklayınız.

- 22 Hayvanların yaşam alanları nerelerdir? Hayvanların doğal yaşam alanları ile hayvanat bahçelerini değerlendiriniz. Hayvanat bahçelerinin canlıya ve insanlara olan etkisini açıklayınız.
- 23 Genç kuşak bunalım yaşamalarının sebepleri sizce nelerdir? Bunalımın çözüm yollarının neler olabileceğini açıklayınız.
- 24 Teknolojinin bireysel ve toplumsal açıdan günlük yaşama etkilerini örneklerle açıklayınız.
- 25 İnsanların düşüncelerinin yönlendirilmesinde sosyal medyanın etkisi nedir? Sosyal medyanın bireysel, toplumsal ve evrensel etkilerini değerlendiriniz.
- 26 Sizce anne babaların Z kuşağına yaklaşımı nasıl olmalıdır? Olmasını düşündüğünüz yaklaşımları nedenleri ile açıklayınız.
- 27 Küresel ısınma nedir ve dünyaya etkileri nelerdir? Küresel ısınmanın engellenebilmesine ilişkin çözüm yollarını nedenleriyle açıklayınız.
- 28 Film / dizi karakterlerinin birey ve toplum davranışlarına etkileri nelerdir? Örneklerle ve nedenleriyle açıklayınız.
- 29 Öğrencilerin rol model almasında ailenin ve öğretmenin etkisi nedir? Sizin için ideal bir modelin nasıl olması gerektiğini nedenleriyle açıklayınız.
- 30 Sporun bireye etkisi nedir? Zihinsel ve bedensel katkılarını nedenleriyle açıklayınız.
- 31 Pandemi nedir ve yaşama etkisi nasıldır? Pandemi sürecinin alışkanlıklara ve günlük yaşama etkisini örneklerle açıklayınız.
- 32 Toplum kuralları sizce olmalı mıdır? Toplum kurallarının birlikte yaşamaya etkisini açıklayınız.
- 33 Uzaktan eğitim nedir? Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin farklılıklarını dikkate alarak eğitim sürecindeki farklılaşmayı değerlendiriniz.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri miktar, hız, tutukluk, doğruluk ve düşüncelerin düzenlenişi boyutları bakımından analiz edilmiştir. Konuşma hızı ve konuşma miktarı (hece, kelime ve cümle) analizinde formüllerle hesaplamalar yapılmıştır. Yapılan hesaplamaların formülleri tablo 9, 10 ve 11’de yer almaktadır.

Tablo 9.

Hece Miktarı Analizinde Başvurulan Formüller

Hece Miktarı Analizi	Formülü
Toplam Hece	Konuşma metninde yer alan hecelerin toplam sayısı.
Budanmış Hece	Konuşma metninde tutuk kelime olarak belirlenen kelimelerin toplam hece sayısı.
Gerçek Hece	Toplam Hece Sayısı – Budanmış Hece Sayısı

Tablo 10.

Kelime Miktarı Analizinde Başvurulan Formüller

Kelime Miktarı Analizi	Formülü
Toplam Kelime	Konuşma metninde yer alan kelimelerin toplam sayısı.
Tutuk Kelime	Konuşma metninde tutuk kelime olarak belirlenen kelimelerin toplam sayısı.

Tablo 11.

Cümle Miktarı Analizinde Başvurulan Formüller

Cümle Miktarı Analizi	Formülü
Toplam Cümle	Konuşma metninde yer alan cümlelerin toplam sayısı.
Tutuk Cümle	Konuşma metninde tutuk cümle olarak belirlenen cümlelerin toplam sayısı.

Öğretmen Adaylarının Akıcı Konuşma Becerileri Üzerine Bir İnceleme

Konuşma tutukluğunun analizinde toplam süre, sessiz duraklama, dolgu ses, dolgu sözcük, gereksiz tekrar, tereddüt, gereksiz uzatma, yanlış başlangıç, toplam tutukluk sayısı, tutukluk oranı (toplam tutukluk sayısı / toplam süre) hesaplanmıştır. Konuşmada doğruluk ve düşüncelerin düzenlenişine ilişkin boyutlar dereceli puanlama anahtarıyla çözümlenmiştir. Araştırmada miktar, hız, tutukluk, doğruluk ve düşüncelerin düzenleniş boyutlarının analizi yapıp bulgularda yüzde olarak sunulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 01.02.2022

Belge sayı numarası= E-21817443-050.99-136901

Bulgular

Öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerileri konuşma miktarı, konuşma hızı, konuşma tutukluğu, konuşma doğruluğu ve konuşmada düşüncelerin düzenleniş bakımından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgulara bu başlıkta yer verilmiştir.

Konuşma Miktarı ile İlgili Bulgular

Konuşma miktarı başlığında hece, kelime ve cümle miktarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Dakikada üretilen konuşma miktarı bulguları hece miktarı, kelime miktarı ve cümle miktarı olarak tablolarda verilmiştir. Öğretmen adaylarının konuşmalarında dakikada ürettikleri hece miktarına ilişkin bulgular tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Dakikada Üretilen Hece Miktarına İlişkin Bulgular

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	
Hece Aralığı	%	%	%	%	
Toplam Hece	0-200	8,6	14,7	9,3	4,9
	201-250	22,9	8,8	18,6	22,0
	251-300	37,1	47,1	51,2	41,5
	301-350	22,9	23,5	11,6	29,3
	351-Üstü	8,6	5,9	9,3	2,4
Budanmış Hece	0-10	45,7	14,7	11,6	9,8
	11-20	28,6	35,3	44,2	46,3
	21-30	17,1	26,5	39,5	39,0
	31-40	5,7	17,6	4,7	2,4
	41-Üstü	2,9	5,9	0	2,4
Gerçek Hece	0-200	11,4	14,7	20,9	12,2
	201-250	28,6	26,5	25,6	31,7
	251-300	34,3	38,2	44,2	31,7
	301-350	20,0	20,6	2,3	22,0
	351-Üstü	5,7	0	7,0	2,4

Tablo 12’de sınıf düzeylerine göre bir dakikada üretilen hece miktarları yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin %37,1’i, ikinci sınıf öğrencilerinin %47,1’i, üçüncü sınıf öğrencilerinin %51,2’si ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %41,5’i dakikada 251-300 aralığında toplam hece üretmiştir.

Budanmış hece bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %45,7’si dakikada 0-10 aralığında; ikinci sınıf öğrencilerinin %35,3’ü, üçüncü sınıf öğrencilerinin %44,2’si ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %46,3’ü dakikada 11-20 aralığında budanmış hece üretmiştir.

Gerçek hece bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %34,3’ü, ikinci sınıf öğrencilerinin %38,2’si, üçüncü sınıf öğrencilerinin %44,2’si dakikada 251-300 aralığında; dördüncü sınıf öğrencilerinin %31,7’si dakikada 201-250 ve %31,7’si dakikada 251-300 aralığında gerçek hece üretmiştir.

Öğretmen adaylarının konuşmalarında dakikada ürettikleri kelime miktarına ilişkin bulguları tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

Dakikada Üretilen Kelime Miktarına İlişkin Bulgular

	Kelime Aralığı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
		%	%	%	%
Toplam Kelime	0-50	2,9	0	0	0
	51-70	8,6	14,7	18,6	9,8
	76-100	37,1	50,0	44,2	41,5
	101-125	40,0	29,4	30,2	41,5
	126-Üstü	11,4	5,9	7,0	7,3
Tutuk Kelime	0-5	37,1	17,6	4,7	4,9
	6-10	34,3	26,5	34,9	22,0
	11-15	17,1	32,4	34,9	36,6
	16-20	8,6	11,8	23,3	34,1
	21-Üstü	2,9	11,8	2,3	2,4

Tablo 13’te sınıf düzeylerine göre bir dakikada üretilen kelime miktarları yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin %40’ı dakikada 101-125 aralığında; ikinci sınıf öğrencilerinin %50’si ve üçüncü sınıf öğrencilerinin %44,2’si dakikada 76-100 aralığında; dördüncü sınıf öğrencilerinin %41,5’i dakikada 76-100 ve %41,5’i dakikada 101-125 aralığında toplam kelime üretmiştir.

Tutuk kelime bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %37,1’i dakikada 0-5 aralığında; ikinci sınıf öğrencilerinin %32,4’ü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %36,6’sı dakikada 11-15 aralığında; üçüncü sınıf öğrencilerinin %34,9’u dakikada 6-10 ve %34,9’u dakikada 11-15 aralığında tutuk kelime üretmiştir.

Öğretmen adaylarının konuşmalarında dakikada ürettikleri cümle miktarına ilişkin bulguları tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14.

Dakikada Üretilen Cümle Miktarına İlişkin Bulgular

	Cümle Aralığı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
		%	%	%	%
Toplam Cümle	0-3	0	0	0	0
	4-6	17,1	20,6	16,3	12,2
	7-9	31,4	47,1	39,5	36,6
	10-12	31,4	20,6	25,6	26,8
	13-Üstü	20,0	11,8	18,6	24,4
Tutuk Cümle	0-2	5,7	0	9,3	7,3
	3-4	22,9	23,5	23,3	29,3
	5-6	22,9	32,4	25,6	24,4

Öğretmen Adaylarının Akıcı Konuşma Becerileri Üzerine Bir İnceleme

7-8	22,9	26,5	27,9	34,1
9-Üstü	25,7	17,6	14,0	4,9

Tablo 14'te sınıf düzeylerine göre bir dakikada üretilen cümle miktarları yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin %31,4'ü dakikada 7-9 ve %31,4'ü dakikada 10-12 aralığında; ikinci sınıf öğrencilerinin %47,1'i, üçüncü sınıf öğrencilerinin %39,5'i dakikada ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %36,6'sı dakikada 7-9 aralığında toplam cümle üretmiştir.

Tutuk cümle bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %25,7'si dakikada 9 ve üstü aralığında; ikinci sınıf öğrencilerinin %32,4'ü dakikada 5-6 aralığında; üçüncü sınıf öğrencilerinin %27,9'u ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %34,1'i dakikada 7-8 aralığında tutuk cümle üretmiştir.

Konuşma Hızı ile İlgili Bulgular

Sınıf düzeylerine göre konuşma hızına ilişkin elde edilen bulgular tablolarda verilmiştir. Öğretmen adaylarının konuşma hızı boyutuna ilişkin bulgular tablo 15, 16, 17 ve 18'de yer almaktadır.

Tablo 15.

Konuşma Hızına İlişkin Bulgular

Boyut	Aralık	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
		%	%	%	%
Toplam Konuşma Süresi	0-40 saniye	0	0	0	0
	41-80 saniye	20,0	8,8	7,0	4,9
	81-120 saniye	45,7	35,3	20,9	31,7
	121-160 saniye	14,3	32,4	20,9	22,0
	161 ve üstü saniye	20,0	23,5	51,2	41,5
Sessiz Duraklama Süresi	0-10 saniye	8,6	2,9	2,3	0
	11-20 saniye	37,1	23,5	11,6	26,8
	21-30 saniye	25,7	32,4	23,3	26,8
	31-40 saniye	5,7	14,7	32,6	17,1
	41 ve üstü saniye	22,9	26,5	30,2	29,3
Konuşma Süresi	0-40 saniye	0	2,9	0	0
	41-80 saniye	51,4	41,2	27,9	14,6
	81-120 saniye	28,6	29,4	23,3	31,7
	121-160 saniye	14,3	5,9	20,9	29,3
	161 ve üstü saniye	5,7	20,6	27,9	24,4
Konuşma Hızı	0-100	0	0	0	0
	101-200	8,6	17,6	9,3	2,4
	201-300	54,3	35,3	53,5	56,1
	301-400	31,4	44,1	34,9	39,0
	401-Üstü	5,7	2,9	2,3	2,4
Budanmış Konuşma Hızı	0-100	0	0	0	0
	101-200	11,4	14,7	16,3	7,3
	201-300	54,3	67,6	62,8	65,9
	301-400	34,3	17,6	20,9	24,4
	401-Üstü	0	0	0	2,4

Tablo 15'te sınıf düzeylerine göre öğrencilerin konuşma hızı boyutlarına ilişkin bulguları yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin %45,7'si, ikinci sınıf öğrencilerinin %35,3'ü 81-120 saniye aralığındaki; üçüncü sınıf öğrencilerinin %51,2'si, dördüncü sınıf öğrencilerinin %41,5'i 161 ve üstü aralığındaki toplam sürede konuşmuşlardır.

Sessiz duraklama süresi bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %37,1'i 11-20 saniye, ikinci sınıf öğrencilerinin %32,4'ü 21-30 saniye, üçüncü sınıf öğrencilerinin %32,6'sı 31-40 saniye dördüncü sınıf öğrencilerinin %29,3'ü 41 ve üstü saniye aralığında sessiz duraklamaya yer vermiştir.

Konuşma süresi bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %51,4'ü; ikinci sınıf öğrencilerinin %41,2'si 41-80 saniye; üçüncü sınıf öğrencilerinin %27,9'u 41-80 saniye ve %27,9'u 161 ve üstü saniye; dördüncü sınıf öğrencilerinin %31,7'si 81-120 saniye aralığında konuşma süresine sahiptir.

Konuşma hızı bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %54,3'ü, üçüncü sınıf öğrencilerinin %53,5'i ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %56,1'i 201-300 aralığında; ikinci sınıf öğrencilerinin %44,1'i 301-400 aralığında hece üretmiştir.

Budanmış konuşma hızı bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %54,3'ü, ikinci sınıf öğrencilerinin %67,6'sı, üçüncü sınıf öğrencilerinin %62,8'i ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %65,9'u 201-300 aralığında hece üretmiştir.

Tablo 16.

Sınıf Düzeylerine Göre Ortalama Duraklama Uzunluklarına İlişkin Bulgular

1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
,76	,69	,79	,71

Tablo 16'da sınıf düzeylerine göre öğrencilerin konuşma hızı boyutlarından ortalama duraklama uzunluğuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre duraklama uzunlukları birinci sınıf öğrencilerinin ortalama ,76, ikinci sınıf öğrencilerinin ortalama ,69, üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalama ,79 ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama ,71 saniyedir.

Tablo 17.

Sınıf Düzeylerine Göre Ortalama Duraklama Sıklıklarına İlişkin Bulgular

1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
13,20	14,59	13,21	12,45

Tablo 17'de sınıf düzeylerine göre öğrencilerin konuşma hızı boyutlarından ortalama duraklama sıklığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencileri dakikada ortalama 13,20, ikinci sınıf öğrencileri dakikada ortalama 14,59, üçüncü sınıf öğrencileri dakika ortalama 13,21 ve dördüncü sınıf öğrencileri dakikada ortalama 12,45 sıklığında konuşmasında sessiz duraklama yapmıştır.

Tablo 18.

Sınıf Düzeylerine Göre Seslendirme Süresi Oranına İlişkin Bulgular

		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
		%	%	%	%
Seslendirme	Alt Değer	54	41	55	50
Süresi Oranı	Üst Değer	90	89	92	89
	Ortalama	76,34	74,67	76,79	78,24

Tablo 18'de sınıf düzeylerine göre öğrencilerin konuşma hızı boyutlarından seslendirme süresi oranına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre %41 oranla ikinci sınıf öğrencileri en az seslendirme süresine, %92 oranla da üçüncü sınıf öğrencileri en fazla seslendirme süresi oranına sahiptir. Dördüncü sınıf öğrencileri %78,24 ile konuşmasını en yüksek ortalama seslendirme süresiyle gerçekleştiren sınıf düzeyidir.

Konuşma Tutukluğu ile İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının konuşma tutukluğu boyutuna ilişkin bulgular tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19.

Konuşma Tutukluğuna İlişkin Bulgular

Tutukluk Türü	Tutukluk Aralığı	1. Sınıf %	2. Sınıf %	3. Sınıf %	4. Sınıf %
Sessiz Duraklama	0-20	17,1	8,8	7,0	4,9
	21-40	54,3	55,9	30,2	43,9
	41-60	20,0	20,6	46,3	26,8
	61-80	8,6	6,6	7,0	9,8
	81 ve üstü	0	5,9	9,3	14,6
Dolgu Ses	0-5	31,4	29,4	11,6	22,0
	6-10	31,4	14,7	20,9	19,5
	11-15	17,1	20,6	14,0	19,5
	16-20	2,9	17,6	16,3	9,8
	21 ve üstü	17,1	17,6	37,2	29,3
Dolgu Sözcük	0-5	45,7	41,2	46,5	31,7
	6-10	25,7	17,6	25,6	31,7
	11-15	5,7	14,7	9,3	17,1
	16-20	11,4	8,8	7,0	7,3
	21 ve üstü	11,4	17,6	11,6	12,2
Gereksiz Tekrar	0-,99	71,4	52,9	46,5	46,3
	1-1,99	17,1	20,6	25,6	41,5
	2-2,99	5,7	11,8	16,3	4,9
	3-3,99	5,7	8,8	7,0	2,4
	4 ve üstü	0	5,9	4,7	4,9
Tereddüt	0-,99	25,7	14,7	14,0	12,2
	1-1,99	25,7	26,5	9,3	34,1
	2-2,99	20,0	14,5	20,9	4,9
	3-3,99	20,0	5,9	14,0	14,6
	4 ve üstü	8,6	38,2	41,9	34,1
Gereksiz Uzatma	0-5	57,1	23,5	7,0	2,4
	6-10	34,3	35,3	9,3	14,6
	11-15	2,9	20,6	20,9	24,4
	16-20	2,9	5,9	14,0	22,0
	21 ve üstü	2,9	14,7	48,8	36,6
Yanlış Başlangıç	0-,99	91,4	58,8	72,1	48,8
	1-1,99	5,7	23,5	25,6	26,8
	2-2,99	2,9	8,8	0	17,1
	3-3,99	0	8,8	2,3	4,9
	4 ve üstü	0	0	0	2,4
Toplam Tutukluk Sayısı	0-40	28,6	8,8	2,3	0
	41-80	45,7	52,9	41,9	43,9
	81-120	22,9	20,6	32,6	31,7
	121-160	0	2,9	11,6	12,2
	161 ve üstü	2,9	14,7	11,6	12,2
Toplam Tutukluk Oranı	0-10	0	0	0	0
	11-20	2,9	2,9	2,3	0
	21-30	22,9	11,8	11,6	7,3
	31-40	48,6	38,2	34,9	53,7

41 ve üstü	25,7	47,1	51,2	39,0
------------	------	------	------	------

Tablo 19’da sınıf düzeylerine göre konuşmada meydana gelen tutukluklara ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin %54,3’ü, ikinci sınıf öğrencilerinin %55,9’u, dördüncü sınıf öğrencilerinin %43,9’u 21-40 aralığında; üçüncü sınıf öğrencilerinin %46,3’ü 41-60 aralığında sessiz duraklama yapmıştır.

Dolgu ses bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %31,4’ü 0-5 ve %31,4’ü 6-10 aralığında; ikinci sınıf öğrencilerinin %29,4’ü 0-5 aralığında; üçüncü sınıf öğrencilerinin %37,2’si ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %29,3’ü 21 ve üstü aralığında konuşmasında dolgu sese yer vermiştir.

Dolgu sözcük bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %45,7’si, ikinci sınıf öğrencilerinin %41,2’si, üçüncü sınıf öğrencilerinin %46,5’i ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %31,7’si 0-5 aralığında konuşmasında dolgu sözcüğe yer vermiştir.

Gereksiz tekrar bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %71,4’ü, ikinci sınıf öğrencilerinin %52,9’u, üçüncü sınıf öğrencilerinin %46,5’i ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %46,3’ü 0-99 aralığında konuşmasında gereksiz tekrara yer vermiştir.

Tereddüt bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %25,7’si 0-99 ve %25,7’si 1-1,99 aralığında; ikinci sınıf öğrencilerinin %38,2’si ve üçüncü sınıf öğrencilerinin %41,9’u 4 ve üstü; dördüncü sınıf öğrencilerinin %34,1’i 1-1,99 aralığında ve %34,1’i 4 ve üstü aralığında konuşmasında tereddüde yer vermiştir.

Gereksiz uzatma bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %57,1’i 0-5 aralığında; ikinci sınıf öğrencilerinin %35,3’ü 6-10 aralığında; üçüncü sınıf öğrencilerinin %48,8’i ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %36,6’sı 21 ve üstü aralığında konuşmasında gereksiz uzatmaya yer vermiştir.

Yanlış başlangıç bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %91,4’ü, ikinci sınıf öğrencilerinin %58,8’i, üçüncü sınıf öğrencilerinin %72,1’i ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %48,8’i 0-99 aralığında konuşmasında yanlış başlangıca yer vermiştir.

Toplam tutukluk sayısı bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %45,7’si, ikinci sınıf öğrencilerinin %52,9’u, üçüncü sınıf öğrencilerinin %41,9’u ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %43,9’u 41-80 aralığında toplam tutukluk yapmıştır.

Toplam tutukluk oranı bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin %48,6’sı ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %53,7’si 31-40 aralığında; ikinci sınıf öğrencilerinin %47,1’i ve üçüncü sınıf öğrencilerinin %51,2’si 41 ve üstü aralığında toplam tutukluk oranına yer vermiştir.

Konuşma Doğruluğu ile İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının konuşmanın doğruluğu boyutuna ilişkin bulgular tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

Konuşma Doğruluğuna İlişkin Bulgular

	1. Sınıf %	2. Sınıf %	3. Sınıf %	4. Sınıf %
1 (Çok Zayıf)	2,9	2,9	9,3	7,3
2 (Zayıf)	25,7	23,5	23,3	22,0
3 (Orta)	37,1	41,2	41,9	36,6
4 (İyi)	34,3	29,4	23,3	29,3
5 (Çok İyi)	0	2,9	2,3	4,9

Tablo 20’de sınıf düzeylerine göre öğrencilerin konuşmalarının doğruluk boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin %2,9’u çok zayıf, %25,7’si zayıf, %37,1’i orta, %34,3’ü iyi boyutunda doğru metin üretmiştir. Birinci sınıf düzeyinde çok iyi boyutunda doğru metin üreten öğrenci bulunmamaktadır. İkinci sınıf öğrencilerinin %2,9’u çok zayıf, %23,5’i zayıf, %41,2’si orta, %29,4’ü iyi ve %2,9’u çok iyi boyutunda; üçüncü sınıf öğrencilerinin %9,3’ü çok zayıf,

Öğretmen Adaylarının Akıcı Konuşma Becerileri Üzerine Bir İnceleme

%23,3'ü zayıf, %41,9'u orta, %23,3'ü iyi ve %2,3'ü çok iyi boyutunda; dördüncü sınıf öğrencilerinin %7,3'ü çok zayıf, %22,0'ı zayıf, %36,6'sı orta, %29,3'ü iyi ve %4,9'u çok iyi boyutunda doğru metin üretmiştir.

Konuşmada Düşüncelerin Düzenlenişi ile İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının konuşmanın doğruluğu boyutuna ilişkin bulgular tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21.

Konuşmada Düşüncelerin Düzenlenişine İlişkin Bulgular

	1. Sınıf %	2. Sınıf %	3. Sınıf %	4. Sınıf %
1 (Çok Zayıf)	14,3	5,9	9,3	4,9
2 (Zayıf)	37,1	44,1	18,6	29,3
3 (Orta)	37,1	23,5	44,2	46,3
4 (İyi)	5,7	17,6	18,6	14,6
5 (Çok İyi)	5,7	8,8	9,3	4,9

Tablo 21'de sınıf düzeylerine göre öğrencilerin konuşmalarının düşüncelerin düzenlenişi boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin %14,ü'u çok zayıf, %37,1'i zayıf, %37,1'i orta, %5,7'si ve %5,7'si çok iyi boyutunda; ikinci sınıf öğrencilerinin %5,9'u çok zayıf, %44,1'i zayıf, %23,5'i orta, %17,6'sı iyi ve %8,8'i çok iyi boyutunda; üçüncü sınıf öğrencilerinin %9,3'ü çok zayıf, %18,6'sı zayıf, %44,2'si orta, %18,6'sı iyi ve %9,3'ü çok iyi boyutunda; dördüncü sınıf öğrencilerinin %4,9'u çok zayıf, %29,3'ü zayıf, %46,3'ü orta, %14,6'sı iyi ve %4,9'u çok iyi boyutunda planlı metin üretmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerilerini betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada öğretmen adaylarının konuşmaları konuşma miktarı, konuşma hızı, konuşma tutukluğu, konuşma doğruluğu ve konuşmada düşüncelerin düzenlenişi boyutları bakımından incelenmiştir. Böylece bu boyutlara ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmanın konuşma miktarı boyutuna ilişkin sonuçlar dakikada hece, kelime ve cümle miktarı olmak üzere üç düzeyde ele alınmıştır. Dakikada üretilen hece miktarı sonucuna göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin en fazla dakikada 251-300 aralığında toplam hece ve gerçek hece; birinci sınıf öğrencilerinin en fazla dakika 0-10 aralığında, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin en fazla 11-20 aralığında budanmış hece ürettiği tespit edilmiştir. Buna göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler konuşmalarında sıklıkla dakikada 251-300 aralığında hece üretirken budanmış heceye en fazla dakikada 11-20 aralığında yer vermiştir. Ayrıca diğer sınıf düzeylerine kıyasla birinci sınıf öğrencileri dakikada daha az budanmış hece üretmektedir.

Dakikada üretilen kelime miktarı sonucuna göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dakikada 76-100 aralığında toplam kelime ve dakikada 11-15 aralığında tutuk kelime ürettiği tespit edilmiştir. Ancak birinci sınıf öğrencilerinin ise en fazla dakika 101-125 aralığında toplam kelime ve dakikada 0-5 aralığında tutuk kelime ürettiği belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler konuşmalarında sıklıkla dakikada 76-100 aralığında toplam kelime üretirken tutuk kelimeye en fazla dakikada 11-15 aralığında yer vermiştir. Ancak elde edilen sonuçlar birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere kıyasla dakikada daha fazla kelime ve daha az tutuk kelime ürettiğini göstermektedir.

Dakikada üretilen cümle miktarı sonucuna göre tüm sınıf düzeyindeki öğrenciler sıklıkla dakikada 7-9 aralığında toplam cümle üretmektedir. En düşük aralık olan 0-3 aralığında ise cümle üreten öğrenci bulunmamaktadır. Dakikada üretilen tutuk cümle miktarı sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre genellikle 9 ve üstü aralığında tutuk cümle üreten birinci sınıf öğrencileri en fazla, genellikle 5-6 aralığında tutuk cümle üreten ikinci sınıf öğrencileri ise en az tutuk cümle üreten sınıf düzeyidir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşmalarında en sık

tutuk kelime ürettiği aralığın 7-9 olarak tespit edilmesi sınıf düzeyi arttıkça dakikada üretilen tutuk cümle sayısının doğrusal biçimde azalmadığını göstermektedir.

Çalışmanın konuşma hızı boyutuna ilişkin sonuçlar toplam konuşma süresi, sessiz duraklama süresi, konuşma süresi, ortalama duraklama uzunluğu, ortalama duraklama sıklığı, seslendirme süresi oranı, konuşma hızı, budanmış konuşma hızı olmak üzere sekiz boyutta ele alınmıştır. Bu sonuçlara göre birinci ve ikinci sınıf öğrencileri genellikle 81-120 saniye aralığında, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ise genellikle 161 ve üstü saniye aralığında sözlü metin üretmektedir. Yani sınıf düzeyi arttıkça toplam konuşma süresi de artmaktadır. Benzer bir şekilde sınıf düzeyi arttıkça sessiz duraklama süresinin de arttığı tespit edilmiştir. Esasında sınıf düzeyi arttıkça sessiz duraklama süresinin azalması beklenmektedir. Ancak sınıf düzeyiyle orantılı olarak toplam konuşma süresinin artmış olması sebebiyle sessiz duraklama süresinin de arttığı düşünülmektedir. Daha uzun süreli konuşma üreten öğrencilerin konuşmalarında toplam sessiz duraklamaya daha çok yer vermesi mümkündür. Toplam süreden sessiz duraklamaların çıkarılmasıyla hesaplanan konuşma süresi sonuçları ise genellikle dördüncü sınıf öğrencilerinin 81-120 saniye arasında, diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerin ise 41-80 saniye arasında konuşma metni ürettiğini göstermektedir. Bu bakımdan Türkçe öğretmeni adaylarının genellikle 41-80 ve 81-120 saniye aralığında konuşma metni ürettiğini, ancak sınıf düzeyiyle konuşma süresinin orantılı biçimde artmadığını söylemek mümkündür. Literatürde yer alan çalışmalarda akıcı konuşma problemi yaşayan beşinci sınıf öğrencisinin uygulama sonrası 280 saniye (Kuru, 2013b); akıcılığı yüksek olan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerin 298 ve 299 saniye (Soysal ve Kurudayıoğlu, 2015); dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ilk hazırlıksız konuşmalarında 4,16, son hazırlıksız konuşmalarında ise 4,48 saniye (Kuru, 2017) aktif konuşma süresine sahip olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yer alan aktif konuşma süresiyle çalışmada elde edilen konuşma süresi sonucu farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedeni literatürde yer alan çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada süre sınırı konulmadan, görüşme soruları ya da yönlendirmeler olmadan Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmalarının istenmiş olmasıdır. Farklı sonuçların elde edilmesinin sebebinin hazırlıksız konuşmadaki yaklaşımdan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Konuşma hızı boyutlarından ortalama sessiz duraklama uzunluğu sonuçlarına göre birinci sınıf öğrencileri ortalama ,76 saniye, ikinci sınıf öğrencileri ortalama ,69 saniye, üçüncü sınıf öğrencileri ortalama ,79 saniye ve dördüncü sınıf öğrencileri ortalama ,71 saniye uzunluğunda sessiz duraklamaya konuşmasında yer vermiştir. Yani ortalama sessiz duraklama uzunluğuna en çok sahip olan üçüncü sınıf öğrencileriyken, en az ortalama sessiz duraklama uzunluğuna sahip olan ikinci sınıf öğrencileridir. Bu bakımdan sessiz duraklama uzunluğu ile sınıf düzeyleri arasında doğrusal bir değişimin olmadığı gözlemlenmiştir. Konuşmada hangi sıklıkla sessiz duraklamaya yer verildiğine ilişkin bilgi veren sessiz duraklama sıklığı sonuçlarına göre ise ortalama olarak birinci sınıf öğrencileri 13,20, ikinci sınıf öğrencileri 14,59, üçüncü sınıf öğrencileri 13,21 ve dördüncü sınıf öğrencileri 12,45 sıklığında sessiz duraklamaya konuşmasında yer vermiştir. Buna göre konuşmasında en sık sessiz duraklamaya yer veren ikinci sınıf düzeyiyken en az sessiz duraklamaya yer veren dördüncü sınıf düzeyidir. Ortalama duraklama uzunluğuna kıyasla sınıf düzeyleri ve ortalama duraklama sıklığı arasında daha doğrusal bir ilişki vardır. Konuşmada uygun ve daha az sıklıkta duraklamalara yer verilmesiyle konuşmanın akıcı olması ilişkilidir (Chambers, 1997). Bu nedenle sessiz duraklamaların uzunluğu ve sıklığına ilişkin elde edilen sonuçların sınıf düzeylerine göre farklılık göstermesi akıcı konuşma becerisi bakımından olumsuz bir durumdur. Konuşmanın akıcılığı ile sessiz duraklamaların ilişkili olmasıyla benzer bir şekilde akıcılık puanlarının belirlenmesinde seslendirme süresi oranı da en iyi yordayıcılar arasındadır (Kormos ve Denes, 2004). Seslendirme süresi oranı, konuşmacının konuşmasını hangi oranda seslendirmeye doldurduğu hakkında bilgi vermesi bakımından önemlidir. Elde edilen sonuçlar ise ortalama değer bakımından en fazla dördüncü sınıf düzeyi öğrencilerinin (%78,24) seslendirme süresi oranına sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç akıcı konuşma için beklenen bir durumdur. Ayrıca konuşma hızı boyutunda budanmış konuşma hızı ve konuşma hızı sonuçları da elde edilmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin konuşmalarını genellikle dakikada ortalama 201-300 aralığında hece üretimiyle gerçekleştirdiğini ve dakikada ortalama 201-300 aralığında budanmış heceden arındırılmış konuşma hızına sahip olduğunu göstermektedir. Yani budanmış konuşma hızı ve konuşma hızı ile sınıf düzeyleri arasında farklılık yoktur. Bu da akıcı konuşma becerisi için olumlu bir durum değildir.

Çalışmanın konuşma tutukluğu boyutuna ilişkin sonuçlar sessiz duraklama, dolgu ses, dolgu sözcük, gereksiz tekrar, tereddüt, gereksiz uzatma, yanlış başlangıç, toplam tutukluk sayısı, toplam tutukluk oranı olmak üzere dokuz boyutta ele alınmıştır. Bu sonuçlara göre konuşmalarında birinci, ikinci ve dördüncü sınıf öğrencileri genellikle 21-40 aralığında, üçüncü sınıf öğrencileri ise genellikle 41-60 aralığında sessiz duraklamaya yer vermektedir. Ayrıca en düşük sessiz duraklama aralığında sıklıkla birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin en yüksek sessiz duraklama aralığında ise sıklıkla üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yer aldığı da belirlenmiştir. Sessiz duraklamaların sıklığı akıcılık için belirgin bir değişkendir (Riggenbach, 1991). Çalışmada elde edilen sonuçlara göre ise sessiz duraklamanın genellikle 21-40 ve 41-60 aralığında yoğunlaştığı ve sınıf düzeyleri arasında doğrusal bir değişim olmadığı tespit edilmiştir.

Konuşma esnasındaki düşünme boşlukları dolgu ses ya da dolgu sözcükle doldurulmaktadır. Çalışmada elde edilen sonuçlar birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin genellikle 0-5 ve 6-10 aralığında, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin 21 ve üstü aralığında dolgu sese; tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerinin ise konuşma metinlerini üretirken genellikle 0-5 aralığında dolgu sözcüğe yer verdiğini göstermektedir. Buna göre sınıf düzeylerine göre konuşmada dolgu sözcüğe yer verilmesinde farklılık söz konusu değildir. Bu sonuç Altıparmak'ın (2015) çalışmasında hazırlıksız konuşma durumunda dolu durak üretiminde yaşın etkili bir değişken olmadığı sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ancak dolgu ses sonuçlarına göre sıklıkla birinci ve ikinci sınıf öğrencileri en düşük aralıkta, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ise en yüksek aralıkta konuşmalarında dolgu sese yer vermektedir. Yani sınıf düzeyi arttıkça konuşmada yer verilen dolgu ses kullanımı da artmıştır. Bu bakımdan dolgu ses ve dolgu sözcük sonuçları farklılık göstermektedir.

Konuşma tutukluğuna ilişkin sonuçlara göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin genellikle konuşmalarında 0-,99 aralığında gereksiz tekrara yer verdiği ve yanlış başlangıçta bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin bu konuşma tutukluklarına genellikle en az aralıkta yer verdiğini ve sınıflar arasında belirgin bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Literatürde en sık yapılan tutukluk olarak tespit edilen gereksiz tekrarın (Akgün, 2005) özellikle okul öncesi çocuklarda görülen bir akıcılık kusuru olup yaşla birlikte azaldığı ifade edilmektedir (Doğan, 2001). Ayrıca bir başka çalışmada hazırlıksız konuşma durumunda 18-23, 33-50 ve 50 üzeri yaş grubundaki katılımcılara kıyasla 4-8 yaş grubundaki katılımcılarda tekrarın daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir (Altıparmak, 2015). Bu çalışmanın örneklemini literatürdeki 18-23 yaş grubunu içermesi, bu yaş grubunda gereksiz tekrara sık rastlanmamış olması ve gereksiz tekrarın özellikle okul öncesinde rastlanan bir tutukluk olması çalışmada elde edilen sıklıkla 0-,99 aralığındaki gereksiz tekrara yer verilmesi sonucunu destekler niteliktedir. Akıcılık düzeyine ilişkin belirleyici olan bir olgu da tereddüttür (Riggenbach, 1991). Çalışmada elde edilen sonuçlar birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin konuşmalarında genellikle en düşük aralıkta, diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerin ise genellikle en yüksek aralıkta tereddüde yer verdiğini göstermektedir. Buna göre sınıf düzeyi arttıkça konuşmada tereddüde yer verme sıklığı azalmamakta ve bu sıklık sınıf düzeyine göre genellikle farklılık göstermemektedir. Benzer bir şekilde öğrencilerin konuşmalarında gereksiz uzatmaya yer verme sonuçları da birinci sınıf düzeyinde genellikle en düşük aralıkta, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde ise en yüksek aralıkta olduğunu göstermektedir. Yani tereddütte olduğu gibi gereksiz uzatma kullanımı da sınıf düzeyi arttıkça azalmamıştır.

Ayrıca konuşma tutukluğuna ilişkin toplam tutukluk sayısı ve toplam tutukluk oranı da incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin en çok 41-80 aralığında toplam tutukluk sayısına sahip olduğunu yani, tutukluk sayısının sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Benzer bir şekilde tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin konuşmalarındaki toplam tutukluk oranının 31-40 ile 41 ve üstü aralığında olduğu tespit edilmiştir. Yani bu sonuç, sınıf düzeyine göre toplam tutukluk oranının farklılaşmadığını ve her sınıf düzeyinin en yüksek tutukluk oranına sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar akıcı konuşma becerisi için olumsuz bir durumdur. Ancak literatürde yer alan çalışmaların sonuçları yaş grupları ile akıcısızlık tipleri arasında anlamlı farkın olmadığını (Akgün, 2005), tutukluk sıklığı ile akıcı konuşma becerileri arasında ilişki olmadığını (Bilge, 2019) göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen sınıf düzeyi ile tutukluk sayısı ve tutukluk oranı arasındaki farklılığın olmaması literatürdeki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Çalışmanın konuşma doğruluğu boyutuna ilişkin sonuçlar tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin genellikle orta düzeyde doğru metin ürettiğini göstermektedir. Öğrencilerin doğru metin üretmesi ile sınıf düzeyleri arasında bir farklılık bulunmamıştır. Konuşmanın doğruluğu boyutunda boğumlama, vurgulama, duraklama, doğru kelime seçimi ve doğru cümle kurma boyutları ele alınmıştır. Bu boyutlarla ilgili olarak literatürde yer alan çalışmalarda öğretmen adaylarının konuşma sorunlarındaki sebeplerin vurgu, telaffuz, duraklama, dil bilgisi hataları olarak ifade etmesi (Akkaya, 2012); öğretmen adaylarının konuşma kusurlarında öğretim üyelerinin telaffuz ve tonlama hatalarını belirtmesi (Çal ve Erdoğan, 2017); öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinde yanlış telaffuz, tekrar gibi hataları vurgulaması (Yıldırım, 2020); öğretmen adaylarının vurgu ve tonlama, konuşmada uygun duraklara yer verilmesi, konu hâkimiyeti gibi durumların konuşmanın doğru olmasında etkili olduğu yönünde görüş belirtmesi (Başaran ve Erdem, 2009) bu çalışmadaki konuşma doğruluğunun boyutlarıyla ilgili olup bu kavramların doğru bir metin üretmede önemli olduğunu göstermektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlar ise tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin orta düzeyde doğru metin ürettiğini göstermektedir. Yani sınıf düzeyi arttıkça doğru sözlü metin üretmede gelişim söz konusu değildir.

Çalışmanın konuşmada düşüncelerin düzenlenişi boyutuna ilişkin sonuçlar öğrencilerin genellikle zayıf ve orta düzeyde planlı metin ürettiğini göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça planlı metin oluşturma düzeyi zayıftan orta düzeye yükselmiştir. Ancak öğrencilerin planlı metin üretmesi ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Konuşmada düşüncelerin düzenlenişi boyutunda ana düşünce, destekleyici düşünce, gereksiz düşünce tekrarı, düşüncelerin planlı olması ve konudan ayrılma boyutları ele alınmıştır. Bu boyutlarla ilgili olarak literatürde yer alan çalışmalarda ortaokul öğrencilerinde içerik kaynaklı en sık görülen konuşma kusurunda konuşmanın plan çerçevesinde gerçekleştirilmemesi ve konu dışına çıkılması (Yıldırım, 2020), öğretmen adaylarının konuşma kusurları arasında konuşmanın duraksaması ve bilgi eksikliğinin gibi nedenlerin olması (Akkaya, 2012) bu çalışmadaki konuşmada düşüncelerin düzenlenişi boyutlarıyla ilgilidir ve konuşmada düşüncelerin düzenlenmesi bakımından önemli olduklarını göstermektedir. Planlı sözlü metin üretebilmek için konuşmanın bir plan çerçevesinde bilgilerin doğru biçimde aktarılması, konudan sapılmaması ve konuşmada gereksiz tekrarlara yer verilmemesi konuşmanın akıcı ve dinlenebilir olması bakımından önemlidir. Ancak bu çalışmada zayıf ve orta düzeyde planlı metin üretildiğinin tespit edilmesi öğretmen adaylarının konuşmada düşüncelerini düzenleme ve akıcı konuşma becerisi için olumsuz bir durum olduğunu göstermektedir.

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 = Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 01.02.2022

Belge sayı numarası= E-21817443-050.99-136901

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma Türk Dil Kurumu tarafından desteklenmiştir. Desteklerinden dolayı Türk Dil Kurumuna teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Adams, M. R. (1982). Fluency, nonfluency, and stuttering in children. *Journal of Fluency Disorders*, 7(1), 171-185.
- Akgün, Ö. (2005). *Türkçe konuşan 3-6 yaş grubundaki kekemeliği olan ve olmayan çocukların konuşma akıcılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Altıparmak, A. (2015). *Türkçe konuşmada akıcısızlık: Psikodilbilimsel bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Baştuğ, M. (2012). *İlkokul 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilge, H. (2019). *Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bosker, H. R., Pinget, A. F., Quene, H., Sanders, T., & De Jong, N. H. (2012). What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs. *Language Testing*, 30(2), 159-175.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chambers, F. (1997). What do we mean by fluency?. *System*, 25(4), 535-544.
- Çal, P. ve Erdoğan, E. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma ve yazma becerileri hakkında öğretim üyesi görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Doğan, Ö. (2001). *Okulöncesi dönem çocuklarının konuşmalarının akıcılık özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. C. J. Fillmore, D. Kempler, & W. S-Y. Wang (Ed.), *Individual differences in language ability and language behavior* içinde (ss. 85-101). New York: Academic Press.
- Girgin, A. (2010). Konuşma yöntemi. *Marmara İletişim Dergisi*, 16, 21-32.
- Götz, S. (2013). *Fluency in native and nonnative English speech*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hedge, M. N. (1978). Fluency and fluency disorders: Their definition, measurement, and modification. *Journal of Fluency Disorders*, 3, 51-71.
- Iswara, A. A., Azib, A., & Rochsantiningasih, D. (2012). Improving students' speaking fluency through the implementation of trivia-based activity in university students. *English Education*, 1(1), 1-17.
- İşcan, A. (2015). Diksiyon, ses bilgisi ve ses eğitimi. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi: Yöntemler, etkinlikler* içinde (ss. 59-116). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kormos, J., & Denes, M. (2004). Exploring measures and perception of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145-164.
- Kuru, O. (2013a). *Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuru, O. (2013b). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin konuşma becerisini geliştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 88-105.

- Kuru, O. (2017). Mikro öğretim tekniğinin akıcı konuşma becerisine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 792-810.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ong, W. J. (2014). *Sözlü ve yazılı kültür* (S. Postacıoğlu Banon, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 33(168), 116-125.
- Riggenbach, H. (1991). Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes*, 14(4), 423-441.
- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(4), 357-385.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(1), 51-66.
- Soysal, T. ve Kurudayıoğlu, M. (2015). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma akıcılıklarının değerlendirilmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 167-184.
- Taşer, S. (2020). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi (Sözlü anlatım)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimi etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Ülper, H. (2020). Yabancı öğrencilerin Türkçe söyleyiş akıcılıklarına ilişkin algıları ve etkili olan etmenler. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 328-338.
- Vitthal, G. (2010). Techniques for developing speaking skills and fluency. *IUP Journal of Soft Skills*, 4, 7-17.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 594-610.

Extended Abstract

Introduction

As social beings, individuals need to socialize, express themselves and communicate. It is the language that enables communication to be established and individuals to interact with each other. Speaking is the language skill that enables communication with vocal codes and is frequently used in daily life. Feelings and thoughts are expressed verbally through speaking. Effective expression of feelings and thoughts ensures that messages are conveyed to the listener in a complete and healthy way. For a healthy communication, individuals need to have effective speaking skills. For effective communication and information transfer, it is important to produce language that ensures coherence, meaningfulness and logical integrity. A good speaker is the one who can influence the listeners with his/her speech, express his/her message accurately and clearly, use body language effectively and deliver his/her speech with an audible voice. A good speaker also has the ability to speak fluently and accurately. Individuals who have developed speaking skills and are competent in language skills are able to establish healthy communication in social life and achieve success in individual life.

The aim of Turkish language lessons and Turkish language teachers is to ensure that students become competent users of their mother tongue and language skills. In order for students to become competent and good speakers of the language, Turkish language teachers are expected to be fluent and effective in their speech. This is because Turkish language teachers are one of the closest models for students in terms of speaking skills and language use. In this respect, it is important for Turkish language teachers to receive effective speaking training and to have fluent speaking skills in order to set an example for students. Based on this importance, this study aimed to investigate the fluent speaking skills of Turkish language preservice teachers.

Method

With the aim of examining the fluent speaking skills of Turkish language preservice teachers, this study was conducted through the descriptive survey method. The participants of the study consisted of 35 first-year, 34 second-year, 43 third-year and 41 fourth-year students, totaling of 153 Turkish language preservice teachers. Five data collection tools developed by the researchers were used to collect data on the dimensions of fluency: quantity, speed, disfluency, accuracy and organization of thoughts. The names of the data collection tools are "Speech Quantity Assessment Form", "Speech Speed Assessment Form", "Speech Disfluency Assessment Form", "Speech Accuracy Rubric" and "Organization of Thoughts Rubric". The data of the study were analyzed in terms of quantity, speed, disfluency, accuracy, and organization of thoughts and presented in percentages.

Result and Discussion

In this study, the fluent speaking skills of Turkish language preservice teachers were examined in terms of speech quantity, speech speed, speech disfluency, speech accuracy and organization of thoughts in speech.

The results of the speech quantity dimension were analyzed at three levels: syllables, words and sentences per minute. Based on the results, students at all grades frequently produced syllables in the range of 251-300 syllables per minute whereas they mostly used pruned syllables in the range of 11-20 syllables per minute in their speech. The results of the amount of words produced per minute indicated that the majority of the students produced 76-100 words per minute and 11-15 disfluent words per minute. Depending on the results of the amount of sentences produced per minute, it was found out that students at all years frequently produced sentences in the range of 7-9 sentences per minute and the amount of disfluent sentences produced per minute differed according to the grades.

The results related to the speaking speed dimension were analyzed at eight levels: total speaking time, silent pause duration, speaking time, average pause length, average pause frequency, phonation time ratio, speaking speed, and pruned speaking speed. According to the results, the first and second-year students generally produced texts in the range of 81-120 seconds while the third and fourth grade students generally produced texts in the range of 161 seconds and above. Similarly, it was found that the silent pause duration increased as the grade increased. In addition, it was determined that the Turkish language preservice teachers generally produced speech texts in the range of 41-80 and 81-120 seconds; however, the speaking time did not increase proportionally across the grades. Besides, the average silent pause length was found to be .76 seconds for the first grade, .69 seconds for the second grade, .79 seconds for the third grade and .71 seconds for the fourth grade. The results of the frequency of silent pauses suggested that the average silent pause length was 13.20 for the first grade, 14.59 for the second grade, 13.21 for the third grade and 12.45 for the fourth grade. In addition, it was discovered that the fourth grade students (78.24%) had the highest rate of phonation time ratio in terms of the average value. The results of pruned speaking speed and speaking speed indicated that students generally produced an average of 201-300 syllables per minute and had an average pruned syllable-free speaking rate of 201-300 syllables per minute.

The results associated with the speech disfluency dimension were analyzed at nine levels: silent pause, filler sound, filler word, unnecessary repetition, hesitation, unnecessary prolongation, false start, total number of disfluency, and total disfluency rate. According to these results, it was clear that silent pausing generally occurred in the range of 21-40 and 41-60, and that there was no linear change among the grades. Based on the results of filler sounds and filler words, the first and second grade students used filler sounds in the lowest range and the third and fourth grade students used filler words in the highest range. Yet, students at all grades generally used filler words in the range of 0-5 in their speech. It was also found that students at all grades generally made unnecessary repetitions and false starts in the range of 0-99 in their speech. The analyses of hesitation and unnecessary prolongation propose that the frequency of speech disfluency did not decrease as the grade level increased; and generally did not differ depending on the grades. Similarly, it was also found that there was no difference between the number of disfluency, total disfluency rate and the grades.

The results of the speech accuracy dimension revealed that students at all grades generally produced accurate texts at a moderate level. No difference was found between the students' accuracy and their grades. The results on the dimension of the organization of thoughts in speech demonstrated that the students generally produced texts at weak and moderate levels. As the grade increased, the level of planned text creation increased from weak to moderate. However, no significant difference was found between the students' planned text production and their grades.



Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi*

*Ömer ÇELİK***
*Yusuf DOĞAN****

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle Türkçe öğretmeni adaylarına verilen özetleme stratejileri öğretiminin, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerine etkisini incelemektir. Nicel bir araştırma olan çalışmada ön test-son test kontrol gruplu desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı üçüncü sınıfta öğrenim gören 48 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma; deney grubunda 24, kontrol grubunda 24 öğrenci olmak üzere toplam 48 katılımcıyla yürütülmüştür. Eğitim süreci boyunca deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme stratejileri öğretimi yapılırken kontrol grubundaki öğretmen adaylarına yönelik herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Uygulama 8 hafta, 16 ders sürmüştür. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanma becerilerini ölçen ön test ve son testler, dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler Bağımsız Gruplar t-Testi, Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme stratejileri öğretiminin, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni adayları, öz düzenlemeli strateji gelişimi, özetleme, Türkçe eğitimi

The Effect of the Self-Regulated Strategy Development Teaching Model on Turkish Language Preservice Teachers' Skills in Summarizing Narrative Texts

Abstract

The main purpose of this research is to examine the effect of teaching summarization strategies to Turkish language preservice teachers with the Self-Regulated Strategy Development teaching model on their skills to summarize narrative texts. The study, which is a quantitative research, used a pretest-posttest control group design. The study group of the research consisted of 48 preservice teachers studying in the third grade at the Department of Turkish and Social Sciences Education under Faculty of Education in Gazi University in the Spring Term at the 2020-2021 Academic Year. Research was conducted with a total of 48 participants, namely 24 students in the experimental group and 24 students in the control group. During the training process, summarization strategies were taught to the preservice teachers in the experimental group with the Self-Regulated Strategy

* Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen "Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özetleme Becerilerine Etkisi" isimli doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

** Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, celikomer@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-2688-4065

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, ydogan@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-8384-9808

Development teaching model, while no application was carried out for the preservice teachers in the control group. The application lasted 8 weeks and 16 lessons. Pre-tests and post-tests measuring the skills of preservice teachers in the experimental and control groups in using summarization strategies were evaluated with a rubric. The data obtained in the study were analyzed with Independent Samples t-Test, Mann-Whitney U Test and Wilcoxon Signed-Rank Test. As a result of the research, it was concluded that teaching summarization strategies with the Self-Regulated Strategy Development teaching model improved preservice teachers' skills in summarizing narrative texts.

Keywords: Turkish language preservice teachers, self-regulated strategy development, summarizing, Turkish language education

Giriş

Yazı, ortaya çıkmasıyla birlikte bilginin kaydedilmesi ve sonraki kuşaklara aktarılması konusunda insanlara büyük yararlar sağlamıştır. Başlangıçta sınırlı sayıdaki kişinin sahip olduğu yazma becerisi, zaman içinde genele yayılmıştır. Bu beceriyi gerektiği gibi kullanmanın getirdiği kazançlar, insanları yazmayı daha iyi öğrenmeye sevk etmiştir.

“Bir kişi, bir kurum veya grubun istek, dilek, duygu, bilgi veya mesajını başkalarıyla paylaşmak üzere daha önceden ortak olarak geliştirilmiş olan özel semboller, kodlar kullanarak metin hâline getirip yaygınlaştırılmasına yazma becerisi denmektedir” (Yalçın, 2018, s. 351). Yazma becerisini yüksek başarıyla gerçekleştiren kişiler, istek, dilek, duygu, bilgi veya mesajını, diğerlerinden daha iyi ifade edebilirler. Nitekim Can (2015, s. 197), yazmayı “günlük hayatta var oluşumuzun bir gerçeği”, “kişisel ve toplumsal bir zorunluluk ve seçtiğimiz işin gereksinimi” olarak ele alır.

İstek, dilek, duygu, bilgi veya mesajı başkalarına iletirken, yazılanların kısa ve anlaşılır olması çok önemlidir. Muhatabın, kendisine yöneltileni hem çabuk hem doğru bir şekilde anlaması, büyük oranda mesajın sahibinin hünerine bağlıdır. Bu durum sadece yazarken değil, konuşurken de geçerlidir.

Günlük hayatta çevremizle iletişim kurarken, genelde uzunca konuşma imkânımız olmaz. İsteğimizi, şikâyetimizi kısa ve net bir şekilde belirtmemiz gerekir. Bir sohbet ortamını ele alırsak, orada da durum buna benzerdir. Konuşmanın ilerlemesi için karşı tarafa da söz hakkı vermemiz ve konuşmayı devam ettirebilmesi için bizi anlamasını sağlamamız beklenir. Bu tip durumlarda okuduğumuz, dinlediğimiz bir eserin içeriğini, bizde uyandırdıklarını veya gördüğümüz bir olayın gelişimini ve olay hakkındaki fikrimizi, duygumuzu özetleyerek aktarabilmemiz önemlidir.

Özet Türkçe Sözlük'te (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 1868) “Bir yazı veya sözün anlamını daha kısa ve özlü biçimde veren yazı veya söz, hülasa, fezleke, ekspoze.” şeklinde tanımlanmıştır. Buna ek olarak “bir eserin ana hatlarını belirten kısa söz veya yazı” (Yağcı, 2009, s. 393), “önemli fikirlerin kısaca ifadesi ve metnin minyatür biçimi” (Çetindağ, 2017, s. 104) tanımları ele alınabilir. Akyol (2006, s. 36)'un özetleme esnasında kişinin kendi kelimelerini kullanması gerektiğine dikkat çekmesi, özetlemenin okunan metnin veya duyulan sözün kırpılmışı olmadığına anlaşılması adına önemlidir.

Bir yazının, konuşmanın veya yaşanan olayın kısa, özlü ve kişinin cümleleriyle ifade edilmesi için, kişinin karşılaştığı metni, karşısındakinin sözlerini veya yaşadıklarını tam manasıyla anlaması gerekmektedir. Bu bakımdan özet çıkarma, kolay bir eylem değildir. Bununla birlikte, öğrenilmesi zor olan bu becerinin yazılı ve sözlü iletişimi kolaylaştırmak dışında “okuyucunun metni anlayıp anlamadığı ile ilgili en iyi sınama biçimi” (Günay, 2001, s. 110) olması, “öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına yardımcı olduğu gibi hatırlamasını ve kavramasını da kolaylaştırması” (Susar Kırmızı, 2008, s. 121) gibi faydaları bulunmaktadır.

Öğrenilmesi zor ama kişinin hayatını kolaylaştırmak adına kullanımı çok faydalı olan bu becerinin küçük yaşlarda kişiye kazandırılması gerekmektedir. Bununla birlikte, Susar Kırmızı ve Akkaya'nın (2011, s. 267) 4 ve 5. sınıfa giden 246 öğrenci ile yaptıkları çalışma sonunda, öğrencilerin özetleme stratejilerini yeterince iyi kullanamadıkları, Bahçıvan ve Çetinkaya'nın (2021) 108 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin özetleme başarısının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Dilidüzgün'ün (2013, s. 64) çalışmasında öğretmenlerin “%16,6'sı özet çıkarma becerisinin öğretilmediğini, %13,8'i 'biraz' öğretilmediğini, %47,2'si 'kısmen' öğretilmediğini, %11,1'i 'oldukça' öğretilmediğini ve %11,1'si ise öğretilmediğini” ifade etmişlerdir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerileri de istenen düzeyde değildir. Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerilerinin yeterli olmadığı (Kurnaz ve Akaydın, 2015, s. 154), orta düzeyde olduğu (Okur, 2011, s. 117), Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metin özetleme genel başarı oranının %60,2 olduğu (Özçakmak, 2015, s. 92) şeklindeki araştırma sonuçları, bu yargıya delil olarak gösterilebilir.

Alanyazın taraması sonucunda, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetlerken kullanabilecekleri on özetleme stratejisi belirlenmiş ve bu çalışmada kullanılmıştır. Söz konusu stratejiler şunlardır:

1. Başlık yazma
2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma
3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma
4. a) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (kelime ve kavram düzeyinde)
4. b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (cümle/önerme düzeyinde)
5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma
6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma
7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma
8. Metnin ana düşüncesine özetle yer verme
9. Ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme
10. Metin-özet oranına dikkat etme

Bu araştırma öncesinde, Türkçe öğretmenliği üçüncü sınıfta öğrenim gören 48 öğrenci ile özetleme stratejilerini kullanma becerilerine dair bir uygulama yapılmıştır. Bu uygulamanın sonuçları, yukarıda ifade edilen araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Araştırma öncesinde yapılan uygulamada, öğretmen adaylarının bu on stratejiden sadece “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejilerini, başarılı sayılabilecek oranda uygulayabildikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının aldıkları ortalama puan ise 69,60 (SS=18,68)’tir. Bu sonuçlar, üçüncü sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme başarılarının orta düzeyde olduğunu, özetleme konusunda eksikliklerinin bulunduğunu göstermektedir.

Ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde uzun yıllar özetleme eğitimi verilmesine rağmen eğitimin sonunda başarı kazanılamamasının, kullanılan yöntemlerden ve probleme yaklaşım biçiminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Özetleme becerisinin öğrencilere kazandırılması için özetleme stratejileri eğitimi verilmelidir. Çetinkaya, Şentürk ve Dikici’nin (2020, s. 595) çalışmalarında özetleme stratejilerinin kullanımı ile özetleme başarıları arasında anlamlı bir ilişki çıkması; Benzer, Sefer, Ören ve Konuk’un (2016, s. 178) “metin özeti yazma stratejisi eğitimi alan öğrencilerin özet yazma becerilerinin geliştiğini” belirtmesi; Benzer, Karadağ ve Evcî’nin (2021) özet yazma becerisine özetleme stratejileri öğretiminin katkısını inceledikleri çalışmalarında, deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşması (2021, s. 271) bu bağlamda ele alınabilir. Bu çalışmada, özetleme stratejileri eğitimi, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile verilmiştir.

Graham ve Harris tarafından geliştirilen Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli, “ikinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar olan dönemde bulunan tipik öğrencileri ve yetişkinleri kapsayan yüzden fazla araştırmada” (Harris ve Graham, 2016, s. 77) kullanılan, yazma becerisi zayıf veya iyi olan öğrencilerde olumlu etkiler yaratan (Harris, Graham ve Mason, 2006, s. 336) bir modeldir.

Strateji eğitimi için birçok modelin var olduğunu belirten Lienemann ve Reid (2006, s. 4), bu modelin “iyi araştırılmış, kullanıcı dostu, öğrenme güclüğü çeken öğrencilerin hem akademik hem motivasyonel yönlerine odaklanan” bir model olmasıyla öne çıktığını ifade eder.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli, ağırlıklı olarak yazma stratejilerinin öğretimi için kullanılmaktadır. Modelin strateji öğretimi sırasında “hedef belirleme (goal setting), öz gözlem (self monitoring), öz eğitim (self instruction) ve öz pekiştirme (self reinforcement)’yi barındıran öz düzenleme yeteneklerinin” (Harris ve Graham, 1999, s. 253) gelişmesine yardımcı olması, yararını daha da artırmaktadır.

Modelin altı basamağı bulunmaktadır:

1. Ön bilgileri harekete geçirme: “Öğretmen, öğrencilerin hedef stratejileri ve öz düzenleme prosedürünü anlamaları, edinmeleri ve yürütmeleri için gereken bilgi ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olur” (Graham ve Harris, 2003, s. 330).

2. Stratejiyi tartışma: Öğretmenin stratejiyi adım adım açıkladığı ve açıklarken de öğrencilerden strateji hakkında düşünmesini istediği bu basamakta, stratejinin yararları, sınırlamaları, stratejinin kullanımıyla ulaşılabilecek hedefler tartışılır ve belirlenir (Helsel ve Greenberg, 2007, s. 755).

3. Model olma: Öğretmen, kendi kendine konuşarak stratejiyi kullanır ve böylelikle öğrencilere stratejiyi nasıl kullanacaklarının yanı sıra öz düzenlemeli öğrenenler olmak için yapmaları gerekenler (problem tanımlama, planlama, strateji kullanımı, öz değerlendirme, başa çıkma ve hata düzeltme, öz pekiştirme) açısından da model olur (Graham, Harris ve MacArthur, 2004, s. 293).

4. Stratejiyi ezberleme: Bu adımda hedefin, öğrencilerin stratejinin adımlarını bilmeleri ve hızlı şekilde uygulayabilmeleri olduğunu belirten Lienemann ve Reid (2006, s. 5-6), ezberleme ile kastedilenin; öğrencilerin, süreçteki adımlara ilişkin yapılması gerekenleri bilmesi ve anlaması gerektiği olduğuna vurgu yapar.

5. Stratejiyi destekleme: Öğrencilerin stratejiyi kullanma sorumluluğunu yavaş yavaş üstlendiği bu süreç, öğretmenlerce öğretimin desteklenmesi, işbirlikli akran grupları kullanılması, sık sık yapıcı geri bildirim verilmesi ve olumlu pekiştirme sunulması durumunda en etkili şekilde işlevini gösterir (Santangelo, Harris ve Graham, 2008, s. 82).

6. Bağımsız uygulama: Öğrenciler, stratejiyi bağımsız ve doğru bir şekilde kullanabilmeleri durumunda bu basamağa ulaşarak (Graham ve Harris, 2009, s. 64) stratejiyi kullanmayı öğrenirler.

Alanyazın incelendiğinde Ulusal Tez Merkezinde Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerilerine dair Özçakmak'ın (2015) tezinin yanı sıra, Okur'un (2011) sınıf öğretmeni adaylarını da içeren, Taşdemir'in (2019) ise bu iki alandakilere ek olarak sosyal bilgiler ve fen bilgisi alanlarındaki öğretmen adaylarının da katıldığı üç çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Bunlar, öğretmen adaylarının özetleme becerilerinin düzeyini tespit eden durum tespiti çalışmaları olarak nitelendirilebilir. Türkçe öğretmeni adaylarıyla özetleme becerisi hakkında gerçekleştirilen tez çalışmaları bunlarla sınırlıdır. Tezlerden üretilmiş makaleler dışında; Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerilerine dair Eyüp, Stebler, Uzuner Yurt (2012), Kurnaz ve Akaydın (2015), Benzer, Sefer, Ören ve Konuk'un (2016) çalışmalarının bulunduğu görülmektedir. Bu makalelerden Benzer, Sefer, Ören ve Konuk'un (2016) çalışmalarında, özetleme öğretimi yapılmıştır.

Ulusal Tez Merkezinde yapılan arama sonucunda, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin dokuz çalışmada (Akıncılar, 2010; Uygun, 2012; Çağlayan Dilber, 2014; Can, 2016; Demirtaş Tolaman, 2017; Öğülmüş, 2018; Bi, 2020; Ahıskalı, 2020, Sertoğlu 2021) kullanıldığı tespit edilmiştir. Tezlerden üretilen makaleler hariç tutulduğunda, Türkben'in (2022) modelle ilgili bir makalesi olduğu görülmektedir.

Özetlemenin Türkçe öğretmeni adaylarına öğretilmesine ve Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin kullanılmasına dair az sayıda çalışma olması, araştırma öncesinde yapılan uygulamada öğretmen adaylarının bir öğretim modeliyle verilecek özetleme eğitimine gereksinim duydukları sonucuna ulaşılması ve çalışmanın ülkemizde özetleme stratejilerinin bu modelle öğretildiği ilk çalışma olması nedeniyle bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle Türkçe öğretmeni adaylarına özetleme stratejileri öğretiminin, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın ana problemi “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle Türkçe öğretmeni adaylarına özetleme stratejileri öğretiminin, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerine etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Türkçe öğretmeni adayları özetleme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadır?

2. Verilen eğitim sonucunda deney grubunun, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini kullanarak özetleme stratejileri öğretimi sonrasında yazdığı özetlerle, kontrol grubunun son test için yazdığı özetler arasında özetleme stratejilerini kullanma açısından anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney grubunun, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme stratejileri öğretimi öncesinde ve sonrasında yazdığı özetler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Kontrol grubunun ön test ve son test için yazdığı özetler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle Türkçe öğretmeni adaylarına özetleme stratejileri öğretiminin, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırma, nicel bir araştırma olarak planlanmıştır.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma desenleri içinde yer alan ve deneysel bir desen olan kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmada bu desenin kullanılma amacı, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin öğretmen adaylarının özetleme becerilerine etkisi hakkında veri toplamaktır. Büyüköztürk (2011, s. 24) bu desenin “deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen” olduğunu ifade etmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020–2021 eğitim–öğretim yılının bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören, çalışmaya katılmaya gönüllü üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmaya 48 öğrenci katılmıştır. Deney grubundaki 24 öğrencinin 22’si kız, 2’si erkek; kontrol grubundaki 24 öğrencinin 20’si kız, 4’ü erkektir. Deney ve kontrol grupları belirlenirken yansız atama yapılmıştır.

Ön testte öğretmen adaylarından kendilerine verilen öyküyü özetlemeleri istenmiştir. Ön testin çözümlenmesinde tercih edilecek analizin seçilmesi için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun Shapiro–Wilk katsayısı ,271 iken kontrol grubunun Shapiro–Wilk katsayısı ,054 çıkmıştır. Bu durum, grupların normal dağıldığını göstermektedir. Bu nedenle grupların puanları Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Grupların Ön Test Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Deney	24	68,07	14,27	1,879	46	,067
Kontrol	24	59,27	17,97			

Ön testler üzerinden yapılan analiz sonucunda, iki grubun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öyküler

Çalışmada hikâye edici metinleri özetlemeye dair stratejiler ele alınacağından, seçilen metinlerin olay ağırlıklı olmasına özen gösterilmiştir.

Öykü havuzu oluşturulurken eserleri klasikleşen yazarların, öğretmen adaylarınca ilgiyle okunacak, akademik çalışmada kullanılabilecek konular ihtiva eden, içerisinde anlaşılmayı zorlaştıracak kelime ve cümleler bulunmayan, bir ders içinde özetlenecek uzunluktaki öyküleri tercih edilmiştir. Uzmanların da bu ölçütleri göz önünde bulundurarak yaptığı puanlama sonucunda, en yüksek puanı alan aşağıdaki sekiz öykü çalışmaya dâhil edilmiş ve bu öyküler verilen sıralamayla çalışmada kullanılmıştır:

Kümesin Ötesi (Yusuf Atılğan), *087956’nın Sıfırı* (Tarık Buğra), *Garip Bir Hediye* (Refik Halit Karay), *Aşk Mektupları* (Reşat Nuri Güntekin), *Bir Taarruz* (Refik Halit Karay), *Gamsızın Ölümü* (Reşat Nuri Güntekin), *Ev Ona Yakıştı* (Memduh Şevket Esendal), *Forsa* (Ömer Seyfettin).

Çalışma Kâğıtları

Seçilen özetleme stratejileri öğretilirken, adayların pratik yapabilmeleri için beş çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Çalışma kâğıtlarında kullanılan metinler ve metin parçaları, araştırma kapsamında

oluşturulan havuzdan, üç alan uzmanının puanlaması sonucu seçilmiştir. Metin/metin parçası havuzu oluşturulurken, her çalışma kâğıdı için, kâğıtta ele alınan stratejinin üzerinde uygulanabileceği metinler/metin parçalarının havuza konulmasına dikkat edilmiştir. Bu sayede her çalışma kâğıdı için uzmanlar, bir önceki çalışma kâğıdı için seçtiklerine göre farklı özelliklere sahip metinler/metin parçaları arasından seçim yapmıştır.

Çalışma kâğıtlarının başlıkları ve kullanım sıraları aşağıdaki şekildedir:

1. “Başlık Yazma ve Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyla Yazma” Çalışma Kâğıdı
2. “Geniş Zamanla Yazma” Çalışma Kâğıdı
3. “Kendi Cümleleriyle ve Olay Sırasına Göre Yazma” Çalışma Kâğıdı
4. “Nesnel Bir Dille Yazma” Çalışma Kâğıdı
5. “Temel Bilgileri ve Ana–Yardımcı Fikirleri Kullanma” Çalışma Kâğıdı

Çalışma kâğıtlarında yer alan dokuz stratejinin öğrenilmesiyle onuncu strateji olan “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejisinin doğru şekilde uygulanacağı düşünüldüğünden, çalışma kâğıtlarında bu stratejiye yer verilmemiştir.

Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğretmen adaylarının özetlerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından bir dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğinin ölçülmesinde Lawshe tekniği kullanılmıştır. Kapsam geçerliğinin ölçülmesi sürecinde, 11 uzman dereceli puanlama anahtarındaki maddeleri “Madde gerekli, Madde yapı ile ilişkili ama gereksiz ve Madde gereksiz” şeklinde puanlamışlardır. Elde edilen verilerin Lawshe’nin (1975, s. 568) formülüyle puanlaştırılması sonucunda aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır:

Tablo 2.

Uzman Görüşleri Sonucunda Elde Edilen Kapsam Geçerlik Oranları

Madde	Gerekli	Yapıyla İlişkili Ama Gereksiz	Gereksiz	Kapsam Geçerlik Oranı
1	10	1	0	0.818
2	11	0	0	1.000
3	11	0	0	1.000
4(a)	10	1	0	0.818
4(b)	11	0	0	1.000
5	11	0	0	1.000
6	10	1	0	0.818
7	10	1	0	0.818
8	11	0	0	1.000
9	10	1	0	0.818
10	9	0	2	0.636

Lawshe’ye (1975, s. 568) göre, 11 uzmanın görüş belirttiği bir maddenin kapsam geçerlik oranı en az .59 olmalıdır. Yeşilyurt ve Çapraz (2018, s. 256), Ayre ve Scally’nin (2014) Lawshe’nin tablosundaki değerleri yeniden ele aldığını belirtmiştir. Çalışmada Lawshe’nin tablosu esas alınmakla birlikte, Ayre ve Scally’nin tablosu da incelenmiştir. Ayre ve Scally’nin (2014, s. 82) oluşturdukları tablo incelendiğinde 11 uzmanın değerlendirdiği maddenin geçerlik oranının en az 0.636 olması gerektiği belirtilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, maddelerin tamamı Lawshe’nin işaret ettiği .59’un üstündedir. Ayre ve Scally’ye göre de tüm maddeler, en az 0.636 oranını yakalamıştır. Bu nedenlerle dereceli puanlama anahtarından madde çıkarılmamıştır.

Kabul edilen tüm maddelerin kapsam geçerlik indeksinin 0.968 olduğu tespit edilmiştir. “Kapsam geçerlik indeksi en küçük kapsam geçerlik oranından büyük olduğu için ölçek istatistiksel

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

açıdan anlamlıdır” (Ergin ve Durak, 2016, s. 43). Bu nedenle, dereceli puanlama anahtarının geçerli olduğu anlaşılmaktadır.

Dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini ölçmek için, çalışmanın başından itibaren elde edilen tüm özetler, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından, dereceli puanlama anahtarıyla puanlanmış, ardından Cohen’s Kappa hesaplaması yapılmıştır. Her ölçüt için ayrı ayrı yapılan hesaplamaların sonuçları Tablo 3’te görülmektedir:

Tablo 3.
Cohen’s Kappa Hesaplamasıyla Elde Edilen Güvenilirlik Oranları

Ölçüt	Cohen’s Kappa
1. Başlık yazma	,885
2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma	,961
3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma	,976
4. a) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (kelime ve kavram düzeyinde)	,966
4. b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (önerme/cümle düzeyinde)	,918
5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma	,947
6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma	,989
7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma	,961
8. Metnin ana düşüncesine özetle yer verme	,993
9. Ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme	,954
10. Metin-özet oranına dikkat etme	,904

Her ölçüt için ayrı ayrı yapılan hesaplama sonucunda, en düşük uyumun ,885; en yüksek uyumunsa ,989 olduğu görülmektedir. 0 ve 1 arasında değişen bir katsayı veren bu formülde, katsayının 1’e yaklaşması uyum düzeyinin yüksek olduğunu gösterir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017, s. 84). Bu sonuç, dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğinin çok yüksek olduğunu ifade etmektedir.

DeneySEL Süreç

Ön test öncesinde 48 öğretmen adayı, yansız atama ile deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Her iki grup, Tarık Buğra’nın “087956’nın Sıfırı” isimli metnini özetlemiştir. Öğretmen adaylarının yazdığı özetler dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonrasında deney grubuna özetleme stratejileri eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Bu süreç sonunda her iki grup da son test 1 ve son test 2 olarak kullanılmak üzere birer metin özetlemiştir. Öğretmen adayları son test 1’de ön testte özetledikleri metni; son test 2’de ise daha önce özetlemedikleri “Forsa” isimli metni özetlemiştir. Öğretmen adayları tarafından yazılan özetler dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Deney grubuyla yürütülen uygulama çalışmaları aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. ders: “087956’nın Sıfırı” isimli metin, öğretmen adaylarınca ön test olarak özetlenmiştir. Bu uygulamada ve devamındaki tüm özet çıkarma uygulamalarında, süre olarak 35 dakika verilmiştir.

2. ders: Öz düzenleme ve Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin tarihî gelişimi ve içeriği hakkında öğretmen adaylarına bilgi verilmiş; modelin basamakları kısaca açıklanmıştır.

3. ders: Öğretmen adaylarıyla karşılıklı konuşma sonucunda ortak bir özet tanımı oluşturulmuş, iyi özetle bulunması gereken belli başlı özellikler listelenmiştir. Öğretmen adaylarının özetlenecek metni nasıl okuduğu, özetin faydaları, özet çıkarırken karşılaşılan zorluklar hakkında onlarla konuşularak öğretmen adaylarının yapılacak çalışma için güdülenmesi amaçlanmıştır.

4. ders: Çalışmada kullanılacak olan işaretleyerek okuma ve not alarak okuma yöntemlerinin uygulanışı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından öğretmen adaylarına bir metin ve özeti verilerek onlardan aralarındaki benzerlik ve farkları bulmaları istenmiştir. Araştırmacının yönlendirmesiyle yapılan incelemenin sonunda, çalışmada öğretilecek özetleme stratejilerinin listesine ulaşılmıştır. Ardından öğretmen adaylarıyla özetleme stratejilerini kullanmanın önemine ilişkin konuşulmuştur.

5. ders: “Garip Bir Hediye” isimli metin, araştırmacı tarafından sesli olarak okunmuş, okunurken işaretleyerek ve not alarak okuma yöntemlerinin nasıl kullanılacağı gösterilmiş; ardından metin, özetleme stratejileri ve öz düzenleme becerileri kullanılarak özetlenmiştir. Bunlar yapılırken araştırmacı bir üniversite öğrencisi gibi davranmış, özeti bazı kısımlarını öğretmen adaylarıyla birlikte yazmıştır.

6. ders: Bu derste “Başlık Yazma ve Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyla Yazma” Çalışma Kâğıdı, “Geniş Zamanla Yazma” Çalışma Kâğıdı, “Kendi Cümleleriyle ve Olay Sırasına Göre Yazma” Çalışma Kâğıdı’ndaki etkinlikler ele alınmıştır. İlk çalışma kâğıdının ilk etkinliği, bu çalışmaya katılan bir üniversite öğrencisi rolüyle, araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu şekilde araştırmacı, öz düzenleme becerilerini ve stratejilere dair öğretmen adaylarının şu ana kadar öğrendiklerini, uygulama sırasında kendi kendine konuşarak hatırlatmaya çalışmıştır.

Sonrasında öğretmen adayları araştırmacıyı örnek alarak çözümlerini iletmişlerdir. Her etkinliğin uygulanışının ardından, öğretmen adaylarına eklemek veya sormak istediklerine dair söz hakkı verilmiştir.

7. ders: Bu hafta, kalan iki çalışma kâğıdının cevaplandırılmasına geçilmiştir. Bu çalışma kâğıtları 4 numaralı “Nesnel Bir Dille Yazma” Çalışma Kâğıdı ve 5 numaralı “Temel Bilgileri ve Ana–Yardımcı Fikirleri Kullanma” Çalışma Kâğıdı’dır. Çalışma kâğıtları, 6. derste basamaklar izlenerek çözülmüştür.

8. ders: Öğretmen adayları, kendilerine verilen süre içinde “Aşk Mektupları” isimli metni özetlemiş, sürenin sonunda özetleri araştırmacıya teslim etmişlerdir.

9. ders: Bu dersten üç gün önce, önceki derste yazılan, araştırmacı tarafından incelenen özetler, araştırmacının işaretleyerek ve not alarak okuma yaptığı öykünün bahsi geçen yöntemlerin nasıl uygulandığının gösterildiği şekli ve yazdığı özet öğretmen adaylarına iletilmiştir. 5. derste izlenen basamaklarla, öykünün araştırmacı tarafından özeti çıkarılmıştır.

10. ders: Öğretmen adayları, kendilerine verilen süre içinde “Bir Taarruz” isimli metni özetlemiş, sürenin sonunda özetleri araştırmacıya teslim etmişlerdir.

11. ders: Bu derste öğretmen adaylarının özetlediği “Bir Taarruz” metni, 5. ve 9. derste gibi özetlenmiştir. Ardından, öğretmen adaylarının özetleriyle araştırmacının özeti arasındaki farklar hakkında konuşulmuştur.

Öğretmen adaylarına, bu hafta çıkaracakları özetleri kendilerinin değerlendireceği, yaptıkları değerlendirmeyi hafta ortasına kadar araştırmacıya göndermeleri gerektiği, özetlerini değerlendirirken araştırmacının kendilerine daha önce gönderdiği dönütleri dikkate almaları gerektiği, öğretmen adaylarının değerlendirmelerinin araştırmacı tarafından inceleneceği belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının dönütleri araştırmacıya ulaştığında, adayların özetledikleri öykünün işaretleyerek ve not alarak okuma ile okunmuş şeklinin ve araştırmacı tarafından çıkarılan özeti, kendilerine gönderileceği bilgisi onlara verilmiştir.

12. ders: Öğretmen adayları, kendilerine verilen süre içinde “Gamsız’ın Ölümü” isimli metni özetlemiş, sürenin sonunda özetleri araştırmacıya teslim etmişlerdir.

13. ders: Öğretmen adaylarının dönütleri araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, eksikleri tespit edilmiştir. Değerlendirme sonuçları, işaretleyerek ve not alarak okuma yöntemleriyle okunan öykü ve çıkarılan özetle birlikte öğretmen adaylarına iletilmiştir. Bu derste öğretmen adaylarının aklına takılan sorular cevaplanmış, öğretmen adaylarıyla etkileşimli olarak bir genel tekrar yapılmıştır.

14. ders: Geçen ders başlanan genel tekrara devam edilmiştir. Dersin sonunda pratik yapmaları için öğretmen adaylarına bu dersin ardından bir öykünün (Ev Ona Yakıştı) gönderileceği, öykünün özeti hafta ortasına kadar araştırmacıya gönderilmesinin istendiği vurgulanmıştır.

15. ders: Öğretmen adayları, son test 1 uygulaması olarak, ön testte özetledikleri “087956’nın Sıfırı” isimli metni, kendilerine verilen süre içinde özetlemiş, sürenin sonunda özetleri araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

16. ders: Öğretmen adayları, son test 2 uygulaması olarak “Forsa” isimli metni, kendilerine verilen süre içinde özetlemiş, sürenin sonunda özetleri araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının yazdıkları özetler dereceli puanlama anahtarıyla puanlanmış ve verilerin analizinde kullanılacak testleri belirlemek için normallik analizi yapılmıştır. Gruptaki kişi sayısının elliden az olması sebebiyle Shapiro–Wilk normallik testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2019, s. 42). Ön testte deney grubunun Shapiro–Wilk katsayısı ,271; kontrol grubunun Shapiro–Wilk katsayısı ,054 çıkmıştır. Bu durumda, dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Nitekim “İstatistiksel olarak anlamlı olmayan (p -değeri $>.05$) test sonucu, örneklem verisinin dağılımının normal dağılımdan farklı olmadığını gösterir” (Börkan, 2020, s. 174).

Grupların normal dağıldığının tespitinin ardından “iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için” (Büyüköztürk, 2019, s. 39) Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır.

Ön testin toplam puanlarının karşılaştırılması dışında, tüm testlerin ve testlerdeki strateji kullanımlarının grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarında kullanılacak test türlerinin belirlenmesi için de Shapiro–Wilk normallik testi hesaplamaları yapılmıştır. Son test 1 ve son test 2’nin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Stratejiler bağlamında ön test, son test 1 ve son test 2 için yapılan normallik hesaplamalarında da aynı sonuca ulaşılmıştır. Bu nedenle ön testte alınan toplam puanlar dışında, grup içi anlamlı farkı ölçmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, gruplar arası anlamlı farkı ölçmek için ise Mann–Whitney U Testi kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Dereceli puanlama anahtarı hazırlanırken, yukarıda belirtildiği üzere, puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirliği ölçülmüştür. Dereceli puanlama anahtarındaki tüm maddeler ve dereceli puanlama anahtarının bütünü, 11 uzmanın değerlendirmesi sonucunda, kapsam geçerliği açısından uygun bulunmuştur. Güvenilirlik açısından incelendiğinde, dereceli puanlama anahtarı ile araştırmacının ve bir alan uzmanının yaptığı puanlamanın Cohen’s Cappa değerlerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Bu, her iki araştırmacının yaptığı puanlamanın büyük oranda benzerlik gösterdiğine işaret eder.

Çalışma kâğıtlarında bulunacak metinlerin ve metin parçalarının seçiminde uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışma sırasında öğretmen adaylarının özetleyeceği metinlerin seçiminde de uzman görüşleri esas alınmıştır.

Araştırma kapsamındaki uygulamalar yapılmadan önce etik kurul onayı alınmıştır. Çalışmanın başında araştırmacının rolü, araştırmanın amacı ve her safhası, açık bir şekilde öğretmen adaylarına belirtilmiştir. Çalışmaya katılmak isteyenler, gönüllü olur formunu imzalamıştır.

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= 05.11.2020

Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-13960

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, her alt problemle ilgili elde edilen bulgular üzerinde durulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Türkçe öğretmeni adayları özetleme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadır?” sorusuna yönelik, öğretmen adaylarının ön test sonuçları analiz edilmiştir. Tablo 4’te öğretmen adaylarının ön test puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Ön Test Puan Ortalamaları

Özetleme Stratejileri	Tam Puan Değeri	Standart Sapma	Ortalama
1. Başlık yazma	5	1,56	4,37
2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma	5	1,47	4,24
3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma	5	2,24	2,26
4 a) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (kelime ve kavram düzeyinde)	10	2,49	5,15
4 b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (önerme/cümle düzeyinde)	15	3,82	7,73
5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma	10	1,70	6,14
6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma	10	3,65	7,23
7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma	10	1,57	5,83
8. Metnin ana düşüncesine özetle yer verme	10	2,80	5,46
9. Ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme	10	1,62	6,19
10. Metin-özet oranına dikkat etme	10	2,51	9,01
Toplam			63,67

Her iki grubun aldığı puanlar toplandığında, çıkan sonuç 63,67’dir. Stratejiler bazında ise öğretmen adaylarının, “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” dışındaki stratejileri, yetkin şekilde kullanamadıkları görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubunun stratejileri kullanma durumları, Tablo 5’te gösterilmektedir. Stratejiler bazındaki puanların normal dağılmadığı tespit edildiğinden, stratejiler yönünden yapılan puanlamalar Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

Tablo 5.

Stratejiler Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Strateji	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başlık Yazma	Deney Grubu	24	4,01	1,98	22,81	547,50	247,500	,173
	Kontrol Grubu	24	4,73	,90	26,19	628,50		
Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma	Deney Grubu	24	4,32	1,42	25,02	600,50	275,500	,725
	Kontrol Grubu	24	4,16	1,54	23,98	575,50		
Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma	Deney Grubu	24	2,86	2,31	27,94	670,50	205,500	,072
	Kontrol Grubu	24	1,66	2,04	21,06	505,50		
a) Kendi Cümleleriyle Yazma (Kelime ve kavram düzeyinde)	Deney Grubu	24	5,72	2,49	27,71	665,00	211,000	-1,665
	Kontrol Grubu	24	4,58	2,40	21,29	511,00		
b) Kendi Cümleleriyle Yazma (Önerme/ cümle) düzeyinde	Deney Grubu	24	8,75	3,93	28,15	675,50	200,500	-1,895
	Kontrol Grubu	24	6,71	3,49	20,85	500,50		
Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma	Deney Grubu	24	6,35	1,47	26,52	636,50	239,500	,269
	Kontrol Grubu	24	5,93	1,92	22,48	539,50		
Nesnel Bir Dil Kullanma	Deney Grubu	24	7,60	3,64	26,19	628,50	247,500	,368
	Kontrol Grubu	24	6,87	3,70	22,81	547,50		
Temel Bilgileri Kullanma	Deney Grubu	24	6,04	1,45	26,00	624,00	252,000	,407
	Kontrol Grubu	24	5,62	1,68	23,00	552,00		
Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme	Deney Grubu	24	6,14	2,55	27,50	660,00	216,000	,110
	Kontrol Grubu	24	4,79	2,94	21,50	516,00		
Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme	Deney Grubu	24	6,66	1,41	27,77	666,50	209,500	,071
	Kontrol Grubu	24	5,72	1,72	21,23	509,50		

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme	Deney Grubu	24	9,58	,95	25,75	618,00	258,000	,382
	Kontrol Grubu	24	8,43	3,36	23,25	558,00		

Strateji odaklı yapılan puanlamanın analizi sonucunda elde edilen tüm p değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durum, iki grup arasında hiçbir stratejinin kullanımı açısından anlamlı fark bulunmadığına işaret etmektedir.

Toplam puanlar açısından bakıldığında, Tablo 1'de belirtildiği üzere deney grubunun 68,07, kontrol grubunun 59,27 ortalamaya ulaştığı görülmektedir. Bu durumda, iki grubun da düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Stratejiler bazında ise öğretmen adayları, "Başlık yazma", "Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma" ve "Metin-özet oranına dikkat etme" stratejilerinde yüksek puan ortalamalarına ulaşmışlar; diğer stratejilerin kullanımında, istenen başarıyı elde edememişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Verilen eğitim sonucunda deney grubunun, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini kullanarak özetleme stratejileri öğretimi sonrasında yazdığı özetlerle, kontrol grubunun son test için yazdığı özetler arasında özetleme stratejilerini kullanma açısından anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunun oluşturduğu ikinci alt probleme yönelik Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'daki sonuçlar elde edilmiştir. Toplam puanların ve stratejiler bazındaki puanların gruplar arası karşılaştırılmasında, puanların normal dağılmaması nedeniyle Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	24	87,86	9,83	35,33	848,00	28,000	,000
Kontrol Grubu	24	59,01	19,16	13,67	328,00		

Toplam puanlara bakıldığında, son test 1'de deney grubu ile kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı farkın bulunduğu anlaşılmaktadır ($p=,000<0,05$). Bunu yanı sıra, iki grup arasında son test 1'de 28,85 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Son test 1'de stratejiler açısından iki grup arasındaki durum, Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7.

Stratejiler Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Strateji	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başlık Yazma	Deney Grubu	24	5,00	,00	26,00	624,00	252,000	,077
	Kontrol Grubu	24	4,58	1,20	23,00	552,00		
Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma	Deney Grubu	24	4,84	,76	26,50	636,00	240,000	,085
	Kontrol Grubu	24	4,27	1,56	22,50	540,00		

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma	Deney Grubu	24	4,73	,82	33,48	803,50	72,500	,000
	Kontrol Grubu	24	1,51	2,01	15,52	372,50		
a) Kendi Cümleleriyle Yazma (Kelime ve kavram düzeyinde)	Deney Grubu	24	7,29	2,07	30,02	720,50	155,500	,004
	Kontrol Grubu	24	5,10	2,60	18,98	455,50		
b) Kendi Cümleleriyle Yazma (Önerme/ cümle) düzeyinde	Deney Grubu	24	11,40	3,40	30,75	738,00	138,000	,001
	Kontrol Grubu	24	7,50	3,83	18,25	438,00		
Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma	Deney Grubu	24	9,47	1,27	35,48	851,50	24,500	,000
	Kontrol Grubu	24	5,31	1,85	13,52	324,50		
Nesnel Bir Dil Kullanma	Deney Grubu	24	9,47	2,08	29,44	706,50	169,500	,002
	Kontrol Grubu	24	7,50	3,37	19,56	469,50		
Temel Bilgileri Kullanma	Deney Grubu	24	8,54	1,79	33,88	813,00	63,000	,000
	Kontrol Grubu	24	5,10	1,87	15,13	363,00		
Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme	Deney Grubu	24	8,22	2,90	32,90	789,50	86,500	,000
	Kontrol Grubu	24	4,27	2,90	16,10	386,50		
Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme	Deney Grubu	24	9,16	1,59	34,38	825,00	51,000	,000
	Kontrol Grubu	24	5,62	1,98	14,63	351,00		
Metin-Özet Oranına Dikkat Etme	Deney Grubu	24	9,68	,84	27,19	652,50	223,500	,070
	Kontrol Grubu	24	8,22	3,33	21,81	523,50		

Stratejiler temelinde incelendiğinde son test 1’de “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” dışındaki tüm stratejilerde, deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmektedir. Bu üç stratejide anlamlı fark oluşmamıştır fakat deney grubunun aldığı puanlar daha yüksektir. Tablo 8’de, son test 2’de grupların aldığı toplam puanlar karşılaştırılmaktadır:

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann–Whitney U Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	24	94,16	4,61	36,44	874,50	1,500	,000
Kontrol Grubu	24	65,15	16,04	12,56	301,50		

Toplam puanlara bakıldığında, son test 2’de deney grubu ile kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı farkın bulunduğu anlaşılmaktadır ($p=,000<0,05$). Ayrıca iki grup arasında 32,01 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Son test 2’de stratejiler açısından iki grup arasındaki durum, Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9.

Stratejiler Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Strateji	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başlık Yazma	Deney Grubu	24	5,00	,00	25,50	612,00	264,000	,153
	Kontrol Grubu	24	4,63	1,24	23,50	564,00		
Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma	Deney Grubu	24	5,00	,00	25,00	600,00	276,000	,317
	Kontrol Grubu	24	4,79	1,02	24,00	576,00		
Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma	Deney Grubu	24	4,73	1,04	30,67	736,00	140,000	,000
	Kontrol Grubu	24	2,39	2,29	18,33	440,00		
a) Kendi Cümleleriyle Yazma (Kelime ve kavram düzeyinde)	Deney Grubu	24	8,12	1,68	33,63	807,00	69,000	,000
	Kontrol Grubu	24	4,27	2,60	15,38	369,00		
b) Kendi Cümleleriyle Yazma (Önerme/ cümle düzeyinde)	Deney Grubu	24	13,59	2,66	34,69	832,50	43,500	,000
	Kontrol Grubu	24	6,25	3,77	14,31	343,50		
Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma	Deney Grubu	24	9,27	1,16	35,63	855,00	21,000	,000
	Kontrol Grubu	24	5,20	1,79	13,38	321,00		

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

Nesnel Bir Dil Kullanma	Deney Grubu	24	10,00	,00	26,50	636,00	240,000	,039
	Kontrol Grubu	24	9,27	2,14	22,50	540,00		
Temel Bilgileri Kullanma	Deney Grubu	24	9,06	1,23	35,19	844,50	31,500	,000
	Kontrol Grubu	24	5,41	1,75	13,81	331,50		
Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme	Deney Grubu	24	10,00	,00	34,00	816,00	60,000	,000
	Kontrol Grubu	24	7,18	2,36	15,00	360,00		
Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme	Deney Grubu	24	9,89	,51	35,58	854,00	22,000	,000
	Kontrol Grubu	24	6,97	1,80	13,42	322,00		
Metin-Özet Oranına Dikkat Etme	Deney Grubu	24	9,47	1,03	25,42	610,00	266,000	,537
	Kontrol Grubu	24	8,75	2,55	23,58	566,00		

Stratejiler yönünden ele alındığında son test 2’de “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” dışındaki tüm stratejilerde, deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmektedir. Bu üç stratejide ise, anlamlı fark oluşmamıştır. Son test 1 ve son test 2’de anlamlı farkın oluşmadığı stratejilerin, her iki grup tarafından başarıyla kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte deney grubunun bu stratejilerden aldığı puanların daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Toplam puanların ve strateji bazında alınan puanların analizi sonucunda, verilen eğitimin deney grubunun özetleme stratejilerini kullanma becerilerini artırdığı ortaya çıkmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem “Deney grubunun, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme stratejileri öğretimi öncesinde ve sonrasında yazdığı özetler arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusundan oluşmaktadır. Alt problemin cevaplandırılmasına yönelik elde edilen sonuçlar, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13’te gösterilmiştir. Toplam puanların ve stratejiler bazındaki puanların grup içi karşılaştırılmasında, puanların normal dağılmaması nedeniyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Tablo 10.

Deney Grubunun Ön Test – Son Test 1 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	Ön Test		Son Test 1		z	p
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma		
Ön Test – Son Test 1	24	68,07	14,27	87,86	9,83	-4,199	,000

Deney grubunun ön test-son test 1 puan ortalamalarında, son test 1 lehine anlamlı farkın bulunduğu anlaşılmaktadır ($p=,000<0,05$). Bunun yanı sıra, ön test ile son test 1 arasında 19,79 puanlık

bir farkın olduğu görülmektedir. Tablo 11’de deney grubunun ön test-son test 1 sonuçları stratejiler açısından incelenmektedir.

Tablo 11.

Stratejiler Açısından Deney Grubunun Ön Test – Son Test 1 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Strateji	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	z	p
Başlık Yazma	Ön test	24	4,01	1,98	-2,121	,034
	Son test 1	24	5,00	,00		
Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcısı Kullanma	Ön test	24	4,32	1,42	-1,890	,059
	Son test 1	24	4,84	,76		
Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma	Ön test	24	2,86	2,31	3,082	,002
	Son test 1	24	4,73	,82		
a) Kendi Cümleleriyle Yazma (Kelime ve kavram düzeyinde)	Ön test	24	5,72	2,49	-2,721	,007
	Son test 1	24	7,29	2,07		
b) Kendi Cümleleriyle Yazma (Önerme/ cümle) düzeyinde	Ön test	24	8,75	3,93	-2,804	,005
	Son test 1	24	11,40	3,40		
Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma	Ön test	24	6,35	1,47	-4,144	,000
	Son test 1	24	9,47	1,27		
Nesnel Bir Dil Kullanma	Ön test	24	7,60	3,64	-2,652	,008
	Son test 1	24	9,47	2,08		
Temel Bilgileri Kullanma	Ön test	24	6,04	1,45	-4,179	,000
	Son test 1	24	8,54	1,79		
Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme	Ön test	24	6,14	2,55	-3,101	,002
	Son test 1	24	8,22	2,90		
Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme	Ön test	24	6,66	1,41	-3,739	,000
	Son test 1	24	9,16	1,59		
Metin-Özet Oranına Dikkat Etme	Ön test	24	9,58	,95	-,378	,705
	Son test 1	24	9,68	,84		

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

Stratejiler temelinde incelendiğinde ön test-son test 1 arasında, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” dışındaki tüm stratejilerde, son test 1 lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu iki stratejide ise anlamlı fark oluşmamıştır. Söz konusu stratejilerde anlamlı farkın oluşmaması, stratejilerin ön testte de başarıyla kullanılmasındandır. Bununla birlikte tüm stratejilerin kullanımında, deney grubunun son test 1 puanlarının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Deney grubunun ön test-son test 2 puan ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir:

Tablo 12.

Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	Ön Test		Son Test 2		z	p
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma		
Test – Son Test 2	24	68,07	14,27	94,16	4,61	-4,288	,000

Toplam puanlara bakıldığında son test 2 lehine anlamlı farkın bulunduğu anlaşılmaktadır ($p=,000<0,05$). Bunun yanı sıra, ön test ile son test 2 arasında 26,09 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Stratejiler açısından ortaya çıkan sonuç, Tablo 13’te görülmektedir:

Tablo 13.

Stratejiler Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Strateji	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	z	p
Başlık Yazma	Ön test	24	4,01	1,98	-2,121	,034
	Son test 2	24	5,00	,00		
Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma	Ön test	24	4,32	1,42	-2,121	,034
	Son test 2	24	5,00	,00		
Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma	Ön test	24	2,86	2,31	-2,959	,003
	Son test 2	24	4,73	1,04		
a) Kendi Cümleleriyle Yazma (Kelime ve kavram düzeyinde)	Ön test	24	5,72	2,49	-3,096	,002
	Son test 2	24	8,12	1,68		
b) Kendi Cümleleriyle Yazma (Önerme/ cümle) düzeyinde	Ön test	24	8,75	3,93	-3,649	,000
	Son test 2	24	13,59	2,66		
Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma	Ön test	24	6,35	1,47	-4,203	,000
	Son test 2	24	9,27	1,16		
	Ön test	24	7,60	3,64	-3,035	,002

Nesnel Bir Dil Kullanma	Son test 2	24	10,00	,00		
Temel Bilgileri Kullanma	Ön test	24	6,04	1,45	-4,042	,000
	Son test 2	24	9,06	1,23		
Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme	Ön test	24	6,14	2,55	-4,215	,000
	Son test 2	24	10,00	,00		
Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme	Ön test	24	6,66	1,41	-4,363	,000
	Son test 2	24	9,89	,51		
Metin-Özet Oranına Dikkat Etme	Ön test	24	9,58	,95	-,333	,739
	Son test 2	24	9,47	1,03		

Stratejiler yönünden incelendiğinde ön test-son test 2 arasında, “Metin-özet oranına dikkat etme” dışındaki tüm stratejilerde, son test 2 lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmektedir. Bu stratejide anlamlı farkın oluşmaması, stratejinin ön testte de başarıyla kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Toplam puanların ve strateji bazında alınan puanların analiz sonuçları, verilen eğitimin deney grubunun özetleme stratejilerini kullanma becerilerini artırdığını göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Kontrol grubunun ön test ve son test için yazdığı özetler arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine yönelik olarak, Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16 ve Tablo 17’de belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır. Toplam puanların ve stratejiler bazındaki puanların grup içi karşılaştırılmasında, puanların normal dağılması nedeniyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Tablo 14.

Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test 1 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu Ön Test – Son Test 1	N	Ön Test		Son Test 1		z	p
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma		
	24	59,27	17,97	59,01	19,16	-,095	,924

Toplam puanlara bakıldığında ön test-son test 1 ölçümlerinde anlamlı farkın oluşmadığı görülmektedir ($p=,924>0,05$). Ön testin ortalaması 59,27 iken, son test 1’in ortalaması 59,01’dir. Bu durumda, kontrol grubunun puanlarının deney grubunun aksine düşük bir aralıkta seyrettiği anlaşılmaktadır. Stratejiler açısından ortaya çıkan durum, Tablo 15’te gösterilmektedir:

Tablo 15.

Stratejiler Açısından Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test 1 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Strateji	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	z	p
Başlık Yazma	Ön test	24	4,73	,90	-,447	,655
	Son test 1	24	4,58	1,20		
	Ön test	24	4,16	1,54	-,378	,705

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma	Son test 1	24	4,27	1,56		
Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma	Ön test	24	1,66	2,04	-,425	,671
	Son test 1	24	1,51	2,01		
a) Kendi Cümleleriyle Yazma (Kelime ve kavram düzeyinde)	Ön test	24	4,58	2,40	-1,155	,248
	Son test 1	24	5,10	2,60		
b) Kendi Cümleleriyle Yazma (Önerme/ cümle) düzeyinde	Ön test	24	6,71	3,49	-1,026	,305
	Son test 1	24	7,50	3,83		
Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma	Ön test	24	5,93	1,92	-1,403	,161
	Son test 1	24	5,31	1,85		
Nesnel Bir Dil Kullanma	Ön test	24	6,87	3,70	-,794	,427
	Son test 1	24	7,50	3,37		
Temel Bilgileri Kullanma	Ön test	24	5,62	1,68	-1,186	,236
	Son test 1	24	5,10	1,87		
Metnin Ana Düşüncesine Özette Yer Verme	Ön test	24	4,79	2,94	-,769	,442
	Son test 1	24	4,27	2,90		
Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme	Ön test	24	5,72	1,72	-,108	,914
	Son test 1	24	5,62	1,98		
Metin-Özet Oranına Dikkat Etme	Ön test	24	8,43	3,36	-,557	,577
	Son test 1	24	8,22	3,33		

Stratejiler temelinde incelendiğinde ön test-son test 1 arasında, hiçbir stratejinin kullanım puanları arasında anlamlı fark oluşmamıştır. Bu durumda, her iki testte kontrol grubunun puanlarının birbirine yakın ve strateji kullanımlarında aldıkları puanların genel itibarıyla düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Tablo 16'da kontrol grubunun ön test-son test 2 puan ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmektedir:

Tablo 16.

Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test 2 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu Ön Test – Son Test 2	N	Ön Test		Son Test 2		z	p
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma		
	24	59,27	17,97	65,15	16,04	-1,716	,086

Toplam puanlara bakıldığında ön test-son test 2 ölçümlerinde anlamlı farkın oluşmadığı anlaşılmaktadır ($p=,086>0,05$). Ön testin ortalaması 59,27 iken, son test 2'nin 65,15 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda, kontrol grubunun puanlarının deney grubunun aksine düşük bir aralıkta seyrettiği anlaşılmaktadır. Tablo 17'de ön test-son test 2 arasındaki sonuçlar, stratejiler açısından ele alınmaktadır:

Tablo 17.

Stratejiler Açısından Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test 2 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Strateji	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	z	p
Başlık Yazma	Ön test	24	4,73	,90	-,535	,593
	Son test 2	24	4,63	1,24		
Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcısı Kullanma	Ön test	24	4,16	1,54	-1,947	,052
	Son test 2	24	4,79	1,02		
Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma	Ön test	24	1,66	2,04	-1,321	,186
	Son test 2	24	2,39	2,29		
a) Kendi Cümleleriyle Yazma (Kelime ve kavram düzeyinde)	Ön test	24	4,58	2,40	-,492	,623
	Son test 2	24	4,27	2,60		
b) Kendi Cümleleriyle Yazma (Önerme/ cümle) düzeyinde	Ön test	24	6,71	3,49	-,656	,512
	Son test 2	24	6,25	3,77		
Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma	Ön test	24	5,93	1,92	-1,706	,088
	Son test 2	24	5,20	1,79		
Nesnel Bir Dil Kullanma	Ön test	24	6,87	3,70	-2,839	,005
	Son test 2	24	9,27	2,14		
Temel Bilgileri Kullanma	Ön test	24	5,62	1,68	-,577	,564
	Son test 2	24	5,41	1,75		
Metnin Ana Düşüncesine Özette Yer Verme	Ön test	24	4,79	2,94	-2,991	,003
	Son test 2	24	7,18	2,36		

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yeri Verme	Ön test	24	5,72	1,72	-2,676	,007
	Son test 2	24	6,97	1,80		
Metin-Özet Oranına Dikkat Etme	Ön test	24	8,43	3,36	-,142	,887
	Son test 2	24	8,75	2,55		

Stratejiler yönünden incelendiğinde ön test-son test 2 arasında, son test 2 lehine “Nesnel bir dil kullanma”, “Metnin ana düşüncesine özetle yer verme” ve “Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelere özetle yer verme” stratejilerinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer stratejilerde anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu üç stratejide anlamlı farkın oluşmasının, öğretmen adaylarının özetledikleri metne bağlı olarak gerçekleştiği düşünülmektedir. Stratejinin öğrenilmesi hâlinde, ön test-son test 1 analizinde de bu stratejiler arasında anlamlı farkın oluşması gerekmektedir. Bununla birlikte, anlamlı fark oluşsa da kontrol grubunun son test 2’de “Metnin ana düşüncesine özetle yer verme” stratejisinde 7,1875, “Ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme” stratejisinde 6,9792 puan ortalamasına ulaştığı, bu ortalamaların deney grubunun son test 2’de söz konusu stratejilerde ulaştığı puanlara göre düşük kaldığı görülmektedir.

Toplam puanların ve strateji bazında alınan puanların analizi sonucunda, kontrol grubunun özetleme stratejilerini kullanma becerilerinin düşük düzeyde seyrettiği ve değişmediği ortaya çıkmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle Türkçe öğretmeni adaylarına özetleme stratejileri öğretiminin, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı ve Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle yapılan özetleme stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmeni adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme stratejileri öğretiminin yapıldığı deney grubundaki Türkçe öğretmeni adayları ile herhangi bir eğitim verilmeyen kontrol grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarının son test 1 ve son test 2’den aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Son test 1’de stratejiler bazında yapılan karşılaştırmada ise “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejilerinde anlamlı farkın oluşmadığı, bunlar dışındaki tüm stratejilerde, deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Son test 2’de stratejiler temel alınarak yapılan karşılaştırma sonucunda ise “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejilerinde anlamlı fark oluşmazken, diğer stratejilerde deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir.

Deney grubunun ön test-son test 1 ve ön test-son test 2 ölçümlerinde, son testler lehine anlamlı fark oluşmuştur. Stratejilerden alınan puanlar incelendiğinde, ön test-son test 1 arasında, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejilerinde; ön test-son test 2 arasında ise “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejisinde anlamlı farkın oluşmadığı görülmüştür. Diğer tüm stratejilerde, son testler lehine anlamlı fark meydana gelmiştir.

Kontrol grubunun ön test-son test 1 ve ön test-son test 2 ölçümlerinde, anlamlı fark oluşmamıştır. Stratejilerden alınan puanlar incelendiğinde, ön test-son test 1 arasında da anlamlı farkın meydana gelmediği anlaşılmıştır. Ön test-son test 2 ölçümünde “Nesnel bir dil kullanma”, “Metnin ana düşüncesine özetle yer verme” ve “Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelere özetle yer

verme” stratejilerinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer stratejilerde anlamlı farka rastlanmamıştır.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle Türkçe öğretmeni adaylarına özetleme stratejileri öğretiminin, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerine etkisinin olumlu yönde olmasının, özetleme becerisinin geliştirilmesine ilişkin verilecek eğitimler adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçları, alanyazında yer alan çeşitli çalışmalar da desteklemektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının ön test öncesinde ve ön testte aldıkları toplam ve stratejiler bazındaki puanların düşük olması, adayların özetleme becerilerini geliştiremedikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Nitekim Kurnaz ve Akaydın’ın (2015, s. 154) çalışmalarında da Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerilerinin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Okur (2011, s. 117) özetleme becerisi yönünden Türkçe öğretmeni adaylarının orta düzeyde olduğunu ifade ederken Özçakmak (2015, s. 92) Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metin özetleme genel başarı oranının %60,2 olduğunu saptamıştır.

Strateji eğitiminin yararına dair alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ise Benzer, Sefer, Ören ve Konuk (2016, s. 178) çalışmalarının sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerilerinin, özetleme stratejisi eğitimi almaları durumunda geliştiğini belirtmektedir. Benzer, Karadağ ve Evcı (2021) yaptıkları çalışmada, özet yazma becerisine özetleme stratejileri öğretiminin katkısını yedinci sınıf öğrencileri üzerinden incelemiş ve özetleme stratejileri öğretiminin, özetleme becerisine yarar sağladığını saptamışlardır. Çetinkaya, Şentürk ve Dikici (2020, s. 583) çalışmalarında, “özetleme stratejilerini kullanım sıklığı ile özet başarımı arasında anlamlı bir ilişki” olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular göz önünde bulundurularak, özetleme becerisinin geliştirilmesi için özetleme stratejilerinin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli veya başka öğretim modellerinin kullanılmasıyla öğretildiği uygulamaların planlanması gerektiği söylenebilir.

Uygulamaların planlanmasına, Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan başlanmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) özetlemenin öğretiminde strateji temelli bir yaklaşımın bulunmadığı görülmektedir. Programdaki özetlemeye dair kazanımların strateji temelli olarak düzenlenmesi ile ders kitaplarındaki özetleme etkinliklerinin de özetleme stratejilerini içerecek şekilde oluşturulmasına zemin hazırlanabilir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nda (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018) Dinleme Eğitimi, Okuma Eğitimi, Yazma Eğitimi ve Konuşma Eğitimi dersleri “Teorik” olarak planlanmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının özetleme gibi, uygulama gerektiren becerileri öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. Özetleme, bu becerinin eğitimi sırasında dönütlerle desteklenmesi gereken bir beceridir.

Ortaokul, lise ve üniversitede özetleme, özetleme stratejilerinden yararlanılarak öğretilmelidir. Strateji öğretim modeli olarak Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin kullanılması durumunda, öğrencilerin özetlemeyi öğrenmelerinin kolaylaşacağı ve öz düzenleme becerilerini kullanmayı öğrenecekleri düşünülmektedir. Modeli öğrenen öğrenciler, gelecekteki diğer öğrenmelerinde de bu modeli kullanabileceklerdir.

Özet çıkarma ile okuma arasında bir ilişki olması nedeniyle, özetleme öğretimi öncesinde, özet çıkarırken faydalı olacak okuma stratejileri öğrencilere öğretilebilir. Özetleme stratejileri eğitimi sırasında, öğrencilerin çok sayıda özet çıkarmaları için çaba gösterilmelidir. Özetler, anlaşılır ölçütler üzerinden değerlendirilmeli, öğrencilere özetlerinin değerlendirme sonuçlarıyla birlikte, değerlendirme ölçütleri de açıklanmalıdır. Bu sayede öğrenci, zaman içinde kendini ve başkalarını değerlendirebilecektir.

Her kademedeki ve farklı öğretmenlik bölümlerinde, özetleme öğretimine dair çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmada hikâye edici metinler temel alınarak verilen özetleme eğitimi, başka türlerdeki metinlerle zenginleştirilebilir. Farklı kademelerde Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin kullanılması, öğrencilerin stratejilerin yanında öz düzenleme becerilerini öğrenmelerini ve geliştirmelerini de sağlayacaktır.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

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= 05.11.2020
Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-13960

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akıncılar, V. (2010). *The effect of “please” strategy training through the self-regulated strategy development (SRSD) model on fifth grade efl students' descriptive writing: Strategy training on planning* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ahıskalı, E. E. (2020). *Planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ve yazma başarısına, yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Ayre, C. & Scally, A. J. (2014). Critical values for lawshe’s content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>.
- Bahçıvan, H. K. ve Çetinkaya G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlilik algıları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 137-162. <http://doi.org/10.33400/kuje.907447>.
- Benzer, A., Karadağ, K. ve Evcı, B. (2021). Ortaokul öğrencilerine strateji öğretiminin özet yazma becerilerine etkisi. *Millî Eğitim*, 50(230), 259–278. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.681263>.
- Benzer, A., Sefer, A., Ören, Z. ve Konuk, S. (2016). Öğrenci odaklı bir araştırma: Metin özeti yazma stratejisi ve puanlama anahtarı. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 163–183. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4603>.
- Bi, B. (2020) *Öz düzenleyici strateji gelişimi modelinin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Börkan, B. (2020). t istatistiği ile hipotez tezi. F. Orçan (Ed.), *Sosyal bilimlerde istatistik excel ve spss uygulamaları* içinde (s. 163-188). Ankara: Anı.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL desenler* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, R. (2015). Yazılı anlatım. İ. Çetin (Ed.), *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* (2. Baskı) içinde (s. 197-234). Ankara: Nobel.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetindağ, Z. (2017). Bilimsel metin özellikleri. L. Beyreli, Z. Çetindağ ve A. Celepoğlu (Ed.), *Yazılı ve sözlü anlatım* (9. Baskı) içinde (s. 100-106). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G., Şentürk, R. ve Dikici, A. (2020) Özetleme stratejilerinin kullanımı ile özetleme başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 583-600. <https://doi.org/10.31464/jlere.763574>.
- Demirtaş Tolaman, T. (2017). *Yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenlemeye dayalı strateji geliştirme modeli: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). *Ortaokul türkçe derslerinde oku(ma)dan özet yaz(ma)ya*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 47-68. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001294.
- Ergin, E. ve Durak, Y. (2016). Bilişüstü özdüzenlemenin deşifre çalma becerisine ve deşifre çalma tutumuna etkileri. *Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 131–158. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40022/475852> sayfasından erişilmiştir.
- Eyüp, B., Stebler, M. Z. ve Uzuner Yurt, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-30.
- Graham, S. & Harris, K. (2003). Students with Learning disabilities and the process of writing: a meta-analysis of srsd studies. H. L. Swanson, K. Harris, S. Graham (Ed.), In *Handbook of learning disabilities*. (s. 323-344). New York: Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K. R. & C, MacArthur. (2004). Writing instruction. B. Wong (Ed.), In *Learning about learning disabilities* (3. Edition). (s. 281–313). New York: Academic Press.
- Graham, S. & Harris, K.R. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with the wrath of khan. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 58–68. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.01277.x>.
- Günay, V. D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Harris, K. R. & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology*, 1(1), 113–135. DOI: 10.1348/978185409X422542.
- Harris, K. R. & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77–84. <https://doi.org/10.1177/2372732215624216>.
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340. <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>.
- Helsel, L. & Greenberg, D. (2007). Helping struggling writers succeed: A self-regulated strategy instruction program. *The Reading Teacher*, 60(8). 752–760. <https://doi.org/10.1598/RT.60.8.5>.
- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ÖS-II, 141-156. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/45172/565551> sayfasından erişilmiştir.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>.
- Lienemann, T. O. & Reid, R. (2006). Self-Regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/088840640602900102>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> sayfasından erişilmiştir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

- 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.
- Öğülmüş, K. (2018). *Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde şekillendirilen öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Santangelo, T., Harris, K. R. & Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have "trubol giting thangs into werds". *Remedial and Special Education, 29*(2), 78–89. <https://doi.org/10.1177/0741932507311636>.
- Sertoğlu, G. (2021). *Öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma sürecinde gözden geçirme-düzeltilme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Okuma. D. Arslan, B. Doğan, K. Deliveli, F. Susar Kırmızı, D. Yaylı ve N. Akkaya *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* içinde. (s. 105-158). İstanbul: Ekin.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2011). İlköğretim özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 267-277. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-698.html sayfasından erişilmiştir.
- Taşdemir, G. G. (2019). *Öğretmen adaylarının dinlediklerini özetleme becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkben, T. (2022). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 555-571.
- 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.
- Yağcı, İ. (2009). Yazılı anlatım. S. Odacı (Ed.), *Dil ve anlatım yöntemleri* içinde (s. 251-396). Konya: Palet.
- Yalçın, A. (2018). *Türkçenin öğretimi yöntemleri: Son bilimsel gelişmeler ışığında* (4. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>
- YÖK (2018). *Türkçe öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

The main problem of this study, which examines the effect of teaching summarization strategies to Turkish language preservice teachers with the Self-Regulated Strategy Development teaching model on their ability to summarize narrative texts, is "What is the effect of teaching summarization strategies to Turkish language preservice teachers with the Self-Regulated Strategy Development teaching model on their skill to summarize narrative texts?" The sub-problems of the research are as follows:

1. To what extent do Turkish language preservice teachers use summarization strategies?
2. As a result of the training given, is there a significant difference in terms of using summarizing strategies between the summaries written by the experimental group after teaching

summarization strategies using the Self-Regulated Strategy Development teaching model and the summaries written by the control group for the post-test?

3. Is there a significant difference between the summaries written by the experimental group before and after teaching summarization strategies with the Self-Regulated Strategy Development teaching model?

4. Is there a significant difference between the summaries written by the control group for the pre-test and post-test?

Method

In this study, the pretest-posttest model with a control group, which is an experimental design and included in the quantitative research designs, was used. The study group of the research consisted of 48 students studying at third grade of Division of Turkish Language Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Gazi Faculty of Education, Gazi University in the spring semester of the 2020-2021 academic year, who volunteered to participate in the study.

As a result of the literature review, ten summarization strategies that prospective teachers could use when summarizing narrative texts were determined and used in this study. These strategies included:

1. Writing a headline
2. Using the third person narrator from the omniscient perspective when summarizing the text
3. Using tenses (present tense) correctly when summarizing the text
4. a) Using own sentences when summarizing the text (at the word and concept level)
4. b) Using own sentences when summarizing the text (at the sentence/proposition level)
5. Considering the order in which events occur when summarizing the text
6. Using objective language when summarizing the text
7. Using basic information when summarizing text
8. Including the main idea of the text in the summary
9. Including supporting ideas that support the main idea in the summary
10. Paying attention to the text-summary ratio

Students in the experimental group were trained on summarization strategies with the Self-Regulated Strategy Development teaching model for 16 lessons. At the beginning and the end of the process, students summarized the narrative texts. Summaries were scored with the Rubric. According to the Shapiro-Wilk normality test results, Independent Samples t-Test was used to compare the total scores obtained in the pre-test; Wilcoxon Signed-Rank Test was used to measure the significant difference within the groups; and Mann-Whitney U Test was used to measure the significant difference between the groups.

Result and Discussion

As a result of the research, it was concluded that teaching summarization strategies with the Self-Regulated Strategy Development teaching model improved preservice teachers' skills in summarizing narrative texts.

With this result, it can be said that practices in which summarization strategies are taught using the Self-Regulated Strategy Development teaching model or other teaching models should be planned in order to develop summarization skills. By arranging the achievements regarding summarization in the Turkish Language Curriculum on a strategy-based basis, the basis can be laid for the summarization activities in the textbooks to include summarization strategies.

It is necessary to have application hours for the field courses in the Turkish Language Teaching Undergraduate Program and to provide detailed explanations about what and will be implemented within the scope of the application while producing the course contents.

In lower secondary school, upper-secondary school and university, summarizing should be taught using summarization strategies. Since there is a relationship between summarizing and reading, students can be taught reading strategies that will be useful while summarizing before teaching summarization.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

During training in summarization strategies, efforts should be made to have students produce multiple summaries. Summaries should be evaluated based on comprehensible criteria, and the evaluation criteria should be explained to students along with the evaluation results of their summaries. In this way, the students will be able to evaluate themselves and each other over time. There is a need for studies on summarization teaching at all levels and in different teaching departments. The summarization training given in this study based on narrative texts can be enriched with other types of texts.

Using the Self-Regulated Strategy Development teaching model at different levels will allow students to learn and develop self-regulation skills as well as strategies.



Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Beceri ve Kaygısına Etkisi*

*Ahmet Sencer ENGİN***

*Esra KARAKUŞ TAYŞI****

Öz

Araştırmanın amacı, birden fazla değerlendirme yöntemine bağlı olan "çoklu değerlendirme" yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma kaygısına etkisi araştırmaktır. Araştırmada yakınsayan paralel desenli karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sürecinde ölçümler, ön test - son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Elde edilen nicel ve nitel veriler; birbirinden ayrı olarak çözümlenmiş, birleştirilerek genel bir yorum olarak sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kütahya il merkezinde sadece kızların erkeklerin öğrenim gördüğü birer imam hatip ortaokulunda 7. sınıf seviyesinde öğrenim gören, iki kız iki erkek sınıfı olmak üzere toplam 94 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden iki farklı okulun farklı cinsiyetteki sınıflarında öğrenim gören toplam 49 öğrenci (25 kız, 24 erkek) deney gruplarını, yine aynı şekilde iki farklı okulun farklı cinsiyetteki sınıflarında öğrenim gören toplamda 45 öğrenci (21 kız, 24 erkek) kontrol gruplarını oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutu için de deney gruplarından gönüllü olarak 20 kişi (10 kız, 10 erkek) seçilmiştir. Elde edilen nicel verilerin çözümlenmesi neticesinde çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerisine ve yazma kaygısına olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Cinsiyete dayalı yapılan test sonuçlarında ise herhangi bir fark bulunmamıştır. Tüm çalışma genel olarak ele alındığında çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Çoklu değerlendirme yaklaşımı ile öğrencilerin yazma kaygılarında ise belirgin bir düşüş olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın nitel verileri de bu sonuçları desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu değerlendirme yaklaşımı, yazma becerisi, yazma kaygısı

The Effect of the Multiple Assessment Approach on Writing Skill and Writing Anxiety of Lower Secondary School 7th Grade Students

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of the "Multiple Assessment" approach, which is based on the use of more than one assessment method, on the writing skill and writing anxiety of 7th graders in the lower secondary school. The convergent parallel design mixed method was used in the study. The measurements made during the research process were made using a randomized design with pretest-posttest control group and both quantitative and qualitative measurement tools were utilized. The quantitative and qualitative data obtained were analyzed separately and then they were combined and interpreted together. The study group consisted of a total of 94 students at 7th grade from two classes in an imam hatip lower secondary school for

* Bu makale, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI danışmanlığında hazırlanan "Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Kütahya, sencerengin@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6710-6473

*** Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya, esra.karakus@dpu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4669-6686

girls and two classes in an imam hatip lower secondary school for boys in the city of Kütahya in the 2021-2022 school year. A total of 49 students (25 girls, 24 boys) constituted the experimental groups, and a total of 45 students (21 girls, 24 boys) constituted the control groups. For the qualitative dimension of the study, 20 students (10 girls, 10 boys) were selected from the experimental groups on a volunteer basis. As a result of the analysis of the quantitative data obtained, it was seen that the multiple assessment approach had a positive effect on students' writing skill and writing anxiety. No difference was found in the test results based on gender. When the whole study was considered in general, it was determined that the multiple assessment approach had a positive effect on the writing skills of the 7th grade lower secondary school students. As a result of the multiple assessment approach, there was a significant decrease in students' writing anxiety. The qualitative data of the study also support these results.

Keywords: Multiple assessment approach, writing skill, writing anxiety

Giriş

Yazma; bireyin kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini aktarma ihtiyacını karşılamak amacıyla sıklıkla başvurduğu bir anlatım biçimidir. Yazma kavramına bu açıdan bakıldığında sadece sembollerin yan yana gelmesinden daha fazlası olduğu anlaşılmaktadır. Formel bir beceri olan yazma; diğer dil becerilerindeki gibi istemsizce öğrenme biçimi bulunmayan, istisnalar dışında ilk olarak okulda karşılaşılan ve zihinde gerçekleşen bir kurgu düzenidir. Bu tasarlama eyleminin anlamlı bir düzene kavuşabilmesi için bazı süreçler dâhilinde işlem görmesi gerekmektedir. Bu işlemler için öğrencilere çeşitli etkinlikler ve sistemli süreçler hazırlanmalıdır (Ungan, 2007; Göçer, 2010; Dolunay, 2010; Yılmaz, 2012). Yazma becerisini kazanan kişinin düşünme süreçlerini çok iyi yönetmesi gerekmektedir. Düşünme sürecini başarılı bir şekilde organize edemeyen kişinin başarılı bir ürün ortaya koymasına da beklenemez. Çeşitli aşamalar neticesinde öğretilen yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla sistemli süreçler gerekirken sürecin en önemli kısımlarından biri olan geri bildirim ihmal edilmemelidir. Çünkü ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinde bütünlük ve aşamalık arz eden önemli bir basamaktır (Bağcı ve Başar, 2013). Yazma sürecinin ardından ortaya konan ürünün çeşitli ölçütlerle göre değerlendirilmesi ve kişiye geribildirimde bulunulması önem taşımaktadır.

Yazma becerisini değerlendirmek amacıyla kullanılan en güçlü ve klasik araç olan öğretmen değerlendirmesi yanında çoklu değerlendirmenin bileşenleri olan öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi değerlendirme türleri de kullanılmaktadır. (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Akata, 2009; Canbulat, Bıçak ve Uyumaz, 2017; Göçer, 2018). Geleneksel değerlendirme etkinliklerinden farklı olarak öğrencinin kendisi ve iletişimde bulunduğu paydaşları tarafından da değerlendirilmesi objektif bir değerlendirme şekli olarak kabul edilmektedir. Çoklu değerlendirme ya da 360 derece değerlendirme olarak da adı geçen bu yöntemin; doğası gereği karmaşık, etkileşimli ve zaman dilimlerine bağlı olan eğitim sistemi içerisinde önemi ortaya çıkmıştır. Öğrenen odaklı değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin kendi hatalarını bulması ve akranları tarafından değerlendirilmesi daha iyi öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda akran değerlendirme ve öz değerlendirme uygulamaları, yazma becerisi öğretiminde ve bu becerinin geliştirilmesinde kullanılabilir etkili değerlendirme etkinlikleridir. Akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme etkinlikleri klasik öğretmen değerlendirmesine nazaran hızlı ve ayrıntılı dönüt alınabilmesi bakımından da oldukça etkilidir (Yurdabakan ve Cihanoglu, 2009; Göçer ve Çaylı, 2017; Aslanoglu, 2017). Bu dönütlerin hızlı ve ayrıntılı olması, öğretmenin de süreç içerisinde yaptığı değerlendirmelerinin niteliğini artırmaktadır.

Öğrencilerin değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlardan birisi de ortaya koydukları ürünün değerlendirme sonuçlarına karşı oluşturdukları kaygıdır. Bu kaygı durumunu yoğun olarak yaşayan öğrencilerde kaygının rahatsız edici sonuçları ortaya çıkabilmektedir. Yazma becerisinin öğretiminde bu kaygı düzeyinin beraberinde getirdiği birtakım problemlerin yansımaları kaçınılmazdır (İbili, 2015). Öğretim sürecinde duygusal alanda yaşanan birtakım problemler, bilişsel alanı da etkilemektedir. Örneğin öğrencilerden yüksek kaygı durumlarında herhangi bir konuda kompozisyon yazması istendiğinde öğrencilerin konuyla alakalı olan kelimeleri hatırlamakta güçlük çektiği görülmüştür (Hamaratlı, 2015). Öğrencilerin yazma konusunda kaygı durumlarını etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğretmenlerin konuya ait düşünceleri, mekân ve zaman, sınıf içi etkileşim bu unsurların başında gelmektedir (Karakaya ve Ülper, 2011). Yazma

kaygısının öğrencilerde ortaya çıkardığı öteleme, güven kaybı, gerilim ve korku gibi durumların yanında öğrencinin düşünme sürecinde de kesintiye yol açtığı gözlenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin yazma sürecinde özensiz bir kontrol sistemine maruz kalmalarının öğrencilere bilişsel ve duyuşsal olarak zarar verdiği bilinmektedir (Yaman, 2010). Yaşanan bu tür olumsuzluklar, kazandırılması gereken becerinin öğrenciye tam olarak aktarılamamasına veya becerinin kazanılmasının uzun zaman almasına yol açmaktadır.

Çoklu değerlendirme yaklaşımının ve bununla aynı doğrultuda uygulamalar olan sürece dayalı yazma, portfolyo uygulamalarını içeren yazma çalışmalarının öğrencinin yazma becerisini geliştirdiği hakkında çeşitli görüşler söz konusudur. Barnett (1989), bu yöntemlerin öğrencilere düşündükleri hakkında çeşitli analizler yapma ve bu analizler sonucunda yazdıklarını düzenleme imkânı sağladığını savunur. Nunan (1991) ise bu sürecin öğrencilerin iş birliği yapma becerilerinin geliştirdiğini ve bununla birlikte yazdıklarını düzeltme ve onlar hakkında bu sürecin sonunda hâkim bir bakış açısına kavuşmalarına olanak verdiğini söyler. Bu yaklaşımın bir diğer olumlu yönü ise öğrencilerin yazdıkları hakkındaki düşüncelere odaklanmasını sağlamasıdır. Bu yöntemle sınıfta birçok değişik etkinlik yapmak mümkün olmaktadır. Öğrencilerin bu yöntem sürecinde klasik yöntemlere nazaran aktif hâlde olması ve sürece düzen verebilme olanakları da yine bu yöntemin avantajlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Karataş, 2011). Bu yaklaşımın olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz yönlerini çalışmalarıyla ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Yazma çalışmaları sürecinde yapılan uygulamalar dahilinde geçen zamanın sınıf içi diğer etkinliklere olumsuz yansımaları kaçınılmazdır (Hyland, 2003). Bununla birlikte Horowitz (1986), bu yöntemin taslaklar üzerinde gereğinden fazla yoğunlaşması sebebiyle öğrencilerin sınav başarılarını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Yazma kaygısının sürece dayalı bir uygulama olan çoklu değerlendirme yaklaşımı ve diğer uygulamalar açısından değerlendirildiği bazı çalışmalar da alanyazında şu şekilde yer almaktadır: Yaman'ın (2014) ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve Türkçe dersindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında yazma kaygısıyla Türkçe dersindeki başarı arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yine Demirel'in (2019) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada yazma kaygıları ile yazma becerileri arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öztürk ve Çeçen (2007) tarafından yapılan araştırmaya göre çoklu değerlendirme yaklaşımına benzer olan portfolyo tutma yönteminin öğrencilerin yazma kaygısını düşürdüğü saptanmıştır. Bunun yanında Avcı'nın (2013) 8. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada ise yazma becerileri ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin etkili, üretken ve içselleştirilmiş bir yazma becerisi kazanmalarındaki en büyük etkenlerden biri de öğrencinin yazma süreci boyunca aktif rol almasıdır. Bununla birlikte öğrencinin sürece konunun seçiminden düzeltme aşamasına kadar müdahil olacak bir katılım sağlaması önem arz etmektedir. Yazma becerisinin kuvveden fiile çıkmasındaki en büyük etkenlerden biri de şüphesiz değerlendirme yönteminin seçimidir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerini konu edinen araştırmalar; daha çok sürece odaklanmış, performans ve portfolyo yöntemleriyle öğrencinin yazma becerisi hakkındaki kazanımlarını süreç temelli değerlendirmişlerdir. Öğrencilere değerlendirme sürecinde sistemli bir geribildirim sunan, çok yönlü bir mekanizma -akran, öz ve öğretmen değerlendirmesi- görevi edinen çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerisine etkisine dair araştırma, sadece Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde "Geri Bildirim Olarak Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi" adıyla yapılmıştır. Bahsedilen araştırma, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören C1 seviyesindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında sözü edilen araştırma sadece nicel bir araştırmadır.

Çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma becerisine ve öğrencilerin yazma kaygılarına olan etkisini konu edinen bu araştırma, alanyazında önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bununla birlikte araştırmaların nitel olarak da değerlendirilmesi, ilk olması açısından önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin yazma becerilerinde kendilerine yol gösterecek ve verilen dönütlerle gelişimlerine etki edebilecek değerlendirme yaklaşımının bir bütünü olarak ele alınabilecek

olan çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini incelemek ve değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları, çoklu değerlendirme olarak adlandırılan uygulamalar bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi “Çoklu değerlendirme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi var mıdır?” şeklindedir ve çalışmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- Çoklu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin yazma becerisini nasıl etkilemektedir?
- Çoklu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin yazma becerisini cinsiyet açısından nasıl etkilemektedir?
- Çoklu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin yazma kaygısını nasıl etkilemektedir?
- Çoklu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin yazma kaygısını cinsiyet açısından nasıl etkilemektedir?
- Öğrencilerin çoklu değerlendirme uygulamaları öncesinde ve sonrasındaki görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sürecinde yapılan ölçümler ön test - son test şeklinde yapılmış ve hem nicel hem de nitel ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma soruları çerçevesinde elde edilen nicel ve nitel veriler birbirinden ayrı olarak çözümlenmiş, daha sonra beraber yorumlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde karma yöntem, nicel ve nitel yöntemlerin birleştirildiği bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntemde araştırmacılar, farklı ölçme araçlarını kullanarak hem nicel hem de nitel veri toplayıp analiz eder. Karma yöntem kullanılırken nicel ve nitel veriler eş zamanlı ya da birbiri ardınca toplanabilir. Bu sayede verilerin birbiriyle ilişkilendirilerek bağlanması ve tek bir veri kaynağı üzerinden analiz yapılmasının önüne geçilerek araştırma sonuçlarının kapsamlı bir şekilde ele alınması mümkün hâle gelir (Creswell ve Clark, 2014).

Araştırma grubunun yaş özellikleri ve yaptıkları çoklu değerlendirme uygulamaları göz önüne alındığında (özdeğerlendirme ve akran değerlendirme) değerlendirme kriterleri üzerinde herhangi bir yanlılık olmaması ve öğrencilerin değerlendirmeye ait görüşlerini daha iyi ifade edebilmeleri adına bu yöntem ve desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın nicel verileri için ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desenin kullanılmasındaki amaç çoklu değerlendirme uygulaması yapan bir gruba normal değerlendirme uygulamalarına devam eden bir grubu karşılaştırmaktır. Çalışmanın karma yönteminde ise yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen, araştırmacının nitel ve nicel verileri aynı anda toplamasıyla başlar ve sonrasında her iki veri ayrı ayrı analiz edilir. Bu analizler sonucunda ortaya çıkan sonuçlar birleştirilir ve daha kapsamlı bir yorumlama sağlar (Creswell ve Clark, 2014).

Araştırmada kullanılan veriler, nicel ve nitel olmak üzere uygulamaların öncesinde ve sonrasında ayrı ayrı toplanmıştır. Toplanan bu veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve sonrasında karşılaştırılarak sonuçlar ortaya konmuştur. Verilerin toplanış biçimi ve yorumlanması bu desenin seçilme nedenidir.

Yakınsayan paralel desenin görsel ifadesi aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Yakınsayan Paralel Desenin Görsel Olarak İfadesi

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kütahya il merkezinde bulunan iki farklı imam-hatip ortaokulunda öğrenim gören 7-A ve 7-B sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubu olarak imam- hatip ortaokulunun seçilmesinin nedeni, araştırmacının bu okul türünde görev yapıyor oluşundan kaynaklanmaktadır. Araştırmacının süreci sağlıklı ve kesintisiz bir biçimde yönetebilmesin bir avantajı olarak görev yaptığı bu kurum tercih edilmiştir. Ayrıca İmam- hatip ortaokullarında verilen Türkçe dersi eğitiminin diğer okullardan bir farkı bulunmamaktadır. Bu okullar karma olmayıp kızların ve erkeklerin hemcinsleriyle beraber öğrenim gördükleri ortaokullardır. Bahsi geçen kurumlarda aynı sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrenciler, 4. sınıfta aynı sınav sorularıyla girdikleri bir seçme sınavına tabi tutularak bu okullara alınmıştır. Araştırmanın güvenilir sonuç vermesi adına akademik olarak aynı düzeyde öğrencilerin seçilmesi, bu çalışma grubunun oluşturulmasının nedenlerinden biridir. olması açısından önemlidir. 2019 yılında tüm dünyada etkisini gösteren Covid-19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim gören ve okula uyum sağlama konusunda sıkıntı yaşayan 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin psikolojik, sosyal ve bilişsel açıdan ilkokula daha yatkın oldukları; 8. sınıfların ise LGS sebebiyle bir baskı hissettikleri düşünüldüğünde 7. sınıfların en uygun araştırma grubu olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan iki okulda öğrenciler sadece hemcinsleriyle öğrenim görmektedir. Bu durum, araştırmanın cinsiyete bağlı araştırma sorularında (2 ve 4. soru) istatistiksel olarak hatalı analizlere sebep olacağından hem sadece kızlardan oluşan hem sadece erkeklerden oluşan gruplar Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 şeklinde oluşturulmuştur. Bu grupların oluşturulmasındaki amaç, deney grubunun tamamında bulunan erkek ve kız öğrencileri ayırarak cinsiyet faktörünü ortaya çıkarmaktır. Ortaya çıkan istatistiksel veriler buna göre yorumlanmıştır.

Araştırmada deney grubunda 49 kişi (25 kız, 24 erkek), kontrol grubunda ise 45 kişi (21 kız, 24 erkek) bulunmaktadır. Araştırma grubunun demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları tabloda verilmiştir.

Tablo 1.

Grupların Demografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Gruplar	<i>f</i>	%
Gruplar	Deney Grubu	49	52,1
	Kontrol Grubu	45	47,9
Deney Grubu Cinsiyet	Kız	25	51,0
	Erkek	24	49,0
Kontrol Grubu Cinsiyet	Kız	21	46,7
	Erkek	24	53,3

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla Yörüsün (2013) tarafından hazırlanan ve "8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünce Yazısı Yazma Becerileri ile Akademik Başarıları

Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme: Silifke Atatürk İlköğretim Okulu Örneği” adlı tezinde yararlandığı “Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği” kullanılmış ve bu ölçek yoluyla öğrencilerin ürünlerine 0-100 arası puanlandırma yapılmıştır. Söz konusu ölçek 11 maddeden oluşmaktadır. 3 madde yazılı ürünün şekil özelliklerini, diğer maddeler ise içerik ile ilgili özelliklerini ölçmektedir. Ölçek maddeleri MEB tarafından basılan ders kitabındaki yazma ölçeklerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Çoklu değerlendirmenin diğer boyutları olan öz ve akran değerlendirme için araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri neticesinde son hâli verilen “Öz Değerlendirme Formu” ve “Akran Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu formlar Uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son hâli verilmiştir.

Öğrencilerin yazma kaygılarını ölçmek amacıyla Karakuş Tayşi ve Taşkın’ın (2018) geliştirmiş oldukları “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, İstanbul’da öğrenim gören 500 ortaokul öğrencisinden elde edilen verilere dayanılarak hazırlanmıştır. Ölçek 16 maddeden ve 3 faktörden meydana gelmektedir. Ölçekte yer alan olumlu maddeler için “Tamamen katılıyorum (5) ve katılıyorum (4)” ifadeleri olumsuz maddeler için “Hiç katılmıyorum (1) ve katılmıyorum (2)” ifadeleri kullanılmıştır. Olumlu ya da olumsuz bir yargı bildirmeyen maddeler için ise “Kararsızım (3)” ifadesi kullanılmıştır. Elde edilen ölçeğin analizleri sonucunda Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) değeri 0,838 ve Bartlett’s Küresellik Testi değeri ($\chi^2=1767,902$; $sd=171$ $p<,000$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığı ise Cronbach’s Alpha güvenlik katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve değeri 0,790 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın nitel kısmına ilişkin veriler ise Çınar (2012) tarafından geliştirilen görüşme sorularından faydalanılarak toplanmıştır. Uzman görüşüne sunulan görüşme soruları öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeklerin betimsel değerleri tabloda verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeklerin Betimsel Değerleri

	Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Yazma Kaygısı Ölçeği	Ön test	-,492	1,175
	Son test	-,430	-,255
Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği	Ön test	,681	,525
	Son test	,242	-,844

İşlem / Verilerin Toplanması

Çalışmada metinlerin toplanma ve analiz edilme süreci 14 hafta sürmüştür. Uygulama Ocak ve Mayıs 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süre zarfında öğrencilerin uygulamaya başlamadan önce akran değerlendirme ve öz değerlendirme kavramlarına hazırlıklı olmaları amacıyla bazı deneme uygulamaları yapılmış ve öğrencilerin veri olarak kullanılacak uygulamaların sonuçlarına yanlı şekilde müdahale etmelerine fırsat verilmemesine çalışılmıştır. Yapılan bu uygulamalar, öğrencilerin hem sürecin nasıl işleyeceği hakkında bilgi edinmelerini hem de yapacakları değerlendirmelerin nasıl olması gerektiği hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamıştır. Araştırma sürecinde yapılan bu uygulamalar, sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlamıştır. Bununla birlikte bu uygulamalar, zamanı verimli kullanma açısından da yararlı olmuştur. Araştırma kapsamında veri olarak kullanılacak uygulamalar 9 haftayla sınırlıdır. Çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanan tüm ölçek, görüşme formu ve materyaller için çalışmanın yapılacağı kurum müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmanın amacı daha önce de belirtildiği gibi çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve deney grubu üzerinde çoklu değerlendirme tekniği uygulanmıştır. Çoklu değerlendirme uygulamaları için Özgün Yayınları 7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan düşünce yazıları etkinlikleri kullanılmıştır. Yazılı üretim aşamasında ise veri toplama aracı olarak öğrencilerin oluşturdukları yazılı metinler kullanılmıştır.

DeneySEL müdahale sürecinde iki grup için de aynı konular Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki düşünce yazıları etkinliklerinden alınmıştır ve eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Bu süreçte

öğrencilerden önceden belirlenen konularla ilgili yazılı ürünler ortaya koymaları istenmiştir. Bu yazılı ürünler araştırmacı tarafından uygulama saatleri dışında “Düşünce Yazısı Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiş ve öğrencilere geri bildirimde bulunulmuştur. Bu geri bildirimden sonra öğrencilerden kendi ürünlerini “Öz Değerlendirme Formu” kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun ardından ise öğrencilerin yazılı ürünleri rastgele sınıf arkadaşlarına dağıtılmış ve “Akran Değerlendirme Formu” kullanarak arkadaşlarının yazılı ürünlerini değerlendirmeleri öğrencilerden istenmiştir. Bu sürecin ardından arkadaşı tarafından değerlendirilen öğrencilere bu formlar verilmiş ve incelemeleri istenmiştir. Uygulama öncesinde yapılan etkinliklerde öğrencilere değerlendirme türleri değişik sıralarda uygulanmış ve öğrencilerin yansız olarak değerlendirme yapabildikleri sıralama bu şekilde belirlenmiştir.

Süreç boyunca her öğrenciye bir kod numarası verilmiş ve bu gizli tutulmuştur. Bunun nedeni ise öğrenciler arasında oluşabilecek yanlı tutumu engellemek ve araştırmanın sonuçlarının objektif olabilmesini sağlamaktır.

Çoklu değerlendirme yaklaşımının uygulanmasının ardından çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan testler, son test olarak uygulanmış ve araştırmanın nicel veri toplama kısmı bitirilmiştir. Veri olarak kullanılan toplam dokuz uygulamanın ilki, her iki grup için de ön test olarak uygulanmıştır. Son konu ise her iki grup için de son test olarak uygulanmıştır. Nitel veri sağlamak amacıyla deney grubu gönüllüleriyle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri, deney grubundan seçilen 20 öğrenciden (10 kız, 10 erkek) yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Öğrencilere 1’den 20’ye kadar “katılımcı 1, katılımcı 2...” şeklinde kod isimler verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının geçirdiği süreçler tabloda verilmiştir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Geçirdiği Süreçler

Grup	Uygulama öncesi	Uygulama Öncesi	Uygulamalar	Uygulama sonrası	Uygulama Sonrası
	Ön test			Son test	
Deney	Yazılı anlatım çalışması ve kaygı ölçeği	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğrencilerin MEB kitabındaki yazma kazanımlarından yazılı metin üretmesi ve çoklu değerlendirme uygulamaları	Yazılı anlatım çalışması ve kaygı ölçeği	Yarı yapılandırılmış görüşme formu
Kontrol	Yazılı anlatım çalışması ve kaygı ölçeği		Öğrencilerin MEB kitabındaki yazma kazanımlarından yazılı metin üretmesi ve normal ders işleyişi	Yazılı anlatım çalışması ve kaygı ölçeği	

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analiz edilmesi, anlamlandırılması için SPSS ve MAXQDA programları kullanılmıştır. İlk olarak, demografik bilgiler için frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak genel bir resim çizilmiştir. Bu analizler, verilerin katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi vermesi amacıyla yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normal dağılım testleri kullanılmıştır. Bu testler, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını değerlendirmek için kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra grupların başarılarını karşılaştırmak için aritmetik ortalama kullanılarak gruplar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu yöntem, farklı grupların başarı düzeylerini istatistiksel olarak değerlendirmek için kullanılmıştır. Parametrik tekniklerden t testi kullanılarak gruplar arasında başarı düzeylerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Bu analizler, elde edilen verilerin daha iyi anlaşılması ve yorumlanmasına yardımcı olmuştur.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS 21” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmış, bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Nitel verilerin analizi için öğrencilerin verdikleri cevaplar MAXQADA programı ile çözümlenmiş ve verilen ortak cevaplar sayılarına göre gruplandırılarak analiz edilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği 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 = Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi = 14.04.2022

Belge sayı numarası = 2022/04

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler araştırma sorularına göre analiz edilmiş ve tablolar hâlinde sunulularak yorumlanmıştır.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazma becerilerinden aldıkları ön test ve son test puanları tabloda verilmiştir.

Tablo 4.

Deney Grubunun Yazma Becerilerinden Aldığı Puanların Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t testi		
					t	sd	p
Kompozisyon Puanlama Ölçeği	Deney Ön test	49	41,45	11,273	25,116	48	,001
	Deney Son test	49	62,47	12,603			

Tablo 4’e göre deney grubundaki katılımcıların Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeğindeki ön test ve son test sonuçları verilmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki farkları değerlendirmek için t-testi kullanılmıştır. Tablodaki verilere göre, deney grubundaki katılımcıların Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeğindeki ön test puanı 41,45 olarak belirtilmiştir. Son test puanı ise 62,47 olarak verilmiştir. Bu, deney grubu katılımcılarının kompozisyon becerilerinin zaman içinde önemli bir gelişme gösterdiğini göstermektedir. T-testi sonucunda elde edilen t değeri 25,116 olarak verilmiştir. P değeri ise ,001 olarak belirtilmiştir. Bu değerler, ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak tablodaki verilere göre deney grubundaki katılımcılar arasında Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu farklılık, deney grubu katılımcılarının kompozisyon becerilerinin zamanla geliştiğini ve süreç boyunca yapılan uygulamalarının etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazma becerilerinden aldıkları ön test ve son test puanları tabloda verilmiştir.

Tablo 5.

Kontrol Grubunun Yazma Becerilerinden Aldığı Puanların Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t testi		
					t	sd	p
Kompozisyon Puanlama Ölçeği	Kontrol Ön test	45	39,16	11,874	21,555	44	,001
	Kontrol Son test	45	39,71	10,117			

Tablo 5'te kontrol grubu ön test ve son test sonuçları verilmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanları incelendiğinde ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ön test puanlarına bakıldığında katılımcıların başlangıçta ortalama olarak düşük bir Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanına sahip olduğu gözlemlenirken son test puanlarına bakıldığında puanların az da olsa arttığı görülmektedir. Tablodaki verilere göre kontrol grubundaki katılımcıların Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeğinden aldıkları puanlarda ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. t değeri, örneklem büyüklüğü ve p değeri dikkate alındığında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılabilir. Ön test puanlarının ortalama olarak düşük olduğu, son test puanlarının ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, deney grubundaki artışla kıyaslandığında ise hiçbir müdahale olmadan normal ders işleyişinin de öğrencilerin yazma becerilerine etki ettiğine işaret etmektedir. Sonuç olarak kontrol grubundaki katılımcılar arasında ön test ve son test Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazma becerilerinden aldıkları ön test ve son test puanları tabloda verilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerilerinden Aldığı Puanların Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t testi		
					t	sd	p
Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği Ön test	Deney	49	41,45	11,273	,960	92	,339
	Kontrol	45	39,16	11,874			
Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği Son test	Deney	49	62,47	12,603	9,600	92	,001
	Kontrol	45	39,71	10,117			

Tablo 6'ya bakıldığında, Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği ön testinde; deney grubunun ön test puanının ortalama değeri 41.45'tir. Kontrol grubunun ön test puanının ortalama değeri 39.16'dır. Yapılan t testine göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t = 0.960, p = 0.339). Bu sonuç araştırma öncesi her iki grubun da eşit düzeyde olduğunu göstermektedir.

Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği son testinde; deney grubunun son test puanının ortalama değeri 62.47'dir. Yapılan t-testine göre, deney grubunun ön testten son teste geçişinde puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmaktadır (t = 9.600, p = 0.001).

Ön test sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu, grupların ön test puanlarının benzer olduğunu gösterir. Son test sonuçlarına göre, deney grubunun puanları ön testten sonra anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Bu, deney grubunun yazma becerilerinin zamanla geliştiğini ve kayda değer bir ilerleme gösterdiğini gösterir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazma becerilerinde düşünce yazısı puanlama ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılığın araştırıldığı bu bölümdeki veriler tabloda verilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerilerinden Aldığı Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t testi		
					t	sd	p
Deney 1 Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği Ön test / Son test	Kız	24	42,54	12,945	-9,644	23	,001
	Kız	24	61,27	14,385			
Deney 2 Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği Ön test / Son test	Erkek	25	40,36	9,552	-12,242	24	,001
	Erkek	25	63,67	10,197			

Kontrol 1 Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği Ön test / Son test	Kız	24	40,17	10,445	,813	23	,424
Kontrol 2 Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği Ön test / Son test	Erkek	21	38,15	11,826	-1,204	20	,243
	Erkek	21	38,84	9,355			

Tablo 7 incelendiğinde Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği testinde Deney 1 (kız öğrenciler) ön test puanı ortalaması 42,54, son test puanı ortalaması ise 61,27'dir. Deney 2 (erkek öğrenciler) ön test puanı ortalaması 40,36, son test puanı ortalaması ise 63,67'dir. Her iki durumda da t-testi uygulanmıştır. T-testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Kontrol 1 (kız öğrenciler) ön test puanı ortalaması 40,17, son test puanı ortalaması ise 40,58'dir. Kontrol 2 (erkek öğrenciler) ön test puanı ortalaması 38,15, son test puanı ortalaması ise 38,84'tür. Her iki durumda da t-testi uygulanmıştır. T-testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir ($p > 0,05$).

Yukarıdaki yorumlar, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin düşünce yazısı puanlama ölçeği puanlarına ilişkin cinsiyet temelli karşılaştırmaları içermektedir. Deney grubunda hem kız hem de erkek öğrencilerin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Ancak, kontrol grubunda her iki cinsiyetin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deney grubunda bulunan erkek ve kızların son test puanları ve ön test puanları arasındaki yükseliş benzerdir. Uygulamalar neticesinde hem kızların hem de erkeklerin yazma becerileri cinsiyet farkı olmadan gelişmiştir.

Deney grubunun kaygı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan analizin sonucu tabloda verilmiştir.

Tablo 8.

Deney Grubunun Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldığı Puanların Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t testi		
					t	sd	p
Yazma Kaygısı Ölçeği	Deney Ön test	49	42,09	7,807	37,551	48	,001
	Deney Son Test	49	38,25	6,135			

Tablo 8'e göre deney grubundaki katılımcıların Yazma Kaygısı Ölçeğindeki ön test ve son test sonuçları verilmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki farkları değerlendirmek için t-testi kullanılmıştır. Tablodaki verilere göre, deney grubundaki katılımcıların Yazma Kaygısı Ölçeğindeki ön test puanı 42,09 olarak belirtilmiştir. Son test puanı ise 38,25 olarak verilmiştir. Bu, deney grubu katılımcılarının yazma kaygılarının zaman içinde azaldığını göstermektedir. T-testi sonucunda elde edilen t değeri 37,551 olarak verilmiştir. P değeri ise ,001 olarak belirtilmiştir. Bu değerler, ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun kaygı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan analizin sonucu tabloda verilmiştir.

Tablo 9.

Kontrol Grubunun Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldığı Puanların Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t testi		
					t	sd	p
Yazma Kaygısı Ölçeği	Kontrol Ön Test	45	41,91	7,873	34,856	44	,001
	Kontrol Son Test	45	40,89	9,200			

Tablo 9'da kontrol grubu ön test ve son test sonuçları verilmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların Yazma Kaygısı Ölçeği puanları incelendiğinde, ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ön test puanlarına baktığımızda, kontrol grubundaki katılımcıların

Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Beceri ve Kaygısına Etkisi

yazma kaygısı puanlarının ortalama olarak 41,91 olduğu görülmektedir. Standart sapma değeri ise 7,873 olarak hesaplanmıştır. Son test puanlarına geçtiğimizde ise, kontrol grubundaki katılımcıların yazma kaygısı puanlarının ortalama olarak 40,89 olduğu görülmektedir. Standart sapma değeri ise 9,200 olarak belirlenmiştir. P değeri ise anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, tablodaki verilere göre kontrol grubundaki katılımcılar arasında Yazma Kaygısı Ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının kaygı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan analizin sonucu tabloda verilmiştir.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldığı Puanların Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t testi		
					t	sd	p
Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test	Deney	49	42,09	7,807	,597	92	,552
	Kontrol	45	41,91	7,873			
Yazma Kaygısı Ölçeği Son test	Deney	49	38,25	6,135	12,600	92	,001
	Kontrol	45	40,89	9,200			

Tablo 10'da deney grubunda ön test puanının ortalama değeri 42.88'dir. Kontrol grubunda ön test puanının ortalama değeri 41.91'dir. Yapılan t-testine göre, gruplar arasında ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = 0.597$, $p = 0.552$).

Son test sonuçlarında; deney grubunda son test puanının ortalama değeri 38,25'tir. Kontrol grubunda son test puanının ortalama değeri 40.89'dur. Yapılan t-testine göre, gruplar arasında son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t = 12.600$, $p = 0.001$).

Ön test sonuçlarına göre deney grubuyla kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması, deney öncesi yazma kaygısı düzeylerinin benzer olduğunu gösterir. Son test sonuçlarına göre, deney grubuyla kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında cinsiyete dayalı herhangi bir anlamlı farklılığın araştırıldığı bu bölümdeki veriler tabloda verilmiştir.

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldığı Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t testi		
					t	sd	p
Deney 1 Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test / Son test	Kız	24	42,75	5,788	-12,169	23	,001
	Kız	24	38,34	5,879			
Deney 2 Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test / Son test	Erkek	25	41,43	9,474	-9,166	24	,001
	Erkek	25	38,16	6,492			
Kontrol 1 Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test / Son test	Kız	24	42,25	6,829	1,020	23	,318
	Kız	24	40,79	8,129			
Kontrol 2 Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test / Son test	Erkek	21	41,57	9,081	,264	20	,795
	Erkek	21	40,97	10,498			

Tablo 11 incelendiğine Yazma Kaygısı Ölçeği ön test sonuçlarına göre Deney 1 (kız öğrenciler) ön test puanı ortalaması 42,75, son test puanı ortalaması ise 38,34'tür. Deney 2 (erkek öğrenciler) ön test puanı ortalaması 41,43, son test puanı ortalaması ise 38,16'dır. Her iki durumda da t-testi uygulanmıştır. T-testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir ($p < 0,05$).

Kontrol 1 (kız öğrenciler) ön test puanı ortalaması 42,25, son test puanı ortalaması ise 40,79'dır. Kontrol 2 (erkek öğrenciler) ön test puanı ortalaması 41,57, son test puanı ortalaması ise 40,97'dir. Her iki durumda da t-testi uygulanmıştır. T-testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir ($p > 0,05$).

Yukarıdaki yorumlar, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma kaygısı ölçeği puanları üzerindeki cinsiyet temelli farklılıkları göstermektedir. Deney grubunda hem kız hem de erkek öğrencilerin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Ancak, kontrol grubunda her iki cinsiyet arasında ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deney grubunda bulunan erkek ve kızların son test puanları ön test puanları arasındaki azalış benzerdir. Hem kızlar hem de erkeklerin yapılan uygulamalar neticesinde yazma kaygıları cinsiyet farkı olmadan azalmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda uygulama öncesi ve sonrası sorulan sorular neticesinde alınan cevaplardan altı alt tema ve kodlar oluşturulmuş, öğrencilerin temalara ait görüşleri tablo ve şekillerle sunulmuştur. Uygulama öncesi ve sonrasında oluşan temalar tabloda verilmiştir. Tabloda verilen alt temalar "uygulama öncesi" ve "uygulama sonrası" şeklinde numara sırasına göre sunulmuştur.

Tablo 12.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Ortaya Çıkan Alt Temalar

Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Yazma esnasında zor ya da kolay gelen noktalar	Yazma becerisinin gelişimi
Yazarken dikkat edilen noktalar	Metnin bölümleri
Yazma esnasında kolay ya da zor gelen aşamalar	Değerlendirme yöntemleri
Metin değerlendirme yöntemleri	Kaygı durumu
Yazma esnasında kaygı durumu	Yazma esnasında hissedilenler
Yazma esnasında hissedilenler	

Görüşmeye katılan öğrencilerin uygulama öncesi birinci alt temaya verdiği cevaplar, "Uygulama Öncesi" ve "Uygulama Sonrası" şeklinde sırasıyla sunulmuştur.

Uygulama Öncesi

Tablo 13.

Yazma Esnasında Zor ya da Kolay Gelen Noktalar

Kategoriler	Kodlar	f
Kolay gelen noktalar	Örnek verme	11
	Başlık bulma	4
Zor gelen noktalar	Yazım kuralları	15
	Noktalama işaretleri	13
	Sayfa düzeni	12
	Kelime seçimi	9

Cevaplara göre öğrenciler, genel olarak yazma esnasında "yazım kuralları", "noktalama işaretleri", "sayfa düzeni" ve "kelime seçimi" noktalarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler yazma esnasında "örnek verme", "başlık bulma" noktalarında zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu alt temaya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

"Yazı yazarken yazım kuralları ve noktalama işaretlerini acaba doğru yapıyor muyum diye düşünüyorum ve bu konu benim stres kaynağım olup sürekli yanlış yapıyorum." (Katılımcı, 12)

"Yazı yazarken kolay gelen noktalardan birisi benim için başlık bulmak. Zor gelen kısım ise kelime seçmek. Yazıya başlarken bir türlü kelime bulamıyorum." (Katılımcı, 17)

Tablo 14.
Yazarken Dikkat Edilen Noktalar

Kategoriler	Kodlar	f
Dikkat edilen noktalar	Yazım kuralları	18
	Noktalama işaretleri	17
	İçerik	12
	Sayfa düzeni	11
	Başkasının beğenisi	3

Yazma esnasında öğrencilerin dikkat ettikleri konusunda görüşleri ele alındığında öğrencilerin en çok “içerik”, “sayfa düzeni”, “başkalarının beğenisi ve düşünceleri”, “yazım kuralları”, ve “noktalama işaretlerinin doğru kullanımı” noktalarına dikkat ettikleri görülmüştür. Alt temaya ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Noktalama ve yazım kurallarına dikkat ederken yazının içeriğine çok dikkat edemiyorum ama düzene çok dikkat ediyorum. Bence bir yazının en önemli etkenleri içerik ve düzen” (Katılımcı, 15)

“Yazı yazarken içeriğe ve insanlar bunu beğenir mi diye önem veririm. Kısaca empati. Yani asıl dikkat ettiğim insanlardır. Başka olarak da sayfa düzenine dikkat ederim, pek başardığım söylenemez. Paragraf başları hiç olmuyor. Yanında da kelimeler hep aşağı doğru gidiyor. Yapamıyorum bir türlü.” (Katılımcı, 3)

Tablo 15.
Yazma Esnasında Zor ya da Kolay Gelen Aşamalar

Kategoriler	Kodlar	f
Zor gelen aşamalar	Giriş	17
	Sonuç	15
	Gelişme	2
Kolay gelen aşamalar	Gelişme	16

Öğrencilerin yazma esnasında kendilerine zor ya da kolay gelen aşamalar konusundaki cevapları analiz edildiğinde üzerinde durulan üç aşamadan zor olarak “giriş bölümü” ve “sonuç bölümü” kolay olarak da “gelişme bölümü” şeklindeki cevapları öne çıkmaktadır. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Giriş ve sonuç bölümünü yazmak biraz zor, özellikle giriş bölümünü yazmak en zoru. Bence gelişme bölümü daha kolay, sonuç bölümü ise orta derece. Yazıya başlarken nasıl başlayacağımı bilemiyorum ama başladıktan sonra gelişme bölümünde her şeyi yazabiliyorum. Sonuç bölümü de zor, hangi kelimeyle bitecek karar veremiyorum.” (Katılımcı, 1)

“Genellikle ortalarında yani gelişme bölümü kolay geliyor. Ancak ilk kelimeyi veya cümleyi seçerken ve sonda metni özetlemekte zorlanıyorum.” (Katılımcı, 13)

Tablo 16.
Metin Değerlendirme Yöntemleri

Kategoriler	Kodlar	f
Değerlendirme yöntemleri	Kendim değerlendiririm	17
	Değerlendirmem	15

Metin değerlendirme alt temasında öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında çok büyük bir bölümünün yazdıkları ürünleri “değerlendirmiyorum” şeklinde cevapladığı, bir kısmının da

“kendim değerlendiriyorum” şeklinde olduğu görüşmüştür. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“ Yazdıklarımı değerlendirirken önce metnin konusu ve aktarmak istediği mesajı anlamaya çalışıyorum ve daha sonrasında kendimi başkasının yerine koyarak okuyorum yazımı ve değerlendiriyorum. Eksik olursa silip oraları düzeltiyorum.” (Katılımcı, 11)

“...şimdiye kadar hiç değerlendirmedim.” (Katılımcı, 19)

“ Yazdıklarımı değerlendirmiyorum hiç.” (Katılımcı, 9)

Tablo 17.

Yazma Esnasında Kaygı Durumu

Kategoriler	Kodlar	f
Kaygı	Beğenilme kaygısı	12
	Çok kaygılanırım	12
	Zaman kaygısı	9
	Az kaygılanırım	3

Öğrencilerin metin yazarken kaygı durumları hakkında verdikleri cevaplar incelendiğinde genel olarak şu 4 durumun ortaya çıktığı görülmektedir: “az kaygılanırım”, “çok kaygılanırım”, “zaman kaygısı” ve “beğenilme kaygısı”. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yazı yazarken öğretmenimin, arkadaşlarımdan benim yazımı beğenip beğenmeyeceğinden kaygılanırım. Ama öyle çok da kaygılanmam biraz olur. Onlar benim için önemlidir. Çünkü bazen yazdıklarım güldüklerinde hoşuma gitmiyor ve üzülüyorum ama beğenirlerse çok mutlu oluyorum.” (Katılımcı, 20)

“Yazı yazarken kendim için yazarsam çok kaygılandığım söylenemez fakat bu okul içinde bir kompozisyon vesaire falan olunca kaygılanıyorum. Özellikle sanki yazım hep geç kalacakmış ve yetiştiremeyeceğim gibi geliyor. Beni en çok yoran işte bu yetiştiremememe korkusu bence.” (Katılımcı, 17)

Tablo 18.

Yazma Esnasında Hissedilenler

Kategoriler	Kodlar	f
Duygu	Heyecan	10
	Korku	9
	Mutluluk	6
	Huzur	5
	Rahatlama	4

Öğrencilerin yazma sırasında hissettikleri ile ilgili verdikleri cevaplara bakıldığında daha çok “korku” ve “heyecan” hissini yaşadıkları, bununla beraber “huzur”, “mutluluk” ve “rahatlama” hissettikleri yapılan analizler sonucunda ön plana çıkmaktadır. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yazı yazmak, duygularımı kâğıda dökmekmiş gibi geliyor ve bu beni aşırı derecede rahatlatıyor. Bence bir insan bir konu hakkında üzülünce veya sevinci duygularına aktarmak en güzel şey. Mesela günlükle bunun için var. Ama bu yazdıklarımı başkalarının okuyacağını bilsem heyecanlanırım ve içimi bir korku kaplar. Bu yüzden başkalarının benim yazılarımı okumasını istemem. Hele günlüklerimi asla.” (Katılımcı, 14)

“Yazı yazmak zaten zor benim için. Yazarken çok korkuyorum kötü not alırsam diye. Böyle olunca da yazım da kötü oluyor.” (Katılımcı, 8)

Uygulama Sonrası

Tablo 19.
Yazma Becerisinin Gelişimi

Kategoriler	Kodlar	f
Gelişen alanlar	Sayfa düzeni	15
	Paragraf oluşturma	14
	Yazım kuralları	12
	Noktalama işaretleri	12

Öğrencilerin uygulama sonrasında yazma becerilerinin gelişimleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplara göre öğrenciler, “sayfa düzeni”, “noktalama işaretlerinin uygun kullanımı”, “paragraf oluşturma becerisi” ve “yazım kuralları” konularında geliştiklerini ifade etmişlerdir. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yazı planım güzelleşti. Noktalama işaretlerinde artık daha dikkatliyim.” (Katılımcı, 8)

“Daha az anlatım bozukluğu yapıyorum. Paragraflar arası anlam bütünlüğü ve mantık uygunluğunu sağlamaya özen gösteriyorum.” (Katılımcı, 9)

“Yazı yazarken önceden paragraf oluşturmakta zorlanıyordum fakat artık şimdi yeni paragrafa nasıl geçeceğimi biliyorum. Özellikle son yazılarımda çok paragraf kullanıyorum ve bu sayfa düzenimi güzelleştiriyor.” (Katılımcı, 13)

Tablo 20.
Metin Bölümleri

Kategoriler	Kodlar	f
Kolay gelen aşamalar	Gelişme	18
	Sonuç	16
	Giriş	10
Zor gelen aşamalar	Giriş	7

Uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin yazma aşamalarında onlara zor ya da kolay gelen aşamalarda herhangi bir değişiklik olup olmadığı sorusuna verdikleri yanıtların analizlerine göre öğrencilerin uygulama öncesi genellikle onlara zor gelen “sonuç” bölümünde artık fazla zorlanmadıkları “giriş” bölümünde ise öğrencilerin bazılarının hâlâ sorun yaşadığı bazılarının da artık bu problemi yaşamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesi problem yaşamadığı “gelişme” bölümünde ise yine problem yaşamadıkları görülmemiştir. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yazı yazarken artık başlama konusunda çok düşünmüyorum. Yazıya giriş yapabiliyorum. Özellikle sonuç bölümünde de artık çok güzel oluyor. Genellikle bir atasözle veya deyimle bitirmeyi öğrendim yazıyı.” (Katılımcı, 5)

“Cümlede giriş ve sonuç ilk başlarda yapamıyordum. Sonra daha iyi yapmaya başladım.” (Katılımcı, 9)

“Gelişme ve sonuç bölümlerini daha iyi yapabiliyorum ama giriş bölümünde bazen önceki gibi duraksadığım ve fazlaca düşündüğüm oluyor. Yazarken daha az anlatım bozukluğu yapıyorum. Paragraflar arası anlam bütünlüğü ve mantık uygunluğu sağlayabiliyorum. Örnek vermekte de hiç zorlanmıyorum.” (Katılımcı, 17)

Tablo 21.
Değerlendirme Türleri

Kategoriler	Kodlar	f
Değerlendirme yöntemleri	Akran değerlendirmesi	15
	Öğretmen değerlendirmesi	12
	Öz değerlendirme	6

Öğrencilere uygulama boyunca uygulanan üç değerlendirme yönteminden hangisinin daha uygun olduğu, daha etkili olduğu şeklindeki soruya cevaben öğrencilerin en yüksekten en düşüğe doğru şu şekilde sırlamada bulunmuşlardır: “akran değerlendirmesi”, “öğretmen değerlendirmesi” ve “öz değerlendirme”. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Arkadaşlarımın beni değerlendirmesi bence daha uygun çünkü onlarla daha samimiyim ve benim iyiliği için bana yorumlarda bulunuyorlar. Bir de aramızdaki samimiyet daha iyi olduğu için bence arkadaş değerlendirmesi daha iyi.” (Katılımcı, 8)

“Bu uygulamayı yapmadan önce sadece öz değerlendirme yöntemini kullandığımı fark ettim fakat artık diğer yöntemlerin de uygulayabileceğimi ve faydalı olduğunu gördüm. Bence en uygun değerlendirme yöntemi öğretmen değerlendirmesi çünkü öğretmenim yaptığım hatayı sadece söylemiyor, onu nasıl düzelteceğimi de söylüyor. Arkadaşlarım sadece evet ya da hayır yazıyor. Bu da benim hiçbir işime yaramıyor.” (Katılımcı, 13)

“Bence yaptığımız yazı çalışmaları ve değerlendirme çalışmalarının en iyisi akran değerlendirmesiydi çünkü aramızda çok hoş bir konuşmalar oluyordu. Herkes birbirini çok güzel değerlendirdi ve o hataları bir daha yapmadık. Ayrıca her defasında başka arkadaşımın beni değerlendirmesi de çok güzeldi.” (Katılımcı, 3)

Tablo 22.
Yazma Esnasında Kaygı Durumu

Kategoriler	Kodlar	f
Kaygı	Kaygım Azaldı	20

Öğrencilerin yazma esnasında yaşadıkları kaygı durumlarına ilişkin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin hepsi, “kaygı durumlarında belirgin bir azalma” olduğunu belirtmişlerdir. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“İlk başlarda telaşlanmaktan ne yazacağımı bilmiyordum fakat sonlara doğru artık daha sakin kalabiliyorum. Strese girmiyorum.” (Katılımcı, 4)

“Kaygı durumum öncekine göre daha iyi oldu. Başlarda tam olarak ne demek istediğimi belirtmiyordum. Özellikle arkadaşlarımın beni değerlendirecek olması beni çok ama çok kaygılandırıyor. Hatta bu yüzen çoğu zaman bilerek kısa yazıyordum yazılarımı ama daha sonra bu durum eğişti ve daha iyi oldu.” (Katılımcı, 11)

“Yazmaya ilk başladığımda özellikle yazıya başlarken çok kaygılanıyordum fakat yazmaya devam ettikçe bu kaygımdan eser kalmadı. Bunu öğretmenime borçluyum çünkü onun uyarıları sayesinde artık çok fazla endişelenmiyorum. Bu sayede artık daha iyi yazılar yazıyorum.” (Katılımcı, 19)

“...yazarken hâlâ kaygılanıyorum.” (Katılımcı, 2)

Tablo 23.
Duygu Durumları

Kategoriler	Kodlar	f
Duygu	Artan Güven	14
	Azalan Heyecan	13

Artan Rahatlama	12
Azalan Korku	10

Yapılan görüşmelerin neticesinde öğrencilerin yazma sırasında yaşadıkları duyguların değişimi hakkındaki soruya verdikleri cevaplar çözümlendiğinde öğrenciler, “*daha fazla rahatlama duygusu*” ve “*güven*” hissettiklerini, “*korku ve heyecan*”larının azaldığını ifade etmişlerdir. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Artık bu konuda daha tecrübeli olduğumu düşündüğüm ve yazımı nasıl yazmam gerektiğini bildiğim için daha kolay geliyor ve yazı yazarken çok rahat oluyorum. Uygulamaya ilk başladığımızda biraz korku ve heyecan yaşıyordum fakat şimdi bunlar olmuyor. Yani daha rahatım.” (Katılımcı,14)

“Yazı yazarken kendimi artık tanınmış bir yazar gibi hissediyorum ve başlangıçta üzerimde olan o heyecanı çok fazla hissetmiyorum. Heyecan yerine daha çok rahatlama geliyor yazdıkça. Başta herkesin beni olumsuz eleştireceğini düşündüğüm için tutukluk oluyordu ama öyle olmadığını görünce çok rahatladım.” (Katılımcı, 8)

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda deney grubundaki katılımcıların çoklu değerlendirme yaklaşımı uygulamaları sonucunda yazma becerilerinde önemli bir gelişme olduğu görülmüş, yazma kaygılarında ise belirgin bir düşüş yaşandığı belirlenmiştir. Araştırmanın cinsiyete bağlı soruları üzerinde yapılan analizler sonucunda çoklu değerlendirme yaklaşımının etkisi her iki cinsiyet için de aynı olmuştur. Ayrıca görüşmeler sonucu elde edilen nitel veri sonuçları, nicel verilerle uyumlu bir şekilde bulguları desteklemektedir. Bu da çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazma kaygılarının azalmasında bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre deney grubu öğrencilerinin düşünce yazısı puanlama ölçeğinden aldığı son test puanı ortalaması ($\bar{X}=62,47$), ön test puan ortalamasına ($\bar{X}=41,45$) göre belirgin bir artış göstermiştir. Kontrol grubunun son test puan ortalamasında da ($\bar{X}=39,71$), ön test puan ortalamasına ($\bar{X}=39,16$) göre bir artış olmuştur. Araştırmanın diğer değişkeni olan “yazma kaygısı” nda ise deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları son test puanı ortalaması ($\bar{X}=38,25$), ön test puan ortalamasına ($\bar{X}=42,09$) göre belirgin bir azalma göstermiştir. Kontrol grubunun ise son test puan ortalaması ($\bar{X}=40,89$) ise, ön test puan ortalamasına ($\bar{X}=41,91$) göre bir azalma olmuştur. Diğer yandan uygulama öncesi katılımcılarla yapılan görüşmelerde, öğrencilerin yazarken özellikle biçimsel öğelere odaklandıkları ve noktalama işaretleri, yazım kuralları, sayfa düzeni gibi unsurlara daha fazla dikkat ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin giriş ve sonuç bölümlerinde zorlandıkları, gelişme bölümünde ise daha rahat hissettikleri anlaşılmıştır. Yazarken yaşadıkları kaygılar ise az kaygılanma, çok kaygılanma, yetiştirememe kaygısı ve beğenilme kaygısı şeklinde kodlanmıştır. Araştırma, kız ve erkek öğrencilerin benzer zorluklarla karşılaştığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar düşünce yazısı ölçeği ve yazma kaygısı ölçeğinden alınan sonuçlarla örtüşmektedir. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde öğrencilerin özellikle sayfa düzeni, noktalama işaretleri, yazım kuralları ve paragraf oluşturabilme alanlarında ilerleme kaydedildiği belirlenmiştir. Ayrıca uygulama sonrasında öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaldığı ve rahatladıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri değerlendirme yöntemlerine göre kız öğrencilerin öğretmen değerlendirmesini erkeklerin ise akran değerlendirmesini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bütünleştirilen nicel ve nitel bulgular, çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede ve yazma kaygılarını azaltmada etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir.

Alanyazında çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisine yönelik olarak ortaokul öğrencileri hedef kitleleriyle yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum öğrenciler üzerinde çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma becerileri ve yazma kaygısına etkisini belirlemek için daha fazla bilimsel çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Yazma çalışmalarında süreç temelli yazma etkinliklerinin kullanılmasının yazma becerisini geliştirdiği bilinmektedir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020). Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Tavşanlı'nın (2019) yaptığı çalışmada süreç temelli yazma yaklaşımının yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde

fayda sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte Karagül'ün (2017) ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin proje tabanlı basamaklı öğretim programının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine olan etkisini araştırmak için yaptığı çalışmada deney grubundaki öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek puanlar aldıkları ve daha başarılı kompozisyonlar yazdıkları sonucunda ulaşılmıştır. Özkara (2007), Karatay (2011), Elbir ve Yıldız (2012), Akçora ve Erdem (2012), Tabak ve Göçer (2013) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin başarı puanları eğitim öncesindeki başarı puanlarıyla karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde artmıştır. Benzer bulgulara Yazar (2004), Sünnetçi (2008), Özkara (2007) ve Ülper (2008) de ulaşmıştır.

Süreç temelli yazma hakkındaki araştırmalarda elde edilen sonuçların bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermesinin birtakım olası nedenleri olabilir. Yazma becerisi, dil yapısı, gramer kuralları, yazma süreci ve iletişim becerileri gibi evrensel ilkelerle bağlantılıdır. Araştırmalar, bu evrensel ilkelerin yazma becerisine genel olarak etki ettiğini ve benzer sonuçlara yol açtığını gösterebilir. Örneğin, yazma becerisi için dilbilgisi kurallarına uymak veya yazma sürecinde planlama yapmak genellikle başarıyı etkiler ve bu nedenle benzer sonuçlar elde edilir. Bununla birlikte yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalar, belirli eğitim ve öğretim yaklaşımlarının daha etkili olduğunu gösterebilir. Öğretmenler ve araştırmacılar, bu yaklaşımları kullanarak benzer sonuçlar elde etmeyi hedefleyebilir.

Özşavli'ye (2023) göre kelime seçiminin, içerik, yapı ve dil kullanımının öğrencilerin yazma becerisini şekil bakımından anlamlı düzeyde değiştirdiği görülmüştür. Akran geri bildiriyle öğrencilerin yazma kaygılarının da azaldığı tespit edilmiştir. Karateke Bayat ve Gün'ün (2018) yaptığı çalışmada Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı saptanmıştır. Akran etkileşimi ile ilgili yapılan başka bir araştırmada Dölek ve Hamzadayı (2016), öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir konu ile ilgili yapılan araştırmada Gülüşen (2011) akran dönütüne dayalı olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştiğini ifade etmiştir. Öğrencinin derse aktif katılımına, iletişim ve sosyal becerilerine de katkı sağlamıştır. Öyküleyici metin türü yazma da hataların azalmasında akran dönütü etkinlikleri etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Akran destekli yazma becerisi araştırmalarının yapılan araştırma sonuçlarıyla benzer olması, yazma etkinliklerinde akran etkileşiminin ve iş birliğinin önemini vurgulayan ortak bir temele dayandırılabilir. Bunun yanında akran destekli yazma becerisi araştırmalarının sonuçları, belirli bir örneklem seçimiyle ilişkili olabilir. Araştırmalar, benzer yaş ve deneyim düzeyine sahip katılımcılarla gerçekleştirildiğinde, sonuçlar benzerlik gösterebilir. Örneğin aynı sınıftaki öğrenciler veya belirli bir yaş grubu üzerinde yapılan araştırmalar, benzer sonuçları doğurabilir.

Aşlıoğlu ve Özkan (2013) ortaokul düzeyindeki kızların erkeklere oranla daha yüksek yazma kaygısı yaşadıklarını belirlemişlerdir. Başka bir araştırmada ise ortaokul düzeyindeki erkeklerin kızlara göre daha fazla yazma kaygısı yaşadıkları, daha az yazma eğilimine sahip oldukları belirtilmektedir (Çocuk ve ark. 2016). Clark ve Dugdale (2010) erkeklerin yazmayı kızlara göre daha sıkıcı bulduklarını belirlemiştir. Yazma ve kaygı ilişkisini içeren diğer araştırmalarda ise ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarıyla yazma eğilimleri arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiştir (Çocuk ve ark, 2016). Yazma kaygıları yükseldiği ölçüde yazma performanslarının düştüğü (Negari ve Rezaabadi, 2012), yazma kaygılarıyla dil derslerindeki başarıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Cheng ve ark, 1999). Yazma kaygısı bakımından bahsedilen araştırma sonuçlarının yapılan bu araştırma sonuçlarının aksini söylemesi, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçimiyle yakından ilgili olabilir. Araştırma grubu için seçilen Kütahya ilindeki iki ortaokulun sadece kız ve erkek öğrencilerden meydana gelmesi, diğer araştırmaların kaygı durumu sonuçlarıyla paralellik göstermemesinde etkili olabilir.

Farklı araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısıyla ilgili farklı sonuçlar elde edilmesi, birçok faktörün etkileşimi sonucunda olabilir. Farklı örneklemelerin seçilmesi, araştırma tasarımı ve kullanılan veri toplama araçlarının farklı olması, kültürel ve sosyal faktörlerin çeşitliliği gibi faktörler, bireylerin yazma kaygısı düzeylerini etkileyerek farklı sonuçlara yol açabilir. Bununla birlikte öğrencilerde daha önceden var olan yazma deneyimleri de farklı sonuçların ortaya çıkmasında etkili

olabilir. Ancak daha fazla çalışma ve analiz yapılması gerekmektedir, böylece cinsiyetin diğer faktörlerle etkileşimini ve yazma kaygısının farklı bağlamlarda nasıl değişebileceğini daha iyi anlayabiliriz

Sonuç olarak, çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerinde olumlu şekilde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak bu sonuçların genel geçerliliğini ve uzun vadeli etkilerini belirlemek için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerinde çoklu değerlendirme yaklaşımının etkisini inceleyen bu araştırma, eğitim uygulamalarımızı ve stratejilerimizi geliştirmek adına önemli bir adımdır. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak öğretmenlerimize ve eğitimcilerimize çoklu değerlendirme yaklaşımını benimsemeleri ve uygulamaları konusunda cesaret verilmeli, öğrencilerimizin yazma becerilerini geliştirmek ve yazma kaygılarını azaltmak için çeşitli yöntemlere ve destek mekanizmalarına başvurulmalıdır.

Öneriler

Çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği düşünülmektedir. Ancak, bu konuda daha fazla araştırma yapılması ve kontrollü çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu tür çalışmalar, çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerini destekleyici bir araç olup olmadığını daha kesin bir şekilde belirlememize yardımcı olacaktır. Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak şunlar önerilmektedir:

Eğitim programlarında çoklu değerlendirme yaklaşımının kullanımının teşvik edilmesi: Çalışmanın sonuçları, çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerinde olumlu etkilere sahip olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, eğitim programlarında ve öğretmenlerin uygulamalarında çoklu değerlendirme yöntemlerine daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

Gelecekteki araştırmaların odaklanması gereken alanlar: Çalışmanın sonuçlarına dayanarak, gelecekteki araştırmaların çoklu değerlendirme yaklaşımının etkisini daha kapsamlı şekilde değerlendirmesi ve farklı faktörleri dikkate alması önemlidir. Örneğin, öğrenci özellikleri, öğretmen faktörleri, sınıf ortamı gibi etkenler daha ayrıntılı olarak incelenebilir. Ayrıca uzun vadeli takip çalışmalarıyla çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerindeki uzun süreli etkileri araştırılabilir. Bu çalışmalar, eğitim sistemimizde çoklu değerlendirme yaklaşımının uygulanması ve geliştirilmesi için daha sağlam temellere dayanmamızı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin eğitimi: Öğretmenlere çoklu değerlendirme yaklaşımının doğru bir şekilde uygulanması konusunda eğitim verilmelidir. Bu eğitim; öğretmenlerin değerlendirme stratejilerini çeşitlendirmelerine, geribildirim süreçlerini iyileştirmelerine ve öğrencilerin yazma becerilerini daha etkili bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek için çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması: Araştırma sonuçları, sadece yazılı sınavlara dayalı yöntemlerin değil, öğrencilerin yazma becerilerini farklı yollarla değerlendiren çeşitli yöntemlerin kullanılmasının önemini vurgulayabilir. Öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirebilmek için ödevler, portfolyolar, sunumlar gibi farklı değerlendirme araçlarına daha fazla yer verilmelidir.

Değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi: Çoklu değerlendirme yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanması için farklı değerlendirme araçlarının kullanılması önemlidir. Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek için sadece sınavlar değil, örneğin portfolyolar, projeler, sunumlar gibi çeşitli değerlendirme araçları kullanılmalıdır.

Sosyal destek ağlarının oluşturulması: Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve yazma kaygısını azaltmak için sosyal destek ağlarının oluşturulması önemlidir. Öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yapmalarını, yazma deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirlerine destek vermelerini sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır.

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 = Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi = 14.04.2022

Belge sayı numarası = 2022/04

Yazarların Katkı Oranı

1. yazarın katkı oranı %60, 2. yazarın katkı oranı %40'tır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akata, A. (2007). *Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma (Tekirdağ ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akçora, M. ve Erdem, Ş. (2012). *Küçük sanatçılar öykü yazıyor*. Terakki Vakfı Okulları Yazma Becerileri Sempozyumu. 1-16.
- Aslanoğlu, A. E. (2017). Grup içinde bireyin değerlendirilmesi: Akran ve öz değerlendirme. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 35-50.
- Aşlıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 83-111.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). *Yazma öğretimi. Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Barnett, M. A. (1989). Writing as a process. *The French Review*, 63(1), 31-44.
- Canbulat, M., Bıçak, B., ve Uyumaz, G. (2017). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(5), 462-477.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., ve Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Clark, C. and Dugdale, G. (2009). *Young people's writing: Attitudes, behaviour and the role of technology*. National Literacy Trust.
- Creswell, J. W.; Clark, V.L.P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Yüksel D., Selçuk B. D. Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çocuk, H. E., Yelken, T. Y. and Özer, Ö. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 335-352.
- Demirel, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *International Journal Of Language Academy* 7(4), 210-220.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 275-284.
- Elbir, B. ve Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-11.
- Dölek, O., & Hamzadayı, E. (2016). Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 965-980.

- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterli algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Göçer, A., ve Çaylı, C. Ç. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme uygulamalarına genel bir bakış. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 121-138.
- Göçer, A. (2018). Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinin ölçme değerlendirme bileşenleri ve performans göstergeleri bağlamında incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 194-210.
- Gülüşen, A. (2011). *Akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi: Mısır örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Horowitz, D. (1986). Process, not product: Less than meets the eye. *TESOL Quarterly*, 20(1), 141-144.
- Hyland, K. (2003). *Writing and teaching writing*. In J. C. Richards (Ed.), *Second language writing* (s. 1-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- İbili, Z. (2015). *Selânik Aristoteles Üniversitesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarının araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karagül, S. (2017). *Türkçe öğretiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, İ., ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karateke Bayat, B., & Gün, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Negari, G. M. and Rezaabadi, O. T. (2012). Too nervous to write? The relationship between anxiety and EFL writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2578-2586.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Edinburgh: Longman.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özşavlı, M. (2023). Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(1), 253-273.
- Öztürk, H., & Çeçen, S. (2007). The effects of portfolio keeping on writing anxiety of FL students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 218-236.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 147-169.
- Tayşi, E. K., Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1172-1189.

- 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). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tavsanli, Ö. F., & Kaldirim, A. (2020). Critical discourse analysis of elementary school teachers' writership identities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(1), 77-88.
- Sünnetçi, A. B. (2008). *A suggested approach to improve writing skills of students at Turkish Military Academy* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, H. (2010). Writing anxiety of Turkish students: Scale development and the working procedures in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* 14(3), 1111-1122.
- Yazar, Ö. (2004). *The significance and contribution of 6+1 traits of writing to the success of the students in English language teaching* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.
- Yörüsün, S. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme (Silifke Atatürk İlköğretim Okulu Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yurdabakan, İ., & Cihanoğlu, M. O. (2009). Öz akran değerlendirmenin uygulandığı işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin başarı, tutum ve strateji kullanım düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(4), 105-123.

Extended Abstract

Introduction

Multiple assessment tools such as self-assessment and peer assessment are also used in addition to teacher assessment, which is the most powerful and classical tool used to assess writing skills (Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Akata, 2009; Canbulat, Bıçak & Uyumaz, 2017; Göçer, 2018). Unlike traditional assessment activities, the evaluation of the student by the stakeholders with whom he/she communicates, including the student himself/herself, is accepted as an objective form of evaluation. This method, also referred to as multiple assessment or 360-degree assessment, has revealed its importance in the education system, which is complex, interactive and time-dependent in nature. In learner-oriented assessment activities, students identifying their own mistakes and being evaluated by their peers will help them learn better. In this context, peer assessment and self-assessment practices are effective assessment activities that can be used in teaching and improving writing skills. Peer assessment and self-assessment activities are also very effective in terms of receiving fast and detailed feedback compared to traditional teacher assessment (Yurdabakan & Cihanoğlu, 2009; Göçer & Çaylı, 2017; Aslanoğlu, 2017).

One of the problems that students face in the evaluation process is the anxiety they experience against the evaluation of the product they put forward. Students who experience this anxiety intensely may encounter devastating problems. In the teaching of writing skills, the reflection of some problems brought about by this high level of anxiety is inevitable (İbili, 2015). Some problems experienced in the affective domain during the teaching process also affect the cognitive domain. For example, when students experiencing a high level of anxiety are asked to write a composition on any subject, it can be seen that students have difficulty in remembering the words related to the subject (Hamaratlı, 2015).

There are many factors affecting students' anxiety about writing. Individual differences of students, teachers' views on the subject, space and time, and classroom interaction are among these factors (Karakaya & Ülper, 2011). In addition to negative outcomes such as procrastination, loss of confidence, tension and fear caused by a high level of writing anxiety among students, it also seems to cause interruption in the student's thinking process. Furthermore, it is known that students' exposure to an inattentive checking system in the writing process harms them cognitively and emotionally (Yaman, 2010).

Method

In this study where the effect of multiple assessment approach on the writing skill and writing anxiety of 7th grade students in lower secondary school was investigated, a mixed method was used. The measurements made during the research process were made in the form of pre-test - post-test and both quantitative and qualitative measurement tools were used. The quantitative and qualitative data obtained from the research questions were analysed separately from each other and then interpreted together.

When the literature is examined, a mixed method appears as a method that combines quantitative and qualitative methods. In this method, researchers collect and analyse both quantitative and qualitative data using different measurement tools. When using mixed methods, quantitative and qualitative data can be collected simultaneously or one after the other. In this way, it becomes possible to link the data by associating them with each other and to analyse the results of the research in a comprehensive manner by preventing the analysis of a single data source (Creswell & Clark, 2014).

Result and Discussion

As a result of the study, it was seen that there was a significant improvement in the writing skills of the participants in the experimental group as a result of the multiple assessment approach practices, and there was a significant decrease in their writing anxiety. As a result of the analysis on the effect of gender, it was concluded that gender did not have any effect on writing skills and writing anxiety. In addition, the results of the qualitative data obtained from the interviews supported the quantitative findings. This shows that the multiple assessment approach can be used as a tool to improve the writing skills of 7th grade lower secondary school students and to reduce their writing anxiety.

It is known that using process-based writing activities in writing studies improves writing skills (Tavşanlı & Kaldırım, 2020). Similar to the results of the current study, in the study conducted by Tavşanlı (2019), it was seen that the process-based writing approach was beneficial in the development of expressive skills. In addition, in Karagül's (2017) study investigating the effect of the project-based step-by-step curriculum on the reading comprehension and written expressive skills of sixth-grade lower secondary school students, it was concluded that the students in the experimental group received statistically significantly higher scores and wrote more successful compositions than the control group students. Özkara (2007), Karatay (2011), Elbir and Yıldız (2012), Akçora and Erdem (2012), Tabak and Göçer (2013) also reached similar results. Accordingly, the achievement scores of the experimental group students increased significantly compared to their achievement scores before the training. Similar findings were also reached by Yazar (2004), Sünnetçi (2008), Özkara (2007) and Ülper (2008).

In the literature, Aşılıoğlu and Özkan (2013) found that girls at the lower secondary school level had higher writing anxiety than boys. In another study, it was stated that lower secondary school boys had more writing anxiety and less willingness to write than girls (Çocuk et al. 2016). Clark and Dugdale (2010) revealed that boys found writing more boring than girls. In other studies involving the relationship between writing and anxiety, a negative relationship was found between secondary school students' writing anxiety and their writing willingness (Çocuk et al., 2016). It was found that writing performance decreased as writing anxiety increased (Negari & Rezaabadi, 2012), and that there was a significant negative correlation between writing anxiety and achievement in language courses

(Cheng et al, 1999). The fact that the results of the aforementioned studies in terms of writing anxiety are contrary to the results of this study may be closely related to the selection of the students constituting the study group of the current study. The fact that the two lower secondary schools in Kütahya, which were selected for the research group, consisted of only male and female students may be effective in the lack of parallelism with the results of other studies on anxiety.

As a result, it was determined that the multiple assessment approach had a positive effect on the writing skills and writing anxiety of 7th grade lower secondary school students. However, further research is needed to determine the general validity and long-term effects of these results. This study, which examines the effect of multiple assessment approach on the writing skills and writing anxiety of 7th grade lower secondary school students, is an important step to improve the educational practices and strategies. Based on the results of the study, teachers and educators should be encouraged to adapt and implement the multiple assessment approach, and various methods and support mechanisms should be used to improve students' writing skills and reduce their writing anxiety.



Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik ve Değişmezlik Çalışmaları*

*Tolga DEMİR***
*Nevin AKKAYA****
*Sait ÇÜM*****

Öz

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin ekrandan okuma öz yeterliliklerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışma öncesi alan yazın taranmış ve 44 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu uzman görüşüne sunulmuş, maddelerin kapsam geçerlilik oranları hesaplanarak 33 maddelik bir taslak form elde edilmiştir. Bu form, küçük grup ile ön uygulama çalışmasına tabi tutulmuş ve maddeler korunarak birinci büyük grup uygulamasına geçilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi amacıyla gerçekleştirilen birinci büyük grup uygulaması 338 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, istatistik programında analiz edilmiş ve 3 boyuttan oluşan toplam 17 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Bu ölçek, doğrulayıcı faktör analizi amacıyla 514 ortaokul öğrencisinden oluşan ikinci büyük gruba uygulanmıştır. Elde edilen verilerde ölçeğin 3 boyutlu 17 maddelik yapısının doğrulandığı görülmüştür. Yapının veriye uyumunun tüm indeksler bazında iyi olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak elde edilen veriler bu çalışma ile geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçmeler yapmak amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, ekrandan okuma, öz yeterlilik, geçerlik, güvenilirlik

Development of a Screen Reading Self-Efficacy Scale for Lower Secondary School Students: Validity, Reliability, and Invariance Studies

Abstract

This study involves the development of a scale to measure lower secondary school students' self-efficacy in screen reading. Prior to the study, a literature review was conducted, and a pool of 44 items was created. This item pool was then subjected to expert review. After calculating the content validity ratios of the items, a draft form consisting of 33 items was obtained. This draft form underwent a preliminary administration with a small group, and the items were retained for the first large-scale administration. The first large-scale administration involving 338 lower secondary school students was carried out for exploratory factor analysis. The data obtained were analyzed using statistical software, resulting in a 17-item scale comprising three dimensions. This scale was then administered to a second large group consisting of 514 lower secondary school students for confirmatory factor analysis. The data confirmed the 17-item three-dimensional structure of the scale. The fit of the structure to the data was good for all indices. The evidence of internal consistency, structural reliability, and measurement invariance by gender suggests that

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında sürdürdüğü doktora çalışması kapsamında üretilmiştir.

** Doktora öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İzmir, demir.tolga@yahoo.com, ORCID: orcid.org/ ORCID: 0000-0002-1812-3397

*** Prof.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İzmir, nevin_akkaya@yahoo.com, ORCID: orcid.org/ ORCID: 0000-0001-7222-4562

**** Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, sait.cum@deu.edu.tr, ORCID: orcid.org/ ORCID: 0000-0002-0428-5088

the scale developed in this study can be used to make valid and reliable measurements when assessing lower secondary school students' self-efficacy in screen reading.

Keywords: Lower secondary school, screen reading, self-efficacy, validity, reliability

Giriş

Öğrenciler, eğitim yaşamlarının başlangıcından itibaren kâğıda basılı metinler üzerinden okuma becerilerini edinir. Kâğıda basılı materyaller üzerinden edinilen bu beceriler öğrenim hayatının ilerleyen aşamalarında pekiştirilir. Günümüzde ise öğrencilerin kâğıda basılı metinlerin yanı sıra çeşitli teknolojik aletler (telefon, tablet, monitör, e-okuyucu) üzerinden gerçekleştirdiği okuma görevleri (uzaktan eğitim sistemleri, bilgisayar tabanlı test uygulamaları, dijital eğitsel içeriklerin kullanımı vb.) ortaya çıkmıştır. Metinlerin kâğıda basılı materyalden okunması ile ekrandan okunmasının farklı bilişsel yetiler gerektirdiği alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Güneş, 2016; Lankshear ve Knobel, 2007; List vd., 2017; Timms, 2016; Trakhman vd., 2018)

Teknolojik cihazların ve elektronik metinlerin artışı bireyleri ekranlar üzerinden daha fazla okumaya yönlendirmektedir. Bu artış okuyucu davranışlarında çeşitli değişiklikleri de beraberinde getirmektedir. Liu (2022), ekrandan okumada okuyucuların göz atma, anahtar kelime belirleme, tek seferlik okuma, seçici okuma gibi okuma davranışlarını daha çok gösterdiğini belirtirken derinlemesine okuma, dikkatli okuma gibi okuma davranışlarının azaldığını belirtmektedir. Bu durum şüphesiz ekrandan okunan metinlerin özellikler ile ilgilidir. Bu tür metinler; taşıdıkları bağlantı noktaları, multimedya içerikler, grafik ve tablolar ve görsel unsurlar gibi okuyucuların bilişsel kapasitelerine yüklenen ve okuyucu tarafından yönetilmesi gereken pek çok öge barındırmaktadır (Barrett vd., 2004; Coiro, 2011; DeStefano ve LeFevre, 2007; Dillon vd., 1988; Liu, 2005; Rouet, 2006). Bu durumda okuyucuların ekrandan okumada farklı beceri ve stratejiler uygulaması gerekmektedir (Cho, 2014; Coiro, 2011; Dalton ve Proctor, 2008; Güneş, 2016; Pardede, 2019).

Okuma becerilerinin temel görevi metnin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Ekrandan okuma ile kâğıda basılı materyalden okumayı anlama performansı açısından karşılaştıran çalışmalara bakıldığında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bir kısmında kâğıttan okumanın anlama açısından daha üstün olduğu sonucuna ulaşılmışken (Ben-Yehudah ve Eshet-Alkalai, 2021; Delgado ve Salmeron, 2021; Mangen vd., 2013) araştırmaların bir kısmında ise bir metni basılı materyalden okumak ile ekrandan okumak arasında anlama performansı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aydemir vd., 2013; Eden ve EshetAlkalai, 2012; Kol ve Schcolnik, 2000; Margolin vd., 2013; Subrahmanyam vd., 2013). Literatürde karşılaşılan bu farklı sonuçların katılımcı farklılıkları (yaş, deneyim, tutum), metin türü farklılıkları, ekran teknolojisi gibi pek çok değişkenden kaynaklı olabileceği belirtilmektedir (Chen vd., 2023; Dillon vd., 1988; Pardede, 2019; Walsh, 2016)

Elektronik metinlerin özelliklerinden dolayı birçok öğrenci göz rahatsızlığı hissetmekte, bundan kaçınmak için öğrenciler satırları atlayarak okumakta, üst düzey bir odaklanma ve dikkat öğrenciler için zorlayıcı olmaktadır (Mercieca, 2004'ten Akt. Gömleksiz vd., 2013). Bazı araştırmalarda bu görüşü destekler nitelikte okuyucuların ekrana bakmanın verdiği göz rahatsızlığından kaçınmak için içeriği olabildiğince kısaltmaya çalıştığını doğrulanmıştır (Johnson, 2013). Okuyucunun ekran üzerindeki hâkimiyetini çeşitli araçlar yardımıyla artırmak bu durumu nispeten azaltabilme fırsatı sunmaktadır.

Ekrandan okuma cihazları; yazı tipi ve rengi değiştirme, ekran parlaklığını değiştirme, sayfa kaydırma çubuğu, vurgu aracı, not alma aracı gibi çeşitli araçları da bünyesinde barındırmaktadır. Söz konusu araçların sağladığı özelliklerin okuma hızı ve doğruluğunu, metni anlama başarısını, göz sağlığını ve genel yorgunluğu etkilediği çeşitli çalışmalarla ortaya çıkarılmıştır (Annand, 2008; Jamali vd., 2009; Lın ve Chen, 2021; Subbaram, 2004). Ekran araçları basılı materyallerde bulunan tek tip yapıyı söz konusu araçlarla kişiselleştirilebilir bir yapıya dönüştürme imkânı sunmaktadır. Bununla beraber elektronik metin düzenleyicilerinin statik yazı tipi, boyutu ve rengi sunduğu yapılarda araştırmaların işaret ettiği yönde metinler oluşturması halinde bu durumun ekrandan okuma sürecine olumlu yansıtacağı öngörülmektedir (Bozkurt ve Bozyaka, 2013; Dillon, 1994; Önder, 2011).

Elektronik metinler; bilgisayar, tablet, cep telefonu, e kitap okuyucu gibi temelde bilişim teknolojilerini kullanan cihazlar aracılığıyla okuyucuya ulaşmaktadır. Bu cihazların kolay taşınabilirlik, anahtar kelime arayabilme, kopyalama ve yapıştırma kolaylığı, gezinme yetenekleri ve depolama

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik ve Değişmezlik Çalışmaları

kapasiteleri gibi birtakım özellikleri okuma sürecinde okuyucular için çeşitli avantajlar sağlamaktadır (Annand, 2008; Liu, 2012; Nichols, 2020; Rukancı ve Anameriç, 2003; Subrahmanyam vd., 2013; Walsh, 2016) Bu özelliklerin bazı çalışmalarda öğrencilerin ekrandan okumayı tercih etme sebebi olduğu ortaya çıkmıştır (Chue, 2003; Gibson ve Gibb, 2011; Lam vd., 2009; Young, 2014).

Araştırmacılar tarafından ekrandan okuma sürecinin verimliliği konusunda ekrandan okuma cihazlarının söz konusu işlevlerinin üretici firmalar tarafından geliştirilmesine bağlı olduğu kadar (Chen vd., 2023; Martin ve Platt, 2001) okuyucular tarafından da bu özellikleri kullanabilecek yeterlik ve farkındalığın bulunması gerektiği ifade edilmektedir (Ortlieb vd., 2014; Pardede, 2019).

Ekrandan okuma süreci bir bütün olarak ele alındığında süreç sonunda okuyucuların metni anlama performanslarının tatmin edici düzeye ulaşması beklenmektedir. Bu amaçla yapılacak çalışmalarda dikkate alınması gereken bir kavram olarak öz yeterlilik kavramı dikkat çekmektedir. Bandura (1993), öz yeterlilik kavramının bireylerin farklı durumlarda karşılaştıkları görevleri ne kadar iyi gerçekleştirebileceklerine yönelik kişisel algıları olduğu vurgulamıştır. Yapılan çalışmalarda ekrandan okuma cihazlarını yönetme (bilişim teknolojileri) konusunda öz yeterliğe sahip öğrencilerin ekrandan okuma süreci içerisinde diğer öğrencilere göre daha az sorun bildirdikleri, verilen görevleri kurallara uygun yürüttükleri, kendi öğrenmelerini daha iyi düzenledikleri, karşılaştıkları problemleri çözmek için daha fazla çaba gösterdikleri bulgulanmıştır (Ackerman ve Lauterman, 2012; Salmerón, Garcíave Vidal-Abarca, 2018; Strømsø ve Bråten, 2010; Tsai ve Tsai, 2003). Bu sonuçlar ekrandan okuma öz yeterliğine yönelik yapılacak çalışmalarla ekrandan okuma sürecinde istenen verimin alınmasının mümkün olabileceğini göstermektedir.

Türkiye’de ekrandan okuma konusunda çeşitli ölçek geliştirme çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Ulu (2018), öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarına yönelik gerçekleştirdiği çalışması sonucunda 16 maddeden oluşan dört faktörlü (kullanışlılık, anlama, göz sağlığı, sayfayı yönetme) bir ölçek elde etmiştir. Güneş ve Susar Kırmızı (2014) tarafından lise öğrencilerine yönelik geliştirilmiş, 26 maddeden oluşan iki faktörlü (olumlu özellikler, farklılık) bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Akkaya ve Çıvgın (2020) tarafından öğretmen adaylarına yönelik 18 maddeden oluşan dört faktörlü (kullanma, erişim, olumsuzluk, amaca uygunluk) dijital okuma öz yeterlilik ölçeği geliştirilmiştir. Alan yazında karşılaşılan bir başka ölçek geliştirme çalışması ise Susar Kırmızı (2017) tarafından ilkökul öğrencilerine yönelik geliştirilmiş, 29 maddeden oluşan 5 faktörlü (sağlık, okuma ve okuduğunu anlama, kolaylık, sevgi, etkileyicilik) tutum ölçeğidir. Bu alanda geliştirilen bir diğer ölçek Yurdakal ve Susar Kırmızı (2021) tarafından öğretmen adaylarına yönelik tutum ölçeğidir. Söz konusu ölçek 31 maddeden ve iki alt boyuttan (dijital okumanın özellikleri, dijital okuma tercihleri) oluşmaktadır.

Alan yazın araştırmasında hedef kitlesinin ortaokul öğrencilerinin olduğu herhangi bir ekrandan okuma öz yeterlilik ölçeğine rastlanmamıştır. Akkaya ve Demir (2023), ekrandan okuma konusunda Türkiye’de yapılan çalışmaları derledikleri çalışmalarında ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmaların yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulguya dayanarak ölçek geliştirme çalışmasının ortaokul öğrencilerine yönelik ekrandan okuma çalışmaları konusunda alan yazına ve sonraki çalışmalara anlamlı bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğrencileri için ekrandan okumaya yönelik geçerli ve güvenilir bir öz yeterlilik ölçeği geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerine yönelik ekran okuma öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilme sürecinde yöntem olarak tarama modeli esas alınmıştır. Karasar’a (1999) göre tarama modeli mevcut durumu olduğu şekliyle ve objektif bir biçimde ortaya koymak amacıyla uygulanır.

Örneklem / Araştırma grubu

Alan yazına bakıldığında ölçek geliştirme sürecinde katılımcı sayısı konusunda çeşitli görüşlerin olduğu görülmektedir. Bu görüşlerden bazılarını derleyen Yurdabakan ve Çüm (2017), katılımcı sayısı konusunda Tabachnick ve Fidell (1996)’in en az 300 katılımcı olması gerektiğini, Hair ve diğerlerine (2010) göre ise katılımcı sayısının mutlaka 100’ün üzerinde olması gerektiğini aktarmışlardır. Acar Güvendir (2022), ölçülen özelliğin temsiliyeti gibi katılımcı sayısı belirleme ölçütlerinin varlığını

belirtmiştir. Bu ölçüte göre Kline (1994), 200 katılımcının (Akt. Acar Güvendir, 2022), Rouquette ve Falışsafd (2011) ise minimum 300 katılımcının örneklem büyüklüğü için yeterli olacağını aktarmıştır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında Ortaokul Öğrencilerinin Ekrandan Okuma Özyeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında pilot çalışmada 12, birinci büyük grup uygulamasında 338, ikinci büyük grup uygulamasında ise 514 ortaokul öğrencisi katılımcı olarak yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Literatür taraması sonrası ekrandan okuma süreci dikkate alınmış, ekrandan okuma konusunda farklı yaş gruplarına yönelik geliştirilmiş ölçekler incelenmiş, Türkçe dersi Öğretim programı taranmış ve ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddelerin ölçülmek istenen kavramı ne derece kapsadığını belirlemek amacıyla maddeler 3 akademisyen, 2 Türkçe öğretmeni ve 1 ölçme değerlendirme uzmanından oluşan uzman grubuna yönlendirilmiştir. Kapsam geçerliliğine yönelik nitel cevapların nicel verilere dönüştürülmesi konusunda alanda sıklıkla kullanılan Lawshe (1975) tekniği uygulanmıştır (Ayre ve Scally, 2014). Lawshe (1975) tekniğinde maddeler uzmanlara gönderilerek maddeler hakkında “Uygun”, “Uygun Ancak Düzeltmeli” ve “Çıkartılmalı” seçeneklerine uygun düşenin seçilmesi istenir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Bu teknik çerçevesinde her madde için kapsam geçerlilik oranı hesaplanır (Ayre ve Scally, 2014). Lawshe (1975) tekniğinde kapsam geçerlilik oranı (KGO); her bir madde için olumlu (uygun) yanıt vermiş uzman sayılarının toplamının toplam uzman sayısına oranının bir eksiği olarak ifade edilir. KGO oranının 0 veya negatif değer alması durumunda o maddenin ölçekten doğrudan elenmesi gerektiği belirtilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında KGO değerleri 0 ve altında olan maddeler, madde havuzundan doğrudan çıkarılmıştır. KGO değeri 1’den düşük 0’dan büyük maddeler düzeltme yapılarak, KGO değeri 1 olan maddeler ise doğrudan madde havuzunda bırakılmıştır. Madde havuzuna yönelik uzman grubundan elde edilen veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Madde Havuzuna Yönelik Uzman Görüşlerine Dayalı KGO Değerleri

Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO
M1	-0,6	M12	1	M23	0,2	M34	1
M2	0,2	M13	-1	M24	1	M35	1
M3	1	M14	0,6	M25	1	M36	-0,2
M4	0,6	M15	-0,6	M26	-0,6	M37	1
M5	1	M16	1	M27	1	M38	-0,6
M6	0,6	M17	0,6	M28	1	M39	1
M7	1	M18	0,6	M29	1	M40	1
M8	1	M19	-1	M30	-1	M41	-0,6
M9	1	M20	0,6	M31	1	M42	1
M10	1	M21	1	M32	1	M43	1
M11	0,6	M22	1	M33	-0,6	M44	-0,6

Bu hesaplamalar sonucunda toplam 33 maddeden oluşan deneme ölçme aracı düzenlenmiştir. Deneme ölçme aracı 5’li Likert tipi (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) şeklinde hazırlanmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Ortaokul öğrencilerine yönelik ekrandan okuma özyeterlilik ölçeğinin deneme çalışmasının ardından yukarıda belirtilen katılımcılarla birinci büyük grup uygulamasına geçilmiştir. Ölçeğin birinci büyük grup uygulamasında yapı geçerliliğinin hesaplanması amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA uygulamasında ölçek, İzmir ilinde yer alan üç farklı ilçedeki üç farklı sosyo-ekonomik koşula sahip okullarda uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistik programına aktarılmıştır. Bu aşamada çok sayıda eksik veri içeren formlar veri setine dahil edilmemiştir. Tablo 2 AFA uygulamasında veri girişi sağlanan toplam katılımcı sayısı ve özelliklerini göstermektedir.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik ve Değişmezlik Çalışmaları

Tablo 2.

Birinci Büyük Grup Uygulamasındaki Katılımcıların Sınıf ve Cinsiyet Dağılımı

Sınıf	Kız	Erkek	Toplam Frekans	Yüzde
5. Sınıf	44	52	96	28,4
6. Sınıf	37	33	70	20,7
7. Sınıf	50	47	97	28,7
8. Sınıf	39	36	75	22,2
Toplam	170	168	338	100,0

AFA sonucunda elde edilen veriler ışığında ortaya konan ölçek yapısının test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulaması gerçekleştirilmiştir. DFA uygulamasında ölçek, İzmir ilindeki farklı ilçelerde yer alan farklı sosyo ekonomik koşullara sahip okullarda uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistik programına aktarılmıştır. Bu aşamada çok sayıda eksik veri içeren formlar veri setine dahil edilmemiştir. Tablo 3, DFA uygulamasında veri girişi sağlanan toplam katılımcı sayısı ve özelliklerini göstermektedir.

Tablo 3.

İkinci Büyük Grup Uygulamasındaki Katılımcıların Sınıf ve Cinsiyet Dağılımı

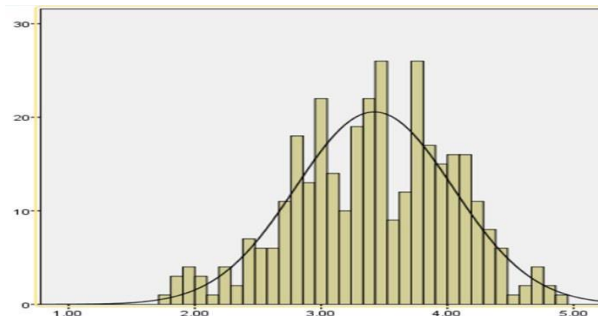
Sınıf	Kız	Erkek	Toplam Frekans	Yüzde
5. Sınıf	55	73	128	24,9
6. Sınıf	58	67	125	24,3
7. Sınıf	84	76	160	31,1
8. Sınıf	52	49	101	19,6
Toplam	249	265	514	100,0

Verilerin Analizi

Ölçek geliştirme sürecinde birinci büyük grup uygulamasından elde edilen veriler Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ikinci büyük grup uygulamasından elde edilen veriler ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) amacıyla kullanılmıştır. AFA için SPSS 21 paket programı, DFA için ise JASP 0.17 istatistik programı kullanılmıştır.

Veri analizi sürecinde öncelikle ters maddeler tespit edilerek bu maddelere ait cevaplar çevrilmiştir. Ölçek maddelerine dair değerler istatistik programına kesinlikle katılıyorum seçeneği için 5, katılıyorum seçeneği için 4, kararsızım seçeneği için 3, katılmıyorum seçeneği için 2 ve kesinlikle katılmıyorum seçeneği için 1 olarak girilmiştir.

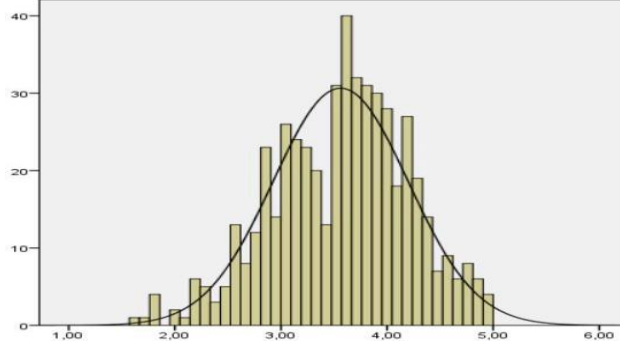
İstatistik programına veri girişlerim ardından hem birinci büyük grup uygulamasından hem de ikinci büyük grup uygulamasından elde edilen verilerin normallik değerleri incelenmiştir. Şekil 1, birinci büyük grup uygulamasında elde edilen verilerin normallik dağılımını gösteren histogramı göstermektedir.



Şekil 1. Birinci Büyük Grup Uygulaması Veri Seti Normalliği Histogramı

Şekil 1’de verilen histogram, birinci büyük grup uygulamasından elde edilen veri setinin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Aynı zamanda bu veri setinin çarpıklık değeri $-0,294$, basıklık değeri ise $-0,168$ olarak hesaplanmıştır.

İkinci büyük grup uygulamasında elde edilen veri setinin normallik dağılımı istatistikleri ise aşağıdaki Şekil 2’de gösterildiği gibi gerçekleşmiştir.



Şekil 2. İkinci Büyük Grup Uygulaması Veri Seti Normalliği Histogramı

Şekil 2’de verilen histogram, ikinci büyük grup uygulamasından elde edilen veri setinin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Aynı zamanda bu veri setinin çarpıklık değeri $-0,291$, basıklık değeri ise $0,116$ olarak hesaplanmıştır.

AFA hesaplamalarına geçilmeden önce ölçeğin faktörleştirilebilmeye uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testi sonucu incelenmiştir. Büyüköztürk (2018) bu aşamada KMO değerinin $0,60$ üzerinde olmasının faktör analizine devam etmek için yeterli bir sonuç olduğunu belirtmektedir. Yapılan hesaplamalar sonucunda ölçeğin KMO değerinin 0.856 olduğu görülmüştür. Ölçeğin Barlett testi sonucu elde edilen Ki-Kare test istatistiğinin ise $\chi^2=1342,556$ $sd=136$, $p<.001$ şeklinde gerçekleşerek sonucun anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktörleştirme aşamasında “principal axis” yöntemi uygulanmış, kestirim yöntemi olarak ise “varimax” döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesi amacıyla da elde edilen verilerden scree-plot grafiği elde edilmiştir. Scree-plot grafiği ölçek geliştirme sürecinde faktör sayısını belirlemede kullanılan yöntemlerden birisidir (Yurdabakan ve Çüm, 2017).

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi amacıyla Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan E-8734 7630-659-440497 sayılı kararı ile etik uygunluk, İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ise E-12018877-604.01.02-64497566 sayılı karar ile araştırma izni alınmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Karar tarihi= 30.11.2022
Belge sayı numarası= E-8734 7630-659-412577

Bulgular

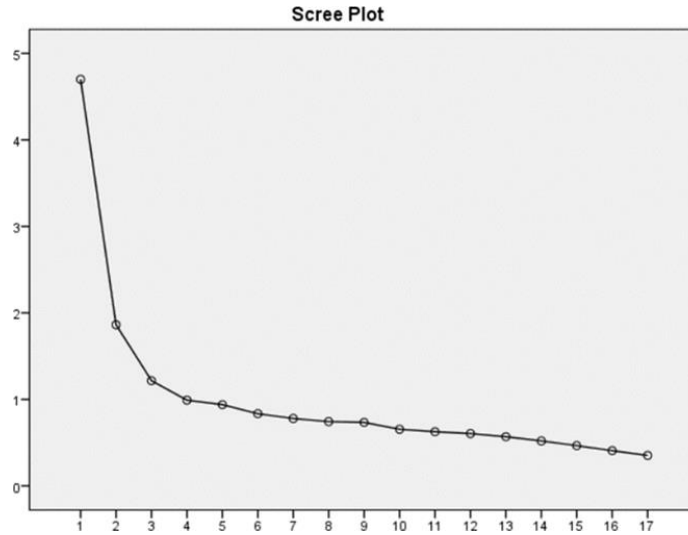
Bu bölümde veriler üzerinde gerçekleştirilen analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Çokluk ve diğerlerine göre (2012), açımlayıcı faktör analizini, bilinmeyen gizil değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki bağlantıyı ortaya koyması amacıyla tasarlanan bir analiz türü olarak tanımlamışlardır. Öte yandan Kılıç (2022), ölçek geliştirme sürecinde AFA'nın ölçeğin boyutluluğuna ilişkin çıkarımı mümkün kıldığını ve buna ek olarak ölçekte yer alan maddelerin psikometrik olarak ne kadar kaliteli olduğunu gösterdiğini belirtmektedir.

Yapılan ilk AFA analizlerinde faktörlere dağılan bazı maddelerin tutarsız olması, bazı faktörlere eşit şekilde dağılan maddelerin bulunması, bazı faktör yüklerinin 0.40 değerinin altında olması, aynı anda iki faktöre giren maddeler arasında 0.10 değeri veya daha az fark olması gibi durumlar görülmüş bunun üzerine bu maddeler araştırmacılar tarafından yeniden incelenmiştir. Söz konusu maddelerin bazılarının alternatiflerinin ölçekte yer aldığı ve bunların iyi çalıştığı belirlenmiş, bunun üzerine bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bazı maddelerin ise "a priori" kuramda ortaya çıkması beklenen boyutluluğa uyum sağlaması beklenirken, ortaya çıkan boyutluluk yapısında herhangi bir faktör altında yer almalarının mümkün olmadığı belirlenmiş ve ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin son hali düzenlenmiş ve AFA tekrarlanmıştır.

17 madde ile tekrarlanan AFA sonuçlarında ölçek maddelerinin 3 faktöre dağıldığı görülmüştür. Aşağıda verilen Şekil 3'te bu durumu destekleyen scree-plot grafiği görülmektedir.



Şekil 3. AFA Sonrası Oluşan Scree-Plot Grafiği

AFA sonrası oluşan scree-plot grafiği incelendiğinde 1 üzerinde öz değer belirtilen birikinti noktalarının 3 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla scree-plot grafiğinin ölçeğin üç faktörlü yapısını desteklediği yorumu yapılabilmektedir.

Aşağıda yer verilen Tablo 4 ise ölçeğin üç faktörlü yapısına uygun olarak maddelerin faktör yük değerleri göstermektedir.

Tablo 4.

AFA Sonrası Madde Faktör Yük Değerleri

No	Madde	F1	F2	F3
24	Ekrandan okuduğum metinle ilgili sorulara daha doğru cevaplar veririm.	,627		
23	Ekrandan okuduğum metinlerin ana fikrini daha iyi belirlerim.	,620		
26	Ekrandan okuduğum metinleri daha iyi özetlerim.	,604		
29	Ekrandan okurken kâğıda basılı kitapta olduğu kadar akıcı okuyabilirim.	,600		
28	Ekrandan okuduğum metinle ilgili daha doğru çıkarımlarda bulunurum.	,568		
31	Ekrandan okuduğum metinlerde yer alan tabloları daha iyi yorumlarım.	,515		
16	Ekrandan okuduğum metinlerin hikâye unsurlarını daha iyi belirlerim.	,513		
19	Ekrandan okurken okuduğum yazıyı büyütebilirim.		,528	
7	Ekrandan okurken sayfaları kolaylıkla değiştirebilirim.		,506	
20	Ekrandan okurken okuduğum yazının tipini ve rengini değiştirebilirim		,478	
12	Ekrandan okuma cihazının ışığını günün farklı saatlerine göre ayarlayabilirim.		,459	
6	Ekrandan okuma yaparken gelen bildirim veya reklamları kapatabilirim.		,455	
21	Ekrandan okurken göz-ekran arasındaki mesafeyi ayarlayabilirim.		,427	
10	Ekrandan okumada metinlerde aradığım bilgiyi daha kolay bulurum.			,747
11	Ekrandan okumada bilgiye daha hızlı ulaşıyorum.			,657
13	Ekrandan okumada aldığım notlara daha kolay ulaşıyorum			,342
9	Ekrandan okuduğum kitapları daha kolay saklarım.			,310

Çok faktörlü ölçek geliştirme çalışmalarında maddelerin faktör üzerindeki yük değerlerine yönelik Büyüköztürk (2018), faktör yüklerinin 0.45 ve üzeri olmasının beklendiğini; Stevens (2002), bu oranın 0.40'dan büyük olması gerektiğini; Kline (1994) ise en az 0.30 yük değeri taşıması gerektiğini ifade etmiştir. Bu ölçek çalışmasında ise faktör yük değeri oranı 0.30 olarak baz alınmış ve bu değer altındaki maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde birinci faktör için M29, M26, M23, M28, M16, M24, M31 maddelerinin en fazla 0.627 en az ise 0.513 değerini belirttiği görülmektedir. Bu faktörde yer alan maddeler Türkçe öğretim programında yer alan anlama başlığı altındaki kazanımlardan yola çıkarak oluşturulmuştur. Bu maddeler bir metnin ekran üzerinden okunması ile basılı materyal üzerinden okunması arasındaki anlama dayalı öz yeterlilik ifadelerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu faktöre "Anlama" ismi verilmiştir. İkinci faktöre bakıldığında M19, M12, M20, M6, M7, M21 maddelerinin bu faktör için en fazla 0.528, en az 0,427 yük değerini taşıdığı görülmektedir. Bu maddeler ekran okuma esnasında kullanılan ekran araçlarının okuma sürecini olumlu şekilde etkileyecek bir biçimde kullanımına dair öz yeterlilik ifadeleri içermektedir. Dolayısıyla bu faktöre "Ekran Araçları" ismi verilmiştir. Üçüncü faktöre bakıldığında ise M10, M11, M9, M13 maddelerinin bu faktör için en fazla 0.747, en az 0.310 yük değeri ifade ettiği görülmektedir. Söz konusu maddeler ekran okuma cihazlarının birer elektronik cihaz olmasından kaynaklı sahip olduğu avantajlarla ilgili maddelerdir ve bunları kullanmaya dayalı öz yeterlilik ifadeleri taşımaktadır. Bu sebeple bu faktöre "Kullanışlılık" ismi verilmiştir.

Birinci uygulama sonucunda 33 maddelik ölçeğin uygun olmayan maddelerinin atıldıktan sonra oluşan 17 maddelik üç faktörlü yapının öz değerleri ve açıklanan varyans oranına katkısı Tablo 5'te sunulmuştur.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik ve Değişmezlik Çalışmaları

Tablo 5.

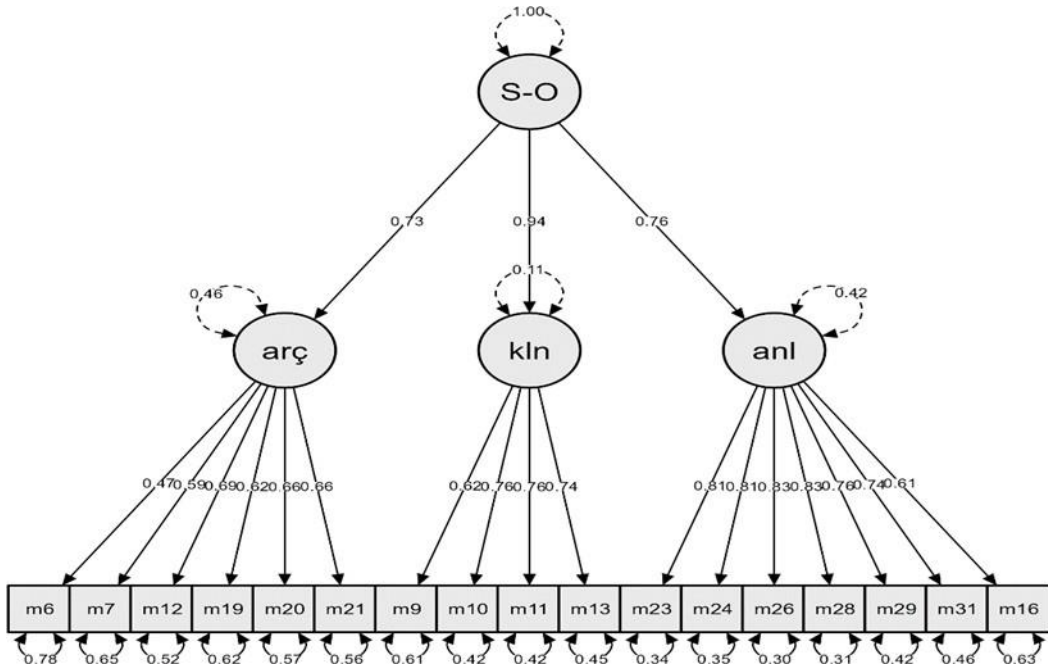
Birinci Uygulamada Alt Faktörlerin Öz Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranına Katkısı

Faktör İsmi	Öz değer	Açıklanan Varyans Oranı
Anlama	4,700	27,649
Ekran Araçları	1,863	10,958
Kullanışlılık	1,216	7,155
		Toplam: 45, 76

Tablo 5 incelendiğinde tüm faktörlerin birikimli açıklanan varyans oranının %45,76 olduğu görülmüştür. Ölçek çalışmalarında AFA analizi sonucu açıklanan varyans oranının % 50 oranının üstünde olması gerektiği vurgulanmaktadır (Beavers vd., 2013; Hair vd., 2010; Yaşlıoğlu,2017). Fakat Büyüköztürk (2002) davranış bilimlerinde açıklanan varyans oranı için istenen değeri tutturmanın zor olduğunu bu değerın yükselmesi için yapılabilecek faktör sayısı artırma işleminin hem isimlendirme de hem de onları anlamlandırmada sorun oluşturacağını belirtmiştir. Kılıç (2022) ise literatürde yer alan minimum açıklanan varyans oranlarının deneysel sonuçlar sonucu elde edilmediğini, açıklanan varyans oranının yükseltilmesi için dahil edilecek faktörlerin daha karmaşık ve zor bir yapı oluşturacağından tercih edilmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin 17 maddelik üç faktörlü yapısı Tablo 3'te sunulan katılımcılara uygulanmıştır. Elde edilen veriler Second Order DFA analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda oluşan yapı Şekil 4'te aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4. DFA Sonrası Yapı Modeli

Doğrulayıcı Faktör analizi sonucunda "Ekran Araçları" faktörüne ait maddelerin sırasıyla 0.47, 0.59, 0.69, 0.62, 0.66, 0.66; "Kullanışlılık" faktörüne ait maddelerin ise sırasıyla 0.62, 0.76, 0.76, 0.74; "Anlama" faktörüne ait maddelerin ise sırasıyla 0.81, 0.81, 0.83, 0.83, 0.76, 0.74, 0.61 standart çözüm değerlerine sahip olduğu görülmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizinde incelenen diğer değerler ise uyum indeksleri olmuştur. Schermelleh-Engel ve diğerleri (2003) çalışmalarında DFA sonucu olması gereken uyum istatistiklerini Tablo 6'da görülen değerler çerçevesinde belirtmiştir.

Tablo 6.

Uyum İndeksleri Değer Aralıkları (Schermelleh-Engel vd., 2003)

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Değer
χ^2 /df	$0 \leq \chi^2 /df \leq 2$	$2 < \chi^2 /df \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97c$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$

Yapılan DFA sonucunda Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlilik Ölçeği'nin uyum indeksleri Tablo 7'de verildiği şekilde gerçekleşmiştir.

Tablo 7.

Uyum İndeksleri Ölçeğin Uyum İndeksleri Değerleri

İndeks İsmi	İndeks Değeri	Sonuç
χ^2 /df	131,293/116	İyi uyum
RMSEA	0.016	İyi uyum
SRMR	0.048	İyi uyum
NFI	0.984	İyi uyum
NNFI	0.998	İyi uyum
CFI	0.998	İyi uyum
GFI	0.991	İyi uyum

Tablo 7'de verilen değerler göz önüne alındığında ölçeğin uyum indekslerinin iyi uyumla sonuçlandığı görülmektedir. Bu durum önerilen model ile gözlenen veri arasında uyum olduğu sonucunu kanıtlamaktadır.

Yapısal Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri

Güvenirlik analizi bir ölçeğin tutarlı ölçüm yapıp yapmadığı ya da ölçek maddeleri arasında tutarlılık olup olmadığını belirlemek için yapılır (Gürbüz ve Çetinkaya Bozkurt, 2022) Cronbach alfa değerinin yanı sıra çok faktörlü ölçek yapılarında dikkate alınan bir başka güvenilirlik değeri de “yapısal güvenilirlik olarak da adlandırılan McDonald’ın “ ω ” omega katsayısıdır. Ortaokul öğrencilerinin ekrandan okuma öz yeterliliklerine yönelik geliştirilen bu ölçeğin güvenilirlik hesaplamalarında alt boyutlar üzerinde Cronbach-Alfa Katsayısı (α), ölçeğin tamamı üzerinde ise McDonald “ ω ” omega katsayısı hesaplanmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Alt Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayısı Değerleri

Faktör İsmi	Cronbach-Alfa Katsayısı (α)
Anlama	0.907
Ekran Araçları	0.789
Kullanışlılık	0.811

Cronbach-Alfa α katsayı değerinin yorumlamasında Özdamar (1999), 0.60 ile 0.90 arasındaki değerlerin bir ölçek için oldukça güvenilir yorumu yapılmasını sağladığını belirtmiştir. Tablo 8 incelendiğinde “anlama” faktörü için hesaplanan Cronbach alfa değerinin 0,907; “ekran araçları” faktörü için hesaplanan Cronbach alfa değerinin 0,789; “Kullanışlılık” faktörü için hesaplanan Cronbach alfa değerinin ise 0,811 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ölçeğin tamamı üzerinde yapılan

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik ve Değişmezlik Çalışmaları

McDonald güvenirlilik ω katsayısı 0.925 olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler çerçevesinde ölçeğin “oldukça güvenilir” olduğu söylenebilir.

Yakınsama geçerliği (convergent validity) için ise hem standartlaştırılmış faktör yüklerinin hem de ortalama açıklanan varyans (OAV) değerlerinin 0,50 değerinden büyük olup olmadığı incelenmiştir (Fornel ve Larcker, 1981). Elde edilen sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Yapısal Güvenirlik ve Yapısal Geçerlik Göstergelerine İlişkin Bulgular

Alt-Boyut	Madde Sayısı	Yapısal Güvenirlik (McDonald’s ω)	Ortalama Açıklanan Varyans (OAV)
Ekran Araçları	6	0.777	0.383
Kullanışlılık	4	0.812	0.526
Anlama	7	0.919	0.600

Yapılan incelemede M6 (0.473) hariç diğer tüm maddelerin faktör yüklerinin 0.50 değerinden büyük olduğu (bkz. Şekil 1) ve yine bu maddenin yer aldığı ekran araçları alt boyutu hariç diğer alt boyutların OAV değerlerinin 0.50 değerinden büyük olduğu belirlenmiştir. Söz konusu alt boyut altındaki m6 da dahil olmak üzere tüm maddelerin ölçek için gerekli ve önemli olduğu, ayrıca faktör yüklerinin de düzeltmeyi veya ölçekten çıkarmayı gerektirecek bir duruma işaret etmediği kanaatine varılmıştır.

Ayırt edici geçerlik (discriminant validity) içinse, ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonlar ve OAV değerlerinin karekökü kullanılır. Herhangi bir alt boyuttaki OAV değerinin karekökü, o alt boyutun diğer alt boyutlarla korelasyonundan daha düşük olmamalı ve en az 0.50 olmalıdır (Fornell ve Larcker, 1981). Bu analize yönelik değerler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Alt-Boyutlar Arası Korelasyonlar ve OAV Değerlerinin Kareköklerine İlişkin Bulgular

Alt-Boyutlar	Ekran Araçları	Kullanışlılık	Anlama
Ekran Araçları	0.619*		
Kullanışlılık	0.656	0.725*	
Anlama	0.490	0.616	0.775*

*OAV değerlerinin karekökleri

Tablo 10 incelendiğinde, OAV değerlerinin kareköklerinin tümünün 0.50 değerinden büyük olması ve genel olarak alt-boyutların diğer alt-boyutlarla korelasyonlarından daha yüksek olması nedeniyle ayırt edici geçerlik bakımından önemli bir sorunla karşılaşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen yapısal güvenirlilik ve geçerlik kanıtlarından hareketle Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlilik Ölçeği ile ölçülmesi amaçlanan yapının tutarlı ve amaca uygun bir bütünsellikte ölçülebileceği sonucuna varılmıştır.

Bununla birlikte ölçeğin kız ve erkek öğrenciler üzerinde yapılan ölçmelerde değişmezlik gösterip göstermediğine ilişkin cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin analizi yapılmıştır. Analiz; ekrandan okuma öz yeterliliğinin cinsiyet değişkeninden etkilenmeyecek şekilde ölçülebileceği varsayımı altında ölçme değişmezliğinin sağlanacağı beklentisi ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 11’de bu bağlamda biçimsel (configural) değişmezlikten katı (strict) değişmezliğe kadar ki-kare fark testi p değerleri ile uyum indeksleri yer almaktadır.

Tablo 11.

Alt-Boyutlar Arası Korelasyonlar ve OAV Değerlerinin Kareköklerine İlişkin Bulgular

Değişmezlik	χ^2	df	p	CFI	RMSA	SRMR
Biçimsel	176.786	232	0.997	0.989	0.069	0.054
Metrik	210.275	246	0.952	0.986	0.075	0.059

Güçlü	223.245	260	0.952	0.986	0.074	0.057
Katı	241.599	277	0.939	0.984	0.076	0.060

Tablo 11’de yer alan değerler incelendiğinde, tüm ölçme değişmezliği düzeylerindeki kare fark testlerinden elde edilen p değerlerinin .05’ten büyük olduğu ve uyum indekslerinin kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmüştür. Elde edilen kanıtlar erkek ve kız öğrencilerden alınan ölçümlerin katı değişmezlik düzeyine kadar değişmezlik gösterdiğine ve geliştirilen ölçekle bu gruplar arasında istatistiksel bir yanlılığa yol açmadan ölçme yapılabileceğine işaret etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

İnternet ve teknolojik araçlar yaygınlaştıkça okul çağı çocuklarının dijital dünyaya katılım oranları artmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2021 yılında kamuoyuyla paylaştığı “Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması” raporunda 6-15 yaş grubunun internet kullanım oranının 2013 yılında %50,8 iken bu oranın 2021 yılında %82,7’ye yükseldiğini belirtmektedir. Çocukların interneti kullanım amacına bakıldığında TÜİK (2021) raporunda ilk sırada %77,7 oranında çevrimiçi derse katılma; ikinci sırada ise %77,4 oranında ders çalışma, ödev sunum hazırlama amacının olduğu görülmektedir. Eğitsel amaçlarla internet kullanımında şüphesiz Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen dijital öğrenme platformları, uzaktan eğitim sistemleri, yaygınlaşan bilgisayar tabanlı sınav sistemleri, web 2.0 araçları ile üretilen eğitsel dijital içerikler gibi teknoloji tabanlı sistem ve materyallerin önemli bir etkisi vardır.

Öğrencilerin dijital dünyaya katılımında salt eğitsel amaçların rol oynadığını söylemek mümkün değildir. Konuk ve Güntaş (2019), çocukların dijital dünyaya katılımını sosyal ilişkiler kurmak, bilgiye erişmek, eğitim süreçlerine destek olmak, kendini ifade etme, üretkenlik ve eğlenceli vakit geçirmek gibi bir dizi benzer ve olumlu amaçlar için kullandığını belirtmektedir. Nitekim TÜİK (2021) raporunda internet kullanım amaçlarına bakıldığında da eğitsel amaçların ardından oyun oynama, mesajlaşma, internette gezinme, dizi/film izleme, sosyal medya gezintisi gibi amaçlarının geldiği görülmektedir. Teknolojik araçların hem eğitsel hem de günlük kullanımında farklılaşan önemli bir nokta bireylerin bu araçlar üzerinden okuma süreçleri ile aşına oldukları basılı materyaller üzerinden okuma süreçlerinin bilişsel farklılığıdır. Ekranlar üzerinden gerçekleştirilen okuma görevlerinde geliştirilmesi gereken farklı bilişsel yetiler göze çarpmaktadır. Ekran okuma becerilerinin geliştirilmesi için yapılacak çalışmalarda hedef kitlenin ihtiyaç analizi kullanılacak çeşitli araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin ekran okuma konusundaki öz yeterliliklerinin belirlenmesi sağlayan bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma kapsamında Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekran Okuma Öz Yeterliliği ölçeği geliştirmek için tarama modeliyle bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde 5,6,7 ve 8. Sınıflardan 419’u kız; 433’ü erkek olmak üzere toplam 852 ortaokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Toplanan veriler istatistik programları aracılığıyla alan yazında yer verilen ölçek geliştirme analizlerine tabi tutulmuştur. Analizler sonucunda 17 madde ve üç boyuttan oluşan Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekran Okuma Öz Yeterliliği Ölçeği ortaya çıkmıştır.

Geliştirilen ölçeğin alt boyutları “anlama”, “ekran araçları” ve “kullanışlılık” olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar üzerinden yapılan güvenilirlik analizleri neticesinde Cronbach- Alfa Katsayısı “anlama” alt boyutu için 0,907; “ekran araçları” alt boyutu için 0,789; “kullanışlılık” alt boyutu için ise 0,811 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü üzerinde yapılan McDonald omega ω güvenilirlik katsayısı ise 0,925 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler çerçevesinde güvenilirlik kanıtlarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterliliği Ölçeği için yapılan DFA sonrasında uyum indeksleri, yakınsama ve ayırt edici geçerlik kanıtları ve yapısal güvenilirlik katsayıları incelenmiş ve bunun sonucunda ölçekle elde edilen ölçümlerin geçerli ve güvenilir olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Bununla birlikte, çoklu grup DFA ile ölçümlerin cinsiyete bağlı değişmezliği incelenmiş ve katı (strict) düzeye kadar değişmezliğin sağlandığı görülmüştür.

Alan yazında rastlanan ekran okuma temalı farklı hedef kitlelere yönelik geliştirilen öz yeterlilik ve tutum ölçekleri (Akkaya ve Çıvgın, 2020; Güneş ve Susar Kırmızı, 2014; Susar Kırmızı, 2017; Ulu, 2018;

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik ve Değişmezlik Çalışmaları

Yurdakal ve Susar Kırmızı,2021) incelendiğinde alt boyut isimlendirmelerinde benzerlikler olduğu görülmüş bununla birlikte ölçeğin diğer ölçeklerle madde içerikleri bazında hedef kitleye göre ifade değişiklikleri gösterdiği bulgulanmıştır.

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde alt boyutların tüm ölçeği ifade eden başat faktörle pozitif yönlü ve güçlü ilişkilerinin yanı sıra tüm ölçeğin yapısal güvenirliliğine ilişkin yüksek katsayı ölçek maddelerinden elde edilen puanların toplanabileceğine işaret etmektedir. Bu bakımdan ölçekten alınabilecek en düşük puan 17 en yüksek puan ise 85'tir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan daha yüksek puanlar ekrandan okumaya yönelik daha yüksek öz-yeterliliğe karşılık gelmektedir.

Yapılan bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin ekran okuma öz yeterliliklerini geçerli ve güvenilir bir şekilde belirleyebilecek bir ölçek ortaya konmuştur. Bu çalışmanın ortaokul öğrencilerinin ekrandan okuma öz yeterlilikleri ile ilişkili yapılacak olan diğer çalışmaların bilimselliğine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Karar tarihi= 30.11.2022
Belge sayı numarası= E-8734 7630-659-412577

Yazarların Katkı Oranı

Bu makalede yazarların katkı oranı eşittir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Acar Güvendir, M. (2022). Ölçek geliştirme sürecinde örneklem büyüklüğü. M. Acar Güvendir ve Y. Özer Özkan (Ed.), *Tüm yönleriyle ölçek geliştirme süreci* içinde (s. 69-120). Ankara: Pegem
- Ackerman, R. ve Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1816-1828. DOI:10.1016/j.chb.2012.04.023
- Akkaya, N. ve Demir, T. (2023). Ekrandan okuma üzerine Türkiye'de yapılan çalışmaların nitel bir analizi. *Turkish Studies - Education*, 18(1), 301-316. DOI:10.7827/TurkishStudies.66147.
- Akkaya, N. ve Çivçin, H. (2020). Dijital okuma öz yeterlilik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Güneş, F. ve Işık, A.D. (Ed.), *Girişimcilik ve yenilikçilik* içinde (s.20-29). Ankara: Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği.
- Annand, D. (2008). Learning efficacy and cost-effectiveness of print versus e-book instructional material in an introductory financial accounting course. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(2), 152-164.
- Aydemir, Z., Ozturk, E. ve Horzum, M. (2013). The effect of reading from screen on the 5th grade elementary students' level of reading comprehension on informative and narrative type of texts. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2272-2276. DOI:10.12738/estp.2013.4.1294.
- Ayre, C. ve Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. DOI:10.1177/0748175613513808.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barrett, L. F., Tugade, M. M. ve Engle, R. W. (2004). Individual differences in working memory capacity and dual-process theories of the mind. *Psychological Bulletin*, 130(4), 553-573. DOI:10.1037/0033-2909.130.4.553.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J. ve Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 18(1), 6. DOI:10.7275/qv2q-rk76.
- Ben-Yehudah, G. ve Eshet-Alkalai, Y. (2021). Print versus digital reading comprehension tests: Does the congruency of study and test medium matter?. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 426-440. DOI:10.1111/bjet.13014
- Bozkurt, A. ve Bozkaya, M. (2013). Bir öğrenme malzemesi olarak etkileşimli e-kitap hazırlama adımları. *Eğitimde Politika Analizi*, 2(2), 8-20.
- Brüggemann, T., Ludewig, U., Lorenz, R. ve McElvany, N. (2023). Effects of mode and medium in reading comprehension tests on cognitive load. *Computers ve Education*, 192, 104649. DOI:10.1016/j.compedu.2022.104649.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Carr, N. (2010). *The shallows: How the internet is changing the way we think, read and remember*. London: Atlantic.
- Chen, J., Tang, X., Xia, Y., Bao, S. ve Shen, J. (2023). Determinants of high school students' digital reading flow experience: An experimental study. *The Electronic Library*, 41(1),45-62. DOI: 10.1108/EL-05-2022-0117.
- Cho, B-Y. (2014). Competent adolescent readers' use of Internet reading strategies: A think- aloud study. *Cognition and Instruction*, 32(3), 253-289. DOI:10.1080/07370008.2014.918133.
- Chu, H. (2003). Electronic books: Viewpoints from users and potential users. *Library Hi Tech*, 21(3),340-346. DOI:10.1108/07378830310494526.
- Ciğerci, F. M., Kesik, C. ve Yıldırım, M. (2022). Dijital ve basılı okumaya yönelik tutum ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 530-546. DOI:10.16916/aded.1097755.
- Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal Of Literacy Research*, 43(4), 352-392. DOI:10.1177/1086296X11421979
- Cull, B. (2011). Reading revolütions: Online digital text and implications for reading in academe. *First Monday*, 16(6). DOI:10.5210/fm.v16i6.3340.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Dalton, B. ve Proctor, C. P. (2008). The changing landscape of text and comprehension in the age of new literacies. J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear ve D.J. Leu (Ed.), *Handbook of research in new literacies* içinde (s. 297 324). Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Delgado, P. ve Salmerón, L. (2021). The inattentive on-screen reading: reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure. *Learning and Instruction*, 71(2021), 101396. DOI:10.1016/j.learninstruc.2020.101396.
- DeStefano, D. ve LeFevre, J. A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1616-1641. DOI: 10.1016/j.chb.2005.08.012.
- Dillon, A. (1994). Designing usable electronic text: Ergonomic aspects of human information usage. Londra: CRC Press. DOI:10.1201/978148228449.
- Dillon, A., McKnight, C. ve Richardson, J. (1988). Reading from paper versus reading from screen. *The Computer Journal*, 31(5), 457-464.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik ve Değişmezlik Çalışmaları

- Durant, D. M. ve Horava, T. (2015). The future of reading and academic libraries. *Libraries and the Academy* 15(1), 5-27. DOI:10.1353/pla.2015.0013.
- Eden, S. ve Eshet-Alkalai, Y. (2012). The effect of format on performance: Editing text in print versus digital formats. *British Journal of Educational Technology*, 44(5), 846-856. DOI:10.1111/j.1467-8535.2012.01332.x.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388. DOI:10.2307/3150980.
- Gemma, W. (2016). Screen and paper reading research – a literature review. *Australian Academic & Research Libraries*, 47(3), 160-173. DOI:10.1080/00048623.2016.1227661.
- Gibson, C. ve Gibb, F. (2011). An evaluation of second-generation e-book readers. *The Electronic Library*, 29(3), 303-319. DOI:10.1108/02640471111141061.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Fidan, E. K. (2013). Öğretmen adaylarının ekran okuma özyeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 138-159.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18. DOI:10.14686/buefad.v5i1.5000155474.
- Güneş, F. ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196-212. DOI:10.14686/BUEFAD.201428178.
- Gürbüz, C. ve Bozkurt, Ö. Ç. (2022). Gösterişçi, deneyimsel ve sembolik tüketim ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 193-218. DOI:10.15659/ppad.15.1.998150.
- Hair, J. F. J., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. London: Prentice Hall.
- Jamali, H. R., Nicholas, D., ve Rowlands, I. (2009). Scholarly e-books: The views of 16,000 academics: Results from the JISC national e-book observatory. *Aslib Proceedings*, 61(1), 33-47. Doi:10.1108/00012530910932276.
- Jian, Y. C. (2022). Reading in print versus digital media uses different cognitive strategies: evidence from eye movements during science-text reading. *Reading and Writing*, 35(7), 1549-1568. DOI:10.1007/s11145-021-10246-2.
- Johnson, D. (2013). Polyphonic/pseudo-synchronic: Animated writing in the comment feed of Nicovideo. *Japanese Studies*, 33(3), 297-313.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın
- Kılıç, A. (2022). Ölçek geliştirme sürecinde açılımlayıcı faktör analizi. M. Acar Güvendir ve Y. Özer Özkan (Ed.), *Tüm yönleriyle ölçek geliştirme süreci* içinde (s. 69-120). Ankara: Pegem.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kol, S. ve Schcolnik, M. (2000). Enhancing screen reading strategies. *Calico Journal*, 18(1), 67-80. DOI: 10.1558/cj.v18i1.67-80.
- Konuk, N. ve Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 3(4), 1-25.
- Lam, P., Lam, S. L., Lam, J. ve McNaught, C. (2009). Usability and usefulness of eBooks on PPCs: How students' opinions vary over time. *Australasian Journal Of Educational Technology*, 25(1), 30-44. DOI:10.14742/ajet.1179.
- Lankshear, C. ve Knobel, M. (2007). Researching new literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. *E-learning and Digital Media*, 4(3), 224-240. DOI:10.2304/elea.2007.4.3.224.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lin, H. Y. ve Chen, C. H. (2021). The effects of display size and text-background color type on the Chinese digital reading performance of Taiwan college students. *Journal of The Science of Design*, 5(2), 101-121. DOI:10.11247/jsd.5.2_2_101.

- List, A., Alexander, P. A. ve Stephens, L. A. (2017). Trust but verify: Examining the association between students' sourcing behaviors and ratings of text trustworthiness. *Discourse Processes*, 54(2), 83-104. DOI:10.1080/0163853X.2016.1174654.
- Liu, Z. (2012). Digital reading. *Chinese Journal of Library and Information Science*, 5(1), 85-94.
- Liu, Z. (2022). Reading in the age of digital distraction. *Journal of Documentation*, 78(6), 1201-1212. DOI:10.1108/JD-07-2021-0130
- Liu, Z. (2005) Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past 10 years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712. DOI:10.1108/00220410510632040.
- Mangen, A., Walgermo, B. R. ve Brønnekk, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68. DOI:10.1016/j.ijer.2012.12.002.
- Margolin, S. J., Driscoll, C., Toland, M. J. ve Kegler, J. L. (2013). E-readers, computer screens, or paper: Does reading comprehension change across media platforms?. *Applied Cognitive Psychology*, 27(4), 512-519. DOI:10.1002/acp.2930.
- Martin, L. A. ve Platt, M. W. (2001). Printing and screen reading in the medical school curriculum: Gutenberg vs. the cathode ray tube. *Behaviour & Information Technology*, 20(3), 143-148. DOI:10.1080/01449290110048043
- Nichols, M. (2020). Reading and studying on the screen: An overview of literature towards good learning design practice. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 24(1), 121-131. DOI:10.3316/informit.195571684952519
- Ortlieb, E., Sargent, S. ve Moreland, M. (2014). Evaluating the efficacy of using a digital reading environment to improve reading comprehension within a reading clinic. *Reading Psychology*, 35(5), 397-421. DOI:10.1080/02702711.2012.683236.
- Önder, I. (2011). E-kitap ve dünyada elektronik kitap yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(1), 97-105.
- Özdamar K (1999). Paket programlar ile istatistiksel veri analizleri-1 SPSS-minitab. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pardede, P. (2019). Print vs digital reading comprehension in EFL. *Journal of English Teaching*, 5(2), 77-90. DOI:10.33541/jet.v5i2.1059.
- Raab, R. (2010). Books and literacy in the digital age. *American Libraries*, 41(8), 34-37.
- Rouet, J. F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to web-based learning*. London: Routledge
- Rukancı, F. ve Anameriç, H. (2003). E-kitap teknolojisi ve kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(2), 147-166.
- Salmerón, L., García, A. ve Vidal-Abarca, E. (2018). The development of adolescents' comprehension-based Internet reading activities. *Learning and Individual Differences*, 61, 31-39. DOI:10.1016/j.lindif.2017.11.006
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sellen, A. ve Harper, R. (2002). *The myth of the paperless office*. Londra: MIT Press.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stoop, J., Kreutzer, P. ve Kircz, J. (2013). Reading and learning from screen versus print: A study in changing habits. *New Library World*, 114, 371-383. DOI:10.1108/NLW.04-2013-0034.
- Strømsø, H.I. ve Bråten, I. (2010). The role of personal epistemology in the self-regulation of internet-based learning. *Metacognition Learning*, 5, 91-111. DOI:10.1007/s11409-009-9043-7
- Subbaram, V. M. (2004). *Effect of display and text parameters on reading performance* (Unpublished doctoral thesis). The Ohio State University, Columbus.
- Subrahmanyam, K., Michikyan, M., Clemmons, C., Carrillo, R., Uhls, Y. T. ve Greenfield, P. M. (2013). Learning from paper, learning from screens: Impact of screen reading and multitasking conditions on reading and writing among college students. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCPL)*, 3(4), 1-27. DOI:10.4018/ijcbpl.2013100101.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik ve Değişmezlik Çalışmaları

- Susar Kırmızı, F. (2017). Ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeğinin (ekyötö) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 286-301. DOI:10.18298/ijlet.1675
- Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: educational cobots and smart classrooms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 701-712. DOI:10.1007/s40593-016-0095-y
- Trakhman, L. M. S., Alexander, P. A. ve Silverman, A. B. (2018). Profiling reading in print and digital mediums. *Learning and Instruction*, 57, 5-17. DOI:10.1016/j.learninstruc.2018.04.001
- Tsai, M. J. ve Tsai, C. C. (2003). Information searching strategies in web-based science learning: the role of Internet self-efficacy. *Innovations In Education And Teaching International*, 40(1), 43-50. DOI:10.1080/1355800032000038822.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021). Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>
- Ulu, H. (2018). Ekran okuma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 148-165. DOI:10.16916/aded.371163
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. DOI:10.17556/erziefd.297741.
- Young, J. (2014). A study of print and computer-based reading to measure and compare rates of comprehension and retention. *New Library World*, 115, 376-393. DOI:10.1108/NLW-05-2014-0051.
- Yurdabakan, İ. ve Çüm, S. (2017). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme (açıklayıcı faktör analize dayalı). *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(2), 108-126. DOI:10.21763/tjfmpe.317880.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2021). Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği (DOTÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 137-159. DOI: 10.53444/deubefd.788603

Extended Abstract

Introduction

Students acquire their reading skills through printed texts from the beginning of their educational lives. These skills developed through printed materials are reinforced as the students' educational journey progresses. Nowadays, in addition to printed texts, students engage in reading tasks using various technological devices (phones, tablets, monitors, e-readers) such as distance learning systems, computer-based test applications, and digital educational content.

The primary purpose of reading skills is to enhance the comprehension of the text. When examining studies that compare reading on screens to reading on printed materials in terms of comprehension performance, different results are observed. Some of these studies have concluded that reading on a paper is superior in terms of comprehension (Ben-Yehudah and Eshet-Alkalai, 2021; Delgado and Salmeron, 2021; Mangen, Walgermo, and Brønneck, 2013). On the other hand, some research has found no significant difference in comprehension performance between reading a text on printed materials and reading on a screen (Aydemir, Öztürk, and Horzum, 2013; Eden and Eshet-Alkalai, 2012; Kol and Scholnik, 2000; Margolin, Driscoll, Toland, and Kegler, 2013; Subrahmanyam, Michikyan, Clemmons, Carrillo, Uhls, Greenfield, 2013).

When considering the process of reading on a screen as a whole, it is expected that readers' comprehension performance will reach a satisfactory level by the end of the process. In this context, the concept of self-efficacy is noteworthy. Bandura (1993) emphasized that self-efficacy was an individual's perception of how well they could perform tasks they encountered in different situations.

In Türkiye, various scale development studies have been conducted on screen reading but no self-efficacy scale specifically designed for lower secondary school students in the context of screen reading has been found. The main aim of this study is to develop a valid and reliable self-efficacy scale for lower secondary school students in screen reading.

Method

This study was conducted within the scope of this work to develop a Screen Reading Self-Efficacy Scale for Lower Secondary School Students using a survey model. During the research process, the data were collected from 852 lower secondary school students (419 females and 433 males) from the fifth, sixth, seventh, and eighth grades. The collected data underwent scale development analyses as described in the literature using statistical software. As a result of the analyses, the "Screen Reading Self-Efficacy Scale for Lower Secondary School Students" was derived, consisting of 17 items and three dimensions. The sub-dimensions of the developed scale were determined as "comprehension," "screen tools," and "usability." Reliability analyses conducted on the sub-dimensions yielded Cronbach's alpha coefficients of 0.907 for the "comprehension", 0.789 for the "screen tools", and 0.811 for the "usability.". The McDonald omega ω reliability coefficient for the entire scale was calculated as 0.925. Based on these values, it was concluded that the scale is "quite reliable."

Following discriminant function analysis (DFA) conducted for the Screen Reading Self-Efficacy Scale for Lower Secondary School Students, fit indices, convergent and discriminant validity evidence, and structural reliability coefficients were examined. It was determined that the measurements obtained using the scale were both valid and reliable. Furthermore, multiple-group DFA was employed to investigate the invariance of measurements by gender, and it was observed that invariance was established up to a strict level.

Result and Discussion

Individuals employ different cognitive processes when engaging in screen reading as opposed to traditional paper-based reading processes. In particular, screen-based reading tasks require the development of specific cognitive skills. Research efforts aimed at improving screen reading skills require a variety of tools to conduct a needs assessment of the target audience. This study specifically developed a scale that would effectively measure lower secondary school students' self-efficacy in the domain of screen reading.

As a result of the rigorous analyses conducted, Screen Reading Self-Efficacy Scale for the Lower Secondary School Students emerged, comprising 17 items distributed across three distinct sub-dimensions, namely 'comprehension,' 'screen tools,' and 'usability.'

Upon reviewing self-efficacy and attitude scales developed for different target demographics within the literature related to screen reading (Akkaya and Çıvgın, 2020; Güneş and Susar Kırmızı, 2014; Susar Kırmızı, 2017; Ulu, 2018; Yurdakal and Susar Kırmızı, 2021), it became evident that similarities existed in the nomenclature of sub-dimensions. However, it was also noted that, compared with other scales, the content of items in this scale exhibited variations in expression that were contingent on the specific target audience.

The development of this scale represents a significant contribution, providing a reliable and valid instrument for assessing the self-efficacy of lower secondary school students in the realm of screen reading. It is anticipated that this scale will prove invaluable in augmenting research endeavors directed at comprehending lower secondary school students' self-efficacy in the context of screen reading.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik ve Değişmezlik Çalışmaları

Ek-1. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlilik Ölçeği

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlilik Ölçeği					
Sevgili Öğrenciler, Bu ölçekte telefon, tablet, bilgisayar gibi cihazlar üzerinden gerçekleştirdiğiniz okuma süreçlerine ilişkin öz yeterlilik ifadeleri içeren 17 madde bulunmaktadır. Bu maddeleri yanıtlarken ekrandan okuma sırasında yaşadığınız deneyimleri kâğıttan okurken yaşadığınız deneyimlerle de karşılaştırarak aktarmanız beklenmektedir. Her bir maddenin kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum olmak üzere beş seçeneği bulunmaktadır. Bu maddelerin doğru ya da yanlış yanıtları yoktur. Lütfen maddeleri dikkatlice okuyunuz ve size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Yanıtlarınız kimseyle paylaşılmayacaktır. Tüm ölçeği yanıtlamanız için gereken süre yaklaşık 15-20 dakikadır. Kolaylıklar dileriz.					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Ekrandan okuduğum metinle ilgili sorulara daha doğru cevaplar veririm.	1	2	3	4	5
2. Ekrandan okuduğum metinlerin ana fikrini daha iyi belirlerim.	1	2	3	4	5
3. Ekrandan okuduğum metinleri daha iyi özetlerim.	1	2	3	4	5
4. Ekrandan okurken kâğıda basılı kitapta olduğu kadar akıcı okuyabilirim.	1	2	3	4	5
5. Ekrandan okuduğum metinle ilgili daha doğru çıkarımlarda bulunurum.	1	2	3	4	5
6. Ekrandan okuduğum metinlerde yer alan tabloları daha iyi yorumlarım.	1	2	3	4	5
7. Ekrandan okuduğum metinlerin hikâye unsurlarını daha iyi belirlerim.	1	2	3	4	5
8. Ekrandan okurken okuduğum yazıyı büyütebilirim.	1	2	3	4	5
9. Ekrandan okurken sayfaları kolaylıkla değiştirebilirim.	1	2	3	4	5
10. Ekrandan okurken okuduğum yazının tipini ve rengini değiştirebilirim.	1	2	3	4	5
11. Ekran okuma cihazının ışığını günün farklı saatlerine göre ayarlayabilirim.	1	2	3	4	5
12. Ekrandan okuma yaparken gelen bildirim veya reklamları kapatabilirim.	1	2	3	4	5
13. Ekrandan okurken göz-ekran arasındaki mesafeyi ayarlayabilirim.	1	2	3	4	5
14. Ekrandan okumada metinlerde aradığım bilgiyi daha kolay bulurum.	1	2	3	4	5
15. Ekrandan okumada bilgiye daha hızlı ulaşırım.	1	2	3	4	5
16. Ekrandan okumada aldığım notlara daha kolay ulaşırım.	1	2	3	4	5
17. Ekrandan okuduğum kitapları daha kolay saklarım.	1	2	3	4	5

Açıklama: Ölçekte toplam 17 madde bulunmaktadır. 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. maddeler (7 madde) anlama; 8, 9, 10, 11,12 ve 13. maddeler (6 madde) ekran araçları; 14, 15, 16 ve 17. maddeler (4 madde) kullanışlılık faktörlerine aittir.