



# ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Nisan / April  
Cilt / Volume: 12  
Sayı / Issue: 2

2024



---

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

---

*2024 Bahar, Cilt:12 Sayı:2*  
*2024 Spring, Volume:12 Issue:2*

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

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

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

**İngilizce Dil Editörleri**  
**English Language Editor**  
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM  
Prof. Dr. Filiz METE  
Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL  
Öğr. Gör. Dr. 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 Bahar, Cilt:12 Sayı:2 / 2024 Spring, Volume:12 Issue:2

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

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Alyona OGANOVA	Moskova Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Battulga TSEND	Moğolistan Halk Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Duygu UÇGUN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan ARI	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Henryk JANKOWSKI	Adam Mickiewicz Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cem ERDEM	Adam Mickiewicz Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL	Bolu Abant İzzet Baysal 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
Dr. Öğr. Üyesi Marianna MISSIOU	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 Bahar, Cilt:12 Sayı:2 / 2024 Spring, Volume:12 Issue:2

**Bu Sayının Hakemleri**  
**Reviewers of This Issue**

Prof. Dr. Ahmet BALCI  
Prof. Dr. Bayram BAŞ  
Prof. Dr. Bilginer ONAN  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
Prof. Dr. Gökhan ARI  
Prof. Dr. Hakan ÜLPER  
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM  
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU (iki makale hakemi)  
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ  
Prof. Dr. Özay KARADAĞ  
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN  
Doç. Dr. Derya GİRĞİN  
Doç. Dr. Duygu AK BAŞOĞUL (iki makale hakemi)  
Doç. Dr. Efecan KARAGÖL  
Doç. Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK  
Doç. Dr. Osman ÖZDEMİR  
Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL  
Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT  
Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER  
Dr. Öğr. Üyesi Dila Nur YAZICI  
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Basri KANSIZOĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Huzeyfe BİLGE  
Dr. Öğr. Üyesi Özlem KANAT  
Dr. Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ

İÇİNDEKİLER  
CONTENTS

Araştırma Makalesi  
Research Paper

- Etkileşimli Kitap Okuma Programının Ebeveyn Davranışları ve Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Üzerindeki Etkileri** 254-275  
*Effects of the Dialogic Reading on the Parental Behaviors and Parent-Child Interaction*  
**Davut ASLAN**
- Çoktan Seçmeli Metin Sorularına Yönelik Çıkarım Yapabilme Becerisinde Gönderim Öğelerinin Rolünün Değerlendirilmesi** 276-295  
*Evaluation of the Role of Referential Elements in the Skills of Making Inferences inside Multiple-Choice Text Questions*  
**Emin KÖSE, Alparslan OKUR**
- Sınıf, Okul Öncesi ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Etkileşimli Okuma Uygulama Öz Yeterliklerinin İncelenmesi** 296-316  
*Investigation on Self-Efficacy of Primary School, Preschool and Special Education Teachers in Dialogic Reading Practice*  
**Ergün YURTBAKAN**
- Ana Dili Eğitiminde Karşılıklı Konuşma Becerisine Yönelik Dil İşlevleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri** 317-338  
*Teachers' Views on Language Functions for Conversation Skills in Mother Tongue Education*  
**Elif DEMİR, Kemalettin DENİZ**
- Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlükleri: Gözlem Odaklı Bir Çalışma** 339-375  
*Reading Difficulties Experienced by Lower Secondary School Students: An Observation-Oriented Annotation Study*  
**Havva KARACA, Betül KERAY DİNÇEL**
- Tekrarlı Okumanın İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi** 376-393  
*The Effect of Repeated Reading on Reading Fluency Skills of Second-Grade Primary School Students*  
**İlhan POLAT**
- Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Uzak Bağdaştırma Kullanımı Üzerine Bir Araştırma** 394-416  
*A Research on the Use of Remote Reconciliation in Turkish Language and Literature Textbooks of Upper Secondary Education*  
**Yağmur KAZAN RENCÜZOĞULLARI, Bilginer ONAN**

İÇİNDEKİLER  
CONTENTS

<b>Türkçe İçin Oluşturulmuş Okunabilirlik Formüllerinin Karşılaştırılması ve Tutarlılık Sorgusu</b> <i>Consistency Query and Comparison of Readability Formulas Created for Turkish</i> <b>M. Rahman KALYONCU, Muhammet MEMİŞ</b>	417-436
<b>Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüş ve Deneyimleri</b> <i>Turkish Language Teachers' Opinions and Experiences on Process-Based Writing</i> <b>Nigar İPEK EĞİLMEZ</b>	437-460
<b>Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Hatalarının İncelenmesi</b> <i>Investigation of Reading Errors of Students with Visual Impairment</i> <b>Demet TİRYAKI, Banu ALTUNAY</b>	461-484
<b>Okuma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi: Biricik Ailem Benimle Birlikte Okur musun?</b> <i>Supporting Reading Skills in the Home Environment: "My One and Only Family, Will You Read with Me?"</i> <b>Hayriye Gül KURUYER, Pınar KANIK UYSAL</b>	485-514



## Etkileşimli Kitap Okuma Programının Ebeveyn Davranışları ve Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Üzerindeki Etkileri

Davut ASLAN\*

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın etkililiğini belirlemektir. Araştırmada üç haftalık müdahale programının hem okuma oturumları sırasındaki ebeveyn davranışları hem de gün içerisindeki ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada karma desenlerden biri olan eşzamanlı üçgenleme kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara ilinin düşük sosyoekonomik bölgesinde ikamet eden sekiz ebeveyn ve bu ebeveynlerin çocukları dâhil edilmiştir. Ebeveynlerin okuma oturumları sırasında sergilemiş olduğu etkileşimsel davranışlar, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kontrol listesi aracılığıyla ön test ve son test olarak değerlendirilmiştir. Ebeveynler ve çocukları arasında gerçekleşen gün içerisindeki etkileşim ise araştırma sonunda ebeveynlerle yapılmış olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz, nicel verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bulgular, programın hem ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okuma oturumları esnasında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar hem de gün içerisinde çocuk ve ebeveyn arasında gerçekleşen etkileşimin üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bulgular, alandaki diğer çalışmalar göz önünde bulundurularak tartışılmış, sınırlılıklara değinilmiş ve gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Düşük sosyoekonomik düzey, ebeveyn-çocuk etkileşimi, etkileşimli davranış, etkileşimli kitap okuma, ev temelli müdahale

### Effects of the Dialogic Reading on the Parental Behaviors and Parent-Child Interaction

#### Abstract

This study seeks to determine the effectiveness of the Dialogic Reading Program. The effects of the three-week intervention program on both parental behavior during reading sessions and parent-child interaction during the day were examined and simultaneous triangulation, one of the mixed designs, was used for this purpose. Eight parents residing in one of the low socioeconomic regions of Ankara and their children took part in the study. Parental behaviors during the reading sessions were pretested and post tested before and after the intervention respectively using a checklist developed by the researcher. The parent-child interaction throughout the day was analysed through semi-structured interviews with parents after the three-week intervention. A descriptive content analysis was used for the analysis of qualitative data, and the Wilcoxon Signed Rank Test was used to analyse the quantitative data. The findings indicated that the program was effective on both the parental dialogical behaviors during the reading sessions with their children and the parent-child interaction during a day. The findings were discussed in consideration with other studies in the field, the limitations of the study were mentioned, and the suggestions for future studies were presented.

**Keywords:** Low socioeconomic status, parent-child interaction, interactive behavior, dialogic reading, home-based intervention

\* Dr. Öğr. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, dvtaslan@ankara.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-6361-7740

## Giriş

Resimli öykü kitapları, yaşamın ilk dönemlerinden itibaren çocukların hayatına giren, ebeveynler, öğretmenler ve çocukların bakımından sorumlu diğer yetişkinler tarafından çocukların dil, erken okuryazarlık, bilişsel, sosyal, duygusal, motor ve özbakım becerilerinin desteklenmesi amacıyla kullanılan önemli materyallerdendir (Aktaş, 2021; Çelebi Öncü, 2016; Deniz, 2018; Kerigan, 2018; Satriana, Heriansyah & Maghfirah 2022; Şimşek & Işıkoğlu Erdoğan, 2015; Taş, 2022). Bu kitapların çocuk gelişimi için öneminin 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren anlaşılmasıyla birlikte farklı resimli kitap okuma teknikleri geliştirilmiştir (Holdaway, 1982; Phillips & McNaughton, 1990; Whitehurst, 1992). Bu tekniklerden biri olan paylaşımlı kitap okuma (PKO), okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini kazanmalarını ve okumaya yönelik pozitif tutumlar geliştirmelerini sağlayan, bu yüzden yetişkinler tarafından kitap okunurken sürekli olarak başvurulmuş bir yöntemdir (Clemens & Kegel, 2021; Whalon, Martinez, Shannon, Butcher & Hanline, 2015). PKO, Dünya'daki birçok okul öncesi müfredatının temel yapı taşı olarak görülmektedir (Callaghan & Madelaine, 2012). Bu yöntem ile ebeveynler, çocuklarının erken dönemdeki gelişimlerinde aktif birer katılımcı olarak rol alırlar. Etkileşimli kitap okuma (EKO) ise PKO'ya dayanan etkililiği gerek dil gerekse erken okuryazarlık becerileri üzerinde test edilmiş kanıt temelli bir uygulamadır (Aslan, 2023; Çelik, 2021; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Karaman, Tufan, Bahap-Kudret & Deniz, 2016; Lonigan & Whitehurst, 1998; Nazlınur Çetin, 2022; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe & Caulfield, 1988; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel, 1994; Whitehurst, Zevenbergen, Crone, Schultz, Velting & Fischel, 1999; Yazıcı Çetin, 2023). EKO'nun geliştirilme amacı, birlikte kitap okuma sırasında yetişkin ve çocuğun rollerini değiştirerek çocuğu hikâye anlatıcısı, yetişkini ise çocuğun yanıtlarını genişleten aktif bir dinleyiciye dönüştürmektir (Blom-Hoffman, O'Neil-Pirozzi, Volpe, Cutting, Bissinger, 2007; Doyle & Bramwell, 2006). EKO, yetişkin ve çocuk arasındaki rol değişimini yaparken çeşitli stratejilerden yararlanmaktadır. Bu stratejiler, Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilen, yetişkinler tarafından kullanılması önerilen, çocukların yaşlarına göre farklılık gösteren ve etkileşimi teşvik edici davranışlardır (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). 4-5 yaş çocukları için belirlenen davranışlar, CROWD ve PEER şeklinde baş harflere göre kodlanmıştır (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). CROWD'u oluşturan davranışlar; tamamlayıcı teşvikler (completion prompts), hatırlatıcı teşvikler (recall prompts), açık uçlu teşvikler (open-ended prompts), 5N1K teşvikleri (Wh-prompts) ve bağlayıcı teşvikler (distancing prompts) iken PEER'i oluşturanlar; teşvik etme (prompting), değerlendirme (evaluating), genişletme (expanding) ve tekrarlama (repeating) davranışlarıdır (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). CROWD davranışları, çocuktan söylenen cümledeki eksikliği tamamlamasını isteyen tamamlayıcı teşvikler, çocuğun hikâyenin biten bölümünü hatırlamasına yardımcı olan hatırlatıcı teşvikler, çocuğun hikâyeyi kendi sözleriyle yeniden anlatmasını sağlayan açık uçlu sorular sormayı içeren teşvikler, çocuğun hikâyenin ana unsurlarını anlamasına yardımcı olan ne, nerede, niçin, ne zaman, nasıl ve kim sorularını sormayı içeren 5N1K teşvikleri ve çocuğun hikâyenin içeriğini gerçek dünyayla ilişkilendirmesine yardımcı olan bağlayıcı teşviklerden oluşmaktadır. PEER davranışları ise çocuğun hikâyedeki nesnelere etiketlemesini sağlayan teşvik etme, çocuğun tepkilerini değerlendirerek sohbetin gidişatına yön veren değerlendirme, yeni yorumlar ekleyerek çocuğun daha fazla konuşmasını sağlayan genişletme ve genişletilmiş konuşmaları tekrarlayarak çocuğun konuşmasını onaylayan stratejilerden oluşmaktadır. Yetişkin bu stratejileri kullanırken yapıcı ve duyarlı davranışlar sergilemeli, çocuğu verdiği tepkiler için pekiştirmeli ve yanlış tepkiler için çocuğa alternatifler sunmalıdır. Bu davranışlar, ilk EKO müdahale uygulamalarında Whitehurst ve arkadaşları tarafından gerek birebir gerekse video tabanlı öğretimler yoluyla yetişkinlere kazandırılmıştır. Bu çalışmalarda EKO'nun dil ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde bir müdahale programı olarak etkili olduğu tespit edilmiştir (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994).

EKO, okuma oturumu sırasında yeni bir kavramla karşılaşan çocuğa o kavramla ilgili olarak yetişkine soru sorma fırsatı verir. Yetişkin, kavramın anlamını çocuğa açıklar; dolayısıyla aralarında bir etkileşim başlar. Yetişkin çocuğun sorusuna cevap verdikten sonra çocuğa tekrar kavram hakkında konuşma fırsatı verir ve çocuğu konu hakkında yorum yapması için teşvik eder. Çocuk yorum yaparsa, yetişkin konuşmasını genişletir. EKO, sadece çocuğun başlattığı etkileşime dayalı bir yöntem değildir. Yetişkin de kitaptaki kavramlar, karakterler veya olaylar hakkında soru sorarak veya yorum yaparak



etkileşimi başlatabilir. Yetişkin soru sorduktan sonra çocuğa cevap vermesi için fırsat verir. Çocuk soruyu cevapladığında yetişkin yorumunu değerlendirir ve daha fazla konuşma imkânı sunar. Okuma oturumu sırasında yetişkin çocuğa sorular sormakla kalmaz, aynı zamanda çocuğun kitabın sonraki sayfalarıyla ilgili tahminlerde bulunmasına da olanak tanır. Yetişkin ayrıca çocuğa ipuçları verir ve çocuğu kitaptaki olaylarla gerçek hayat arasında bağlantı kurmaya teşvik eder. EKO oturumlarında gerçekleşen tüm bu süreçler, çocuğun yeni kelimelerin anlamını öğrenmesini, yeni beceriler hakkında fikir edinmesini, problem çözme becerilerini geliştirmesini, kendini daha iyi ifade etmesini, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmasını ve daha fazla tahminde bulunmasını sağlar. Bu süreçler çocuğu daha fazla dinlemeye ve konuşmaya teşvik eder. Bu nedenle EKO, çocuğun dili başta olmak üzere birçok gelişim alanını destekler. EKO, yalnızca çocuğu değil aynı zamanda ebeveyni de birçok alanda destekler. EKO, çocukları ile daha fazla paylaşım yapma, çocukları ile birlikte geçirdikleri zamanın kalitesini arttırma, çocukları ile yaptıkları aktivitelerin çeşitliliğini arttırma, çocuklarının gelişiminde rol alarak özgüvenlerini arttırma gibi alanlarda ebeveynleri destekler.

Alan yazında EKO'nun çocukların dil ve sözcük bilgisi (Lavelli, Barachetti, Majorano, Florit, Brotto & Miottello, 2019; Neuman & Kaefer, 2018; Tetik & Işıkoğlu Erdoğan, 2017), sesbilgisel farkındalığı (Altınkaynak, 2019; Justice, Kaderavek, Bowles, & Grimm, 2005; S. Sim & Berthelsen, 2014), harf bilgisi (Aslan, 2018; Huennekens & Xu, 2016), yazı farkındalığı (Efe & Temel, 2018; Justice, Skibbe, McGinty, Piasta & Petrill, 2011), dinlediğini anlama (Aslan, 2018; Burgoyne, Gardner, Whiteley, Snowling & Hulme, 2018) ve okumaya yönelik tutumları (Barnyak, 2011; Kotaman, 2013) gibi birçok becerileri üzerinde etkili olduğunu gösteren önemli sayıda çalışma bulunmaktadır. Alan yazında EKO'nun ebeveynleri de birçok farklı alanda desteklediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu alanlardan biri ebeveynlerin çocukları ile okuma oturumları yaparken sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlardır.

Ebeveynlerin okuma oturumları boyunca sergilemiş oldukları etkileşimli davranışları arttırmayı amaçlayan çalışmalar sınırlı sayıda da olsa bunların birinde Blom-Hoffman ve diğerleri (2007), altı haftalık bir müdahale programının ebeveynlerin etkileşimli okuma davranışları ve çocukların sözlü ifade etme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya dâhil edilen ebeveynler, 8 deney ve 10 kontrol grubuna yerleştirilmek üzere ikiye ayrılmışlardır. Deney grubundaki ebeveynler, yapılmış olan ön test oturumlarından sonra video temelli EKO eğitimlerine katılmışlar ve öğrenmiş oldukları davranışları çocuklarıyla birlikte okurlarken gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Müdahale sonrasında hem deney hem kontrol grubundaki ebeveynlerin birlikte okuma oturum videoları izlenmiş ve son test ölçümleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, deney grubundaki ebeveynlerin kontrol grubundaki ebeveynlere göre son test oturumlarında sergilemiş oldukları etkileşimli davranış sayısının önemli derecede yükseldiği, deney grubundaki çocukların sözlü dil becerilerinin ise kontrol grubundaki akranlarına göre önemli derecede gelişme kaydettiği belirlenmiştir. Ayrıca 12 hafta sonra yapılmış olan izleme değerlendirmesinde, ebeveynlerin bu davranışları sürdürdükleri tespit edilmiştir. Ebeveynlerin okuma oturumları sırasında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışları arttırmayı amaçlayan bir başka çalışma da Huebner ve Meltzoff (2005) tarafından yürütülmüştür. Çalışmada Huebner ve Meltzoff (2005) sekiz haftalık bir EKO müdahalesinin ebeveynlerin etkileşimli okuma davranışları ve çocukların dil becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, ebeveynlere farklı yöntemlerle sunulan EKO eğitimlerinin etkililiği de karşılaştırılmıştır. Yapılan araştırmaya 125 ebeveyn dâhil edilmiş ve ebeveynler üç karşılaştırma bir temel grup olmak üzere dört çalışma grubuna yerleştirilmişlerdir. Temel gruptaki ebeveynler, bir uygulamacı tarafından yüz yüze verilen müdahale programı eğitim oturumlarına katılmış ve telefon görüşmeleri ile ebeveynlerin yapmış oldukları EKO uygulamaları takip edilmiştir. Temel gruptaki ebeveynlerin birlikte kitap okuma oturumlarında sergiledikleri etkileşimli davranışlar ile bu gruptaki çocukların dil becerilerindeki gelişme ön test ve son test şeklinde değerlendirilmiştir. Karşılaştırma grupları ise yüz yüze öğrenme grubu, kendi başına öğrenme + video ve sadece kendi başına öğrenme gruplarından oluşmuştur. Yüz yüze öğrenme grubunda, bir uygulamacı tarafından ebeveynlere örnek videolar izletilmiş ve uygun geri dönütler sunularak EKO eğitimi yapılmıştır. Kendi başına öğrenme + telefon grubunda ebeveynlere EKO videoları verilmiş ve ebeveynlerden bu videoları izleyerek davranışları sergilemeleri istenmiş, ayrıca haftalık telefon görüşmeleri ile ebeveynlerin uygulamaları desteklenmiştir. Son grup olan kendi başına öğrenme

grubunda ise ebeveynlere sadece örnek videolar verilerek EKO oturumlarını yapmaları istenmiş ve ebeveynlerin herhangi bir şekilde uygulamaları takip edilmemiştir. Sekiz haftalık müdahale programının sonunda temel gruptaki ebeveynlerin birlikte kitap okuma oturumlarında sergiledikleri etkileşimli davranışlar ile bu gruptaki çocukların dil becerilerinde ön testlere göre son testlerde önemli artışlar görülmüştür. Karşılaştırma gruplarının bulgularına bakıldığında ise yüz yüze öğrenme grubunun diğer gruplara göre son test puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

EKO yalnızca çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri ile ebeveynlerin çocuklarını destekleyici becerileri üzerinde değil aynı zamanda her iki grubun arasında gerçekleşen etkileşim üzerinde de etkili olabilmektedir. Bu etkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında, Barnyak (2011), kırsal kesimde yaşayan ebeveynlerin birlikte kitap okumaya yönelik tutum ve inançları ile birlikte okuma oturumlarının çocukları ile aralarındaki etkileşim üzerindeki etkilerini tespit etmeye çalışmıştır. Bu amaçla ebeveyn ve çocuklar ile birebir olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve ebeveynlerin birlikte okuma oturumlarında yaşamış oldukları tecrübeler hakkında bilgi edinmeye çalışılmıştır. Araştırmaya yedi ebeveyn ve çocuk dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynler, birlikte okuma oturumları sayesinde çocuklarının okumaya yönelik motivasyonlarının arttığını, ayrıca çocuklarının okumayı sevmeye başladıklarını ve okuma sırasında heyecanlandıklarını belirtmişlerdir. Ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik ise ebeveynler, çocuklarıyla geçirdikleri sürenin arttığını ve birlikte kitap okuma oturumlarına ek olarak çocuklarıyla başka etkinlikler yapmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar ise genel olarak okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini ve favori kitaplarının olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada ise Ganotice ve diğerleri (2017), ebeveyn ve çocuk ilişkisi üzerinde EKO'nun etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya Çinli 48 ebeveyn ve bu ebeveynlerin çocukları dâhil edilmiştir. Çalışmada kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. Ebeveynlere EKO müdahale programı dört saatlik bir seminer ile öğretilmiştir. Ebeveynler ve çocukları arasındaki ilişki düzeyi ön test – son test olarak Ebeveyn-Çocuk İlişki Envanteri aracılığı ile ölçülmüştür. Çalışmanın sonuçları, ebeveynler ve çocuklar arasındaki iletişim sıklığının arttığını, ebeveynlerin ebeveynlik yapma özgüvenlerinin yükseldiğini ve ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurarken onların düzeylerine uygun bir dil kullanmaya başladıklarını göstermiştir.

Yurtdışında yapılmış olan bu çalışmalara benzer olarak Türkiye'de de EKO'nun hem okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimine hem de bu çocukların ebeveynleriyle aralarındaki etkileşime yönelik etkilerini inceleyen bir çalışma tespit edilmiştir (Erdoğan, Şimşek & Canbeldek, 2017). Araştırmada karma desen kullanılarak çocukların dil becerilerindeki gelişim ön test ve son test şeklinde değerlendirilmiş ve ebeveynlerin EKO'nun etkilerine yönelik görüşleri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya, 32 ebeveyn ve okul öncesi kurumlarına devam eden çocukları dâhil edilmiştir. Ebeveynlerin %85'inin üniversite ve yüksek lisans, %15'inin ise lise mezunu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin %79'nun çalıştığı ve yalnızca %21'inin ev hanımı olduğu tespit edilmiştir (Erdoğan vd., 2017). Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerine yönelik okurlara sunulan bilgiler, ebeveynlerin sosyoekonomik düzeylerinin (SED) tespiti hakkında yeterli olmamıştır. Ancak, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve çalışma durumlarına bakıldığında yüksek veya karma bir ebeveyn grubunun araştırmaya dâhil edildiği söylenebilir. Nitekim alan yazında, eğitim ve meslek faktörleri SED'in temel göstergelerinden iki tanesi olarak kabul edilmektedir (Ensminger, Fothergill, Bornstein & Bradley, 2003; Şirin, 2005). Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise deneysel bulgular, diğer çalışmalara paralel olarak EKO'nun çocukların dil becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Nitel bulgular ise EKO'nun çocukların dil ve dikkat becerileri, ebeveyn çocuk etkileşimi ve kitap okuma sıklığı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Erdoğan vd., 2017).

Yukarıda EKO'nun çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri, ebeveynlerin etkileşimli davranışları ve ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkilerini gösteren çalışmalara yer verilmiştir. Yukarıda belirtildiği üzere uluslararası literatürde ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları okuma oturumları sırasında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışları arttırmayı hedefleyen çalışma sayısı sınırlıdır. Türkiye'de ise bu bağımlı değişkenin arttırılmasının amaçlandığı herhangi bir EKO çalışması tespit edilememiştir. Ayrıca EKO'nun ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkilerini gösteren çalışma sayısı yurtdışında sınırlı olmakla beraber Türkiye'de yüksek (veya karma) SED'deki ebeveyn grubu ile

yapılmış yalnızca bir çalışma mevcuttur. Son olarak, Türkiye’de düşük SED’deki ebeveyn ve çocuklarla yürütülmüş olan, EKO’nun müdahale programı olarak kullanıldığı, ebeveyn etkileşimli davranışlarını ve ebeveyn-çocuk etkileşimini arttırmayı amaçlayan herhangi bir çalışma tespit edilememiştir. Bu çalışmada ise yukarıda değinilen çalışmalardan farklı olarak düşük SED’deki ebeveynlerin çocukları ile birlikte yaptıkları okuma oturumlarında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar ve ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde EKOP’un etkilerini incelemektedir. Nitekim alan yazında düşük SED’deki ebeveynlerin çocuklarına zengin bir okuryazarlık ortamı sağlayamadıkları ve çocukları ile daha az EKO aktiviteleri yaptıkları tespit edilmiştir (Hamilton, 2013; Kluczniok, Lehl, Kuger & Rossbach, 2013; Neumann, 2016). Bu sebeple düşük SED’deki çocukların orta ve yüksek SED’deki akranlarına göre dil ve erken okuryazarlık becerilerinin daha az geliştiği tespit edilmiştir (Hamilton, 2013). Bu çalışmada, ayrıca EKOP’un ebeveynler ve çocuklar arasındaki etkileşimleri ve çocukların dil becerileri üzerindeki etkililiği de tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sayede EKOP’un sadece birlikte okuma oturumlarında değil günün geriye kalan diğer bölümlerindeki etkisi de araştırılmıştır. Alan yazına önemli katkılar sunacağı düşünülen hem deneysel hem de betimsel yöntemle desteklenen bu çalışmada, şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Etkileşimli Kitap Okuma Programı’na dâhil olan ebeveynlerin ön-test son-test etkileşimli davranış puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde EKOP’un etkileri nelerdir?
3. Çocukların dil becerileri üzerinde EKOP’un etkileri nelerdir?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, EKOP’un etkililiğini tespit etmek amacıyla karma araştırma yöntemlerinden eşzamanlı üçgenleme kullanılmıştır. Karma yöntem, amacı bir olgunun daha geniş ve derin bir şekilde anlaşılmasını amaçlayan hem nicel hem de nitel yaklaşımların çeşitli öğelerini birleştiren, bir veya birden çok araştırma kombinasyonunun içinde yürütülen, güvenilir veriler elde etmeyi sağlayan bir araştırma yöntemidir (Cabell vd., 2019; Cohen, Manion & Morrison, 2018; Creswell & Clark, 2017). Eşzamanlı üçgenleme yönteminde nitel ve nicel veriler eşzamanlı olarak toplanır ve herhangi bir veri türü diğerine karşı baskın değildir. Bu yöntemde her iki veri türü de ürettiği bulguları, diğerinin ürettiği kanıtlarla doğrulamaya çalışır (Creswell & Creswell, 2017). Araştırmada hem deneysel desenlerden olan kontrol grupsuz deneysel desen hem de nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Kontrol grupsuz deneysel literatürde zayıf deneysel desen olarak bilinir (Christensen, Johnson & Turner, 2014, ss. 220). Bu desende herhangi bir kontrol grubu olmadan, deney grubunun müdahale öncesi ve sonrası elde ettiği ölçüm puanlarının karşılaştırılmasıyla müdahalenin etkililiğine karar verilir (Cohen vd., 2018; Gorard, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme ise alan yazında veri toplama tekniklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Creswell & Poth, 2016, ss. 132). Bu görüşme yönteminde derinlemesine bilgi sağlama amacıyla sorular açık uçlu olmakta, kullanılan ifadeler ve soruların sıralaması görüşme yapılan kişilere göre farklılık gösterebilmektedir (Cohen vd., 2018).

#### Araştırma Grubu

Bu çalışmaya Ankara ilinin düşük SED bölgelerinden biri olan Mamak ilçesinde ikamet eden sekiz ebeveyn ve bu ebeveynlerin anaokuluna devam eden, yaşları 48-56 ay aralığında bulunan çocukları dâhil edilmiştir. Araştırmada, ebeveyn ve çocuklara ulaşmak için öncelikle ilgili üniversiteden etik izni ve Millî Eğitim Bakanlığından okullarda çalışma izni alınmıştır. İzinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından belirlenen anaokulları içerisinde rastgele yöntemle belirlenmiş olan anaokulundan gerekli izinler alınmıştır. Rastgele örnekleme yöntemi (random sampling), katılımcı seçiminin araştırmacı tarafından yapılmadığı, sistematik olarak önyargıdan arınmış en iyi örnekleme yöntemi olarak bilinir (Gorard, 2013). Okul yönetimine araştırmayı tanıtan bilgi formları verilmiştir. Bu çalışma COVID-19 salgın döneminde gerçekleştirildiği için okullar sınırlı tarihler arasında hizmet vermiş ve kayıtlı öğrencilerin yalnızca %30’u okula devam etmiştir. Formları inceleyen ebeveynler arasından 15 tanesi araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Katılmak isteyenlerden sekiz tanesi kura yöntemi ile rastgele seçilerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci salgın döneminde

gerçekleştirildiği için deney grubuna alınan ebeveyn sayısı sınırlı tutulmuştur. Bunun en önemli sebeplerinden birincisi, araştırmacının bağlı olduğu Leeds Üniversitesi'nin yayınlamış olduğu salgın koşullarında birey katımlı deneysel çalışma protokolüdür. Protokolde kapalı bir ortamda herhangi bir insan grubuna eğitim verildiğinde metrekare-insan oranı referans alınmıştır. İkinci olarak, hastalığın yayılımını önlemek için Aile Eğitimi oturumlarının minimum sayıda katılımcı ile yürütülmesi amaçlanmıştır. Son olarak araştırmacının enfekte olma riskini minimize etmek için sınırlı sayıda insan ile bir araya gelmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen ebeveynlerden isim, yaş, meslek, eğitim durumu ve gelir durumu ile ilgili demografik bilgiler toplanmıştır. Ebeveynlerden gelir durumları ile ilgili toplanan veriler ise etik ilkeler doğrultusunda doğrudan sayı olarak değil yoksulluk sınırı ile karşılaştırarak dolaylı olarak sunulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen çocuklar hakkında ise isim, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve özel gereksinim durumu ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Ebeveynlere sayısal, çocuklara ise alfabetik kod isimler verilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen ebeveynler ve çocuklara yönelik demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

*Ebeveynlere ve Çocuklara Ait Bilgiler*

Ebeveynlere Ait Bilgiler				
İsim	Yaş	Meslek	Eğitim Durumu	Gelir Durumu
1	29	Ev hanımı	Lise	Yoksulluk sınırının altında
2	25	Ev hanımı	Ortaokul	Yoksulluk sınırının altında
3	36	Ev Hanımı	Lise	Yoksulluk sınırının altında
4	24	Ev Hanımı	Lise	Yoksulluk sınırının altında
5	30	Aşçı	Ortaokul	Yoksulluk sınırının altında
6	36	Kuaför	Lise	Yoksulluk sınırının altında
7	27	Ev hanımı	Lise	Yoksulluk sınırının altında
8	27	Ev Hanımı	Lise	Yoksulluk sınırının altında
Çocuklara Ait Bilgiler				
İsim	Yaş	Cinsiyet	Kardeş Sayısı	Özel Gereksinim
A	48 aylık	Erkek	0	Yok
B	56 aylık	Erkek	1	Yok
C	54 aylık	Erkek	1	Yok
D	50 aylık	Erkek	2	Yok
E	52 aylık	Erkek	1	Yok
F	52 aylık	Kız	3	Yok
G	48 aylık	Kız	1	Yok
H	56 aylık	Kız	1	Yok

**Veri Toplama Araçları****Demografik Bilgi Formu**

Bu form araştırmacı tarafından ebeveyn ve çocuklar hakkında demografik bilgilere ulaşmak için hazırlanmıştır. Form, ebeveynlerin isim, yaş, meslek, eğitim ve gelir durumlarına yönelik soruları içerirken çocukların isim, cinsiyet, doğum tarihi, kardeş sayısı ve engel durumları ile ilgili soruları kapsamaktadır. Formdaki gelir durumuyla ilgili soruyu yanıtlarlarken ebeveynlerin etik ilkelere uygun olarak rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla gelir miktarları kategorilendirilmiş ve ebeveynlerden kendilerine uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Form, ebeveynler tarafından aile eğitimi oturumlarından bir gün önce doldurulmuştur.

**EKOP Kontrol Listesi**

EKOP Kontrol Listesi, araştırmacı tarafından alandaki benzer veri toplama araçları incelenerek hazırlanmıştır (Dixon-Krauss, Januszka & Chae, 2010; Ergül, 2016; Işıtan & Akoğlu, 2016). Araştırmacı

Kontrol Listesini hazırlarken EKO ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerine araştırmaları bulunan doktora derecesine sahip iki uzmandan görüş almıştır. Alandaki iki uzmandan görüşler alındıktan sonra kontrol listesine son hâli verilmiştir. Kontrol Listesinde, ebeveynlerden çocuklarıyla etkileşimli kitap okuma yaparlarken sergilemeleri beklenen 15 etkileşimli davranış maddeler halinde bulunmaktadır. Araştırmacı, bu maddeleri alan yazında değinilmekte olan EKO sırasında yetişkinlerden beklenen davranışlar arasından seçmiştir (Doğanay Bilgi, Aslan & Açıköz, 2020; Işıtan & Akoğlu, 2016; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Bu maddelerden bazıları, “*kitabın kapağı üzerindeki resimler hakkında konuşma*”, “*kitabın içeriği hakkında tahminde bulundurma*”, “*5N 1K soruları sorma*”, “*sonraki sayfa ile ilgili tahminde bulundurma*”, “*alternatif fikirler üretmesini sağlama*” ve “*kitaptaki olaylar ile gerçek hayattakiler arasında bağlantı kurmasını sağlama*” gibi çocuk ve yetişkin arasında etkileşimi zorunlu kılan davranışlardır. Araştırmacı, ebeveynlerin müdahale öncesi ve sonrası ev ortamında çocukları ile yapmış oldukları okuma aktivitelerini kaydetmiş oldukları videoları izleyerek ebeveynlerin sergilemiş oldukları davranışları gözlemlemiş ve kontrol listesine kaydetmiştir. Ebeveynlerin sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar her gerçekleştiğinde araştırmacı ilgili maddenin karşısına artı (+) işareti koymuştur. Bu sayede oturum boyunca her bir davranışın kaç defa sergilendiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan kontrol listesinin güvenilirlik çalışmaları için Krppendorf’s Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır (Jordaan, Wiese, Amade, & De Clercq, 2013). Çalışma kapsamında kayda alınan toplam sekiz video, araştırmacı haricinde iki uzmana daha izlettirilerek araştırmada geliştirilen kontrol listesiyle puanlamaları istenmiştir. Bu şekilde uzmanların kullanmış olduğu kontrol listesinin güvenilir ölçüm yapıp yapmadığının hesaplanması amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre üç puanlayıcı arasındaki uyum katsayısının 0,97 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değer araştırmada kullanılan ölçme aracından elde edilen ölçümlerin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Jordaan vd., 2013).

### **EKOP Görüşme Formu**

EKOP Görüşme Formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı bu formu hazırlarken EKO ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkında araştırmaları bulunan doktora derecesine sahip iki uzmandan görüş almıştır. Alandaki iki uzmandan görüşler alındıktan sonra forma son hâli verilmiştir. EKOP Görüşme Formunda ebeveynlerin EKOP uygulamasını yürüttükleri süre boyunca gün içerisinde çocukları ile olan etkileşimlerinde gerçekleşen değişimleri tespit etmeye yarayan üç açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorulardan ilki EKOP’a yönelik ebeveynlerin genel görüşlerini belirlemeyi amaçlarken ikincisi EKOP’un ebeveyn-çocuk iletişimine etkilerini, üçüncüsü ise EKOP’un çocukların dil becerilerine yararlarını tespit etmeye yöneliktir.

### **İşlem**

#### **Etkileşimli Kitap Okuma Programı**

EKOP hazırlanırken öncelikle programa dâhil edilecek resimli öykü kitaplarına karar verilmiştir. Kitapların seçimi için alanda çalışmakta olan öğretmenler ve akademisyenlerden çalışmalarında çocuklarla birlikte okudukları kitapların bilgileri istenmiştir. Araştırmacılar ve öğretmenlerden isimleri toplanan kitaplardan 30 tanesi araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Seçilen 30 kitap Aslan (2018) tarafından geliştirilen Kitap Seçim Puanlama Anahtarı (KSPA) ile birlikte alandaki iki uzmana sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda KSPA’nın bütün maddelerinden 3 ve 4 puan alan 15 kitap EKOP’a dâhil edilmiştir. Her kitap birer kez okunmak üzere toplam 15 oturumluk bir EKOP hazırlanmıştır. EKOP haftada beş gün ebeveynler tarafından evde çocukları ile yürütülmek üzere hazırlanmıştır. EKOP’un her bir oturumuna ebeveynlerden yapmaları beklenen 15 tane etkileşimsel davranış yerleştirilmiştir. Araştırmacı, bu davranışların nasıl sergileneceğine yönelik aile eğitimi oturumunda ebeveynlere model olmuştur. Ayrıca müdahale yönergesi kitapçığında da bu davranışları nasıl sergileyeceklerine detaylı olarak yer verilmiştir. Tablo 2’de araştırmaya dâhil edilen kitapların listesi sunulmaktadır.

Tablo 2.  
EKOP Kitap Listesi

İsim	Yazar ve Çevirmen	Yayınevi
1. Kırmızı Elma	Yazar: Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
2. Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	Yazar: Philip C. Stead Erin E. Stead Çevirmen: Esin Uslu	Yapı Kredi Yayınları
3. Acıkmadım ki!	Yazar: Rebecca Cobb Çevirmen: Sevgi Atlıhan	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınevi
4. Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Yazar: Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
5. Gökdelene Giren Bulut	Yazar: Behiç Ak	Odtü Yayıncılık
6. Gökyüzündeki Gizli Bahçe	Yazar: Linda Sarah and Fiona Lumbers Çevirmen: Melike Hendek	Pearson
7. Hiç Hata Yapmayan Kız	Yazar: Mark Pett and Gary Rubinstein Resimleyen: Mark PettBinbi	Binbir Çiçek Kitaplar
8. Hiçbir Şey Yapmama Günü	Yazar: Beatrice Alemagna Çevirmen: Rüzgar Rumi	Aylak Kitap
9. Kutup Ayısı Olmak İsteyen Boz Ayı	Yazar: Jean Leroy Resimleyen: Bérengère Delaporte Çevirmen: Yağmur Deniz Karataş	Martı
10. Kuyruksuz	Yazar: Can Göknil	Can Çocuk
11. Kâğıt Bebekler	Yazar: Julia Donaldson Rebecca Cobb Çevirmen: Sevgi Atlıhan	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
12. Kahraman İtfaiyeciler	Yazar: Heather Amery, Stephen Cartwright Çevirmen: Sevgi Atlıhan	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
13. Kar Fırtınası	Yazar: Heather Amery and Stephen Cartwright Çevirmen: Elif Dinçer	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
14. Kırmızı Kanatlı Baykuş	Yazar: Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
15. Köprü Olan Deniz	Yazar: Lia Karavia Çevirmen: Serpil Ural	Kök yayıncılık

### Ön Test

Bu çalışmanın tüm uygulama aşamaları COVID-19 salgın koşulları altında gerçekleştiği için özel bir veri toplama protokolü uygulanmıştır. Protokol, katılımcılar ile araştırmacının birebir görüşme yapmasını mümkün olduğunca sınırlandırmış ve yüz yüze veri toplamayı ortadan kaldırmıştır. Ebeveynler, aile eğitimi oturumuna katılmadan önce çocukları ile yapmış oldukları kitap okuma oturumlarından bir tanesini baştan sona kadar video kaydına almışlardır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından izlenmiştir. Araştırmacı, ebeveynlerin oturum boyunca sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar her gerçekleştiğinde EKOP Kontrol Listesindeki ilgili maddenin karşısına işaret koymuştur. Oturum sonunda elde edilen puan ön test puanı olarak kaydedilmiştir.

### ***Aile Eğitimi***

Aile eğitimi birer saatlik iki oturum hâlinde gerçekleştirilmiş ve oturumlar arasında 10 dakikalık bir ara verilmiştir. Bu oturumlarda da veri toplama protokolüne uyulmuş, ebeveynler aralarında mesafe olacak şekilde oturtulmuş ve ortam sürekli havalandırılmıştır. İlk oturumda araştırmanın amacı, yöntemi ve zaman çizelgesi tanıtılmıştır. Ayrıca dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ileri dönemdeki akademik beceriler üzerine olan etkisi belirtilmiştir. Son olarak ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde sahip oldukları rol detaylı olarak açıklanmıştır. İkinci oturum ise EKOP'un materyal tanıtımı ve uygulama sürecini kapsamıştır. Bu kapsamda araştırmacı öncelikle ebeveynlere müdahale yönergesini ve kitapları tanıtmıştır. Daha sonra araştırmacı müdahale yönergesini takip ederek çocuklarıyla nasıl kitap okumaları gerektiğine yönelik ebeveynlere model olmuştur. Bu oturum sonunda araştırmacı tarafından ebeveynlere kitaplar ve müdahale yönergesi verilmiş ve uygulama süreci başlatılmıştır.

### ***EKOP Uygulaması***

Ebeveynler üç hafta boyunca pazartesi, salı, çarşamba, perşembe ve cuma günleri çocuklarıyla evde EKOP oturumlarını gerçekleştirmişlerdir. Bütün ebeveynler her hafta aynı kitapları okumuş ve pazartesi günleri araştırmacı ile bir araya gelerek uygulama sürecinin gidişatı hakkında görüş alışverişinde bulunmuşlardır. Araştırmacı, bu görüşmelerde evde yapmış oldukları oturumlardan video kaydı alan ebeveynlerin videolarını izleyerek diğerlerinin ise sözel olarak vermiş oldukları bilgileri değerlendirip uygun geri dönütler sunmaya çalışmıştır.

### ***Son Test***

Ebeveynler, EKOP'un 15 oturumunu tamamladıktan sonra çocuklarıyla yapmış oldukları bir kitap okuma oturumunu kayıt altına almışlardır. Bu 16. video kaydını araştırmacıya son test oturumu olarak iletmışlerdir. Bu kayıtlar ön test aşamasındaki gibi araştırmacı tarafından izlenerek ebeveynlerin sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar kontrol listesine kaydedilmiştir. Oturum sonunda elde edilen puanlar ebeveynlerin son test puanı olarak kaydedilmiştir. Ön test ve son test ölçümleri arasındaki fark araştırma sonunda EKOP'un etkililiğine yönelik kanıt olarak sunulmuştur.

### ***Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler***

EKOP Kontrol Listesi son test verileri toplandıktan sonra ebeveynler ile EKOP'un ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkileri hakkında yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ebeveynlere görüşme formundaki üç açık uçlu soru sorulmuş ve ebeveyn yanıtları ses kaydına alınarak daha sonra analiz yapılmak üzere yazıya geçirilmiştir.

### ***Verilerin Analizi***

Bu araştırmada ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen veriler sayısal veri analiz programı olan SPSS içerisinde bulunan ve nonparametrik testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma grubunun normallik varsayımını karşılayacak sayıda olmamasından dolayı bu test kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ise betimsel analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve veriler temalar ve kodlar halinde sunulmuştur. İçerik analizi, yazılı verilerin özetlenme ve rapor edilme süreci olarak tanımlanmaktadır (Cohen vd., 2018).

### ***Geçerlik ve Güvenirlik***

Bu araştırmanın nitel verilerine yönelik ilk olarak yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Daha sonra bir doktora öğrencisi tarafından ses kayıtları ile bu kayıtların yazılı metinleri arasındaki doğruluk incelenmiştir. Sesli ve yazılı kayıtlar arasında herhangi bir farklılık olmadığı tespit edildikten sonra betimsel analize başlanmıştır. Betimsel analiz tamamlandıktan sonra analize yönelik kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Özel eğitim alanında doktora yapmakta olan bir kodlayıcıya araştırmanın amacı açıklanmamış, görüşmelerin yazılı kayıtlarının %30'u verilmiştir. Kodlayıcıya verilmiş olan kayıtları gözden geçirerek ebeveynlerin sorulara vermiş olduğu yanıtlarda

araştırmacının belirlemiş olduğu temaların olup olmadığı sorulmuştur. Daha sonra kodlayıcı bağımsız bir biçimde ebeveyn yanıtlarını analiz etmiştir. Kodlayıcı eğer ebeveyn yanıtı temayı içeriyorsa bir (1), içermiyorsa (0) olarak kodlamıştır. Kodlamacılar arası güvenilirlik katsayıları hesaplanırken Kodlamacılar arası görüş birliği/Kodlamacılar arası görüş birliği + Kodlamacılar arası görüş ayrılığı X 100” (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012) formülünden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın kodlamacılar arası güvenilirlik katsayısı %98,56 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerine yönelik ise uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Uygulama güvenilirliği bir araştırmanın planlandığı gibi uygulanma düzeyini gösterirken (Ledford & Gast, 2014), gözlemciler arası güvenilirlik ölçülen değişkenin doğru ölçümlenme derecesini temsil etmektedir (McHugh, 2012). Uygulama güvenilirliği gözlenen uygulamacı davranışının planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması yolu ile hesaplanmıştır (Billingsley, White & Munson, 1980). Buna göre bu çalışmada uygulama güvenilirliği %90 olarak belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik araştırmacı ve gözlemci arasındaki toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (House, House & Campbell, 1981). Bu çalışmada gözlemciler arası güvenilirlik %92 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= University of Leeds Business, Environment and Social Sciences Joint Faculty Research Ethics Committee (AREA FREC)

Karar tarihi= 14 February 2020

Belge sayı numarası= AREA 19-066

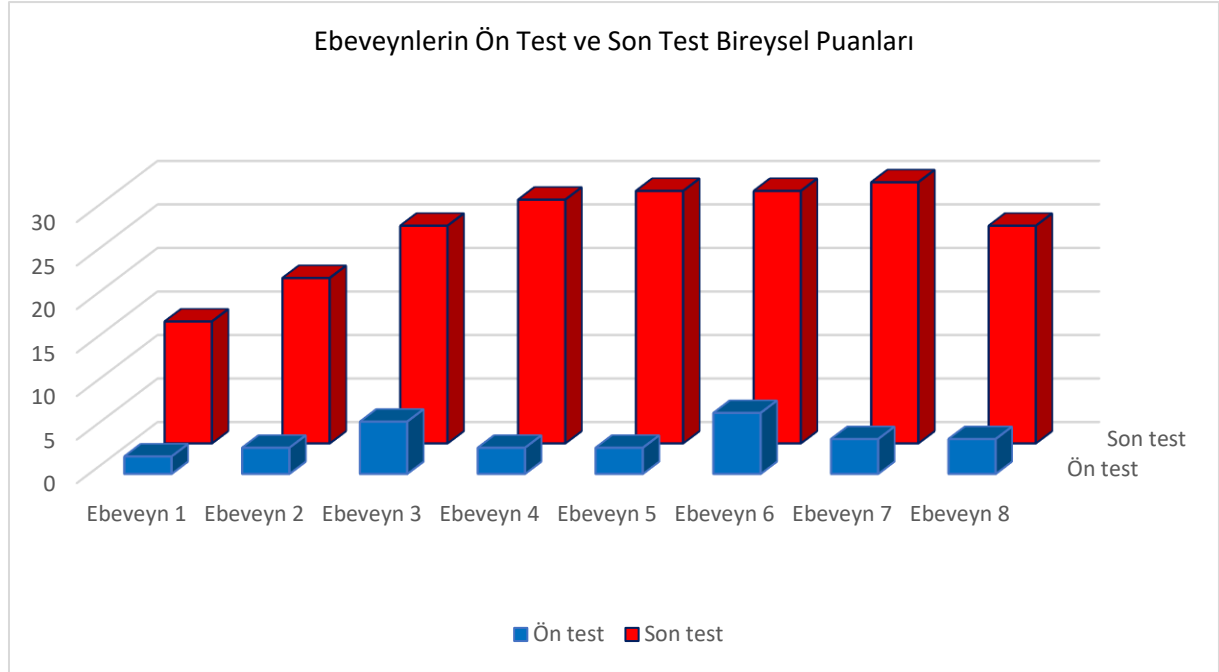


### Bulgular

Bu araştırmanın bulguları, ebeveynlerin birlikte kitap okuma oturumlarında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar ve gün içerisinde çocukları ile girmiş oldukları etkileşimde meydana gelen değişimlerdir.

### Ebeveynlerin Birlikte Okuma Sırasında Sergilemiş Oldukları Etkileşimli Davranışlar Üzerinde EKOP'un Etkililiği

Ebeveynlerin birlikte okuma oturumlarında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışları içeren ön test ve son test değerlendirmeleri bireysel ölçüm puanları ile bu puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmış olan Wilcoxon Testi analiz sonuçları sunulmuştur.



Şekil 1. Ebeveynlerin Birlikte Okuma Sırasında Sergilemiş Oldukları Etkileşimli Davranışlara Yönelik Bireysel Ön Test-Son Test Puanları

Şekil 1'de sergilenen ebeveynlerin ön test ve son test puanlarına bakıldığında bütün ebeveynlerin son test oturumlarında sergilemiş olduğu etkileşimli davranış sayısının ön test oturumlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin bireysel puanlarına bakıldığında birinci ebeveynin puanını 2'den 14'e, ikinci ebeveynin puanını 3'ten 19'a, üçüncü ebeveynin puanını 6'dan 25'e, dördüncü ebeveynin puanını 3'ten 28'e, besinci ebeveyn puanını 3'ten 29'a, altıncı ebeveynin puanını 7'den 29'a, yedinci ebeveynin puanını 4'ten 30'a, sekizinci ebeveynin ise puanını 4'ten 25'e çıkardığı görülmektedir.

Ebeveynlerin EKOP uygulamaları öncesi ve sonrasında göstermiş oldukları performansın betimsel analizi yapılmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

### Ebeveynlerin Etkileşimli Davranış Performanslarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Ön test	8	4.00	1.690	2	7
Son test	8	25.00	5.757	14	30

Tablo 3'e bakıldığında ebeveynlerin son test puan ortalamasının (25.00) ön test puan ortalamasına (4.00) göre önemli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin son testlerde aldıkları puanların minimum 14 ve maksimum 30 olduğu, ön testlerden aldıkları puanların

minimum 2 ve maksimum 7 olduğu görülmüştür. Nonparametrik testlerden olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılarak puanlar arasında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Ebeveynlerin Etkileşimli Davranış Performanslarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları*

Ebeveynlerin Ön Test-Son test Puanları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
EKOP Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.524	.012
Kontrol Pozitif Sıra	8	4.50	36.00		
Listesi Eşit	0	-	-		

\*p<.05

Elde edilen sonuçlara bakıldığında çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin etkileşimli davranışlarının ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (z= -2.524, p<.05). Farkların sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında ise gözlenen farkın son test puanları lehine olduğu belirlenmiştir.

**Gün İçerisindeki Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Üzerinde EKOP'un Etkililiği**

EKOP'un ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkilerine yönelik ebeveyn görüşleri betimsel analiz yapılarak temalar halinde sunulmuştur.

**EKOP'a Yönelik Ebeveyn Görüşleri Teması**

Ebeveynlere "EKOP ile ilgili genel olarak gözlemlerinizi, görüşlerinizi ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?" sorusu sorulmuş ve ebeveynlerin sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlar Tablo 5'te ele alınmıştır.

Tablo 5.

*EKOP'a Yönelik Ebeveyn Görüşleri Teması*

Görüşler	Örnekler
Yeni kavramlar öğrenme (harf, yazı, ses, rakam, şekil vb.) (çocuk)	E2: "Oğlum kendi adının içinde geçen harfleri öğrenmeye başladı."
Birlikte daha dikkatli ve detaylı okuma (ebeveyn-çocuk)	E4: "İkimiz beraber kitaptaki ayrıntılara daha fazla dikkat ederek okuyoruz artık."
Okumaya yönelik motivasyonda artma (çocuk)	E1: "Benden ziyade artık oğlum birlikte kitap okumamızı istiyor."
Kitaptaki olay ve nesnelere gerçek hayattakileri eşleştirme (çocuk)	E6: "Kızım artık gün içerisinde ne görse okuduğumuz kitaplardaki olaylara veya karakterlere benzetiyor, onlar arasında bağ kuruyor"
Okunanı daha iyi anlama (çocuk)	E3 "İlk başlarda okurken sorduğum sorulara çok fazla yanıt veremiyordu ancak şu sıralar neredeyse ben daha okumadan kitaptakileri resimlere bakarak anlayıp bana anlatıyor."
Oturum sonundaki ödüle ulaşmayı isteme (çocuk)	E8: "Kızım ödüllü şeyleri çok sever. Ben de kitap okuma sonunda ona sticker ödülü vereceğimi söylediğim için kitap okumaya yönelik daha fazla istekli oluyor."
Birlikte geçirilen sürenin kalitesinde artma (ebeveyn-çocuk)	E2: "Daha önceleri çocuğumla bu kadar yararlı şeyler yapmıyordum. Tabi ki oyunlar oynuyordum ama zamanımızı şimdiye kadar hiç bu kadar güzel değerlendirmemiştik. Özellikle sokağa çıkma

	yasağında bu program sayesinde evde çok güzel vakit geçirdik. ”
Hayal dünyasında gelişme (çocuk)	E6: “... eskiden çok az hayal kurardı, hayallerinden bahsedirdi. Ama artık hayallerini çok daha fazla konuşmaya başladı. Kitaptaki kahramanlar onun yapmak istediklerini, hayallerini yaptıklarında o da hayallerinden bahsediyor.
Çocuğun ilgisini kitaba çekmeyi öğrenme (ebeveyn)	E3: “Bu program ve eğitiminiz benim çok işime yaradı. Eskiden çocukla kitap okumak istediğimde direkt çağırıyordum ve reddediyordu beni bazen. Ama şimdi kitabı ona seçtirdiğim için severek okumaya geliyor.”
Kitap okurken heyecanlanmaya başlama (çocuk)	E5: “Oğlum ilk okuma günlerimizde çok monoton okuyordu benimle. Ben onu çok heyecanlandıramıyordum. Ama şimdi artık öyle değil. Sonraki sayfalarda neler olduğunu çok merak ediyor ve heyecanlanıyor.
Birlikte okunan kitabı aile bireylerine anlatma (çocuk)	E4: “Oğlum kitapta neler okusak gidip hemen ablasına ve babasına anlatıyor.”
Programa katılım için kendini şanslı hissetme (ebeveyn)	E1: “İyi ki bu programa katılmışım. Hem bana hem oğluma çok şey kattı.”
Eğlenceli kitaplar seçmeyi öğrenme (ebeveyn)	E7: “Ben eskiden çocukla kitap okumanın faydalı olduğunu bilirdim ama ne kitap seçmeyi ne de okumayı bilmezdim. Şimdi hangi kitabı çocuğumun seveceğini hemen anlayabiliyorum. Kütüphaneden yeni kitaplar alıyorum sık sık.”

Ebeveynlerin EKOP’un etkililiğine ilişkin görüşleri temasına bakıldığında toplam 13 tane görüşün olduğu belirlenmiştir. Ebeveynler, EKOP’a yönelik görüşlerini belirtirlerken EKOP’un faydaları, çocukları ile yapmış oldukları etkinliklere etkisi ve yaşamış oldukları diğer tecrübeler ile ilgili düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bu kapsamda yedi ebeveyn ile en fazla “*yeni kavramlar öğrenme*” görüşü dile getirilmiştir. Daha sonra “*birlikte daha dikkatli ve detaylı okuma*” ve “*okumaya yönelik motivasyonda artma*” görüşleri dörder ebeveyn tarafından dile getirmiştir. Bir diğer sık değinilen görüş ise üç ebeveynin dile getirdiği “*kitaptaki olay ve nesnelere gerçek hayattakileri eşleştirme*” görüşüdür. Tabloda belirtilen diğer görüşlere de araştırmaya katılan ebeveynler tarafından birer veya ikişer kere değinilmiştir.

#### **EKOP’un Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Üzerindeki Etkililiğine Yönelik Ebeveyn Görüşleri Teması**

Ebeveynlere “*Bu programın çocuk ve ebeveyn etkileşimine yönelik yararları nelerdir?*” sorusu sorulmuş ve ebeveynlerin sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlar Tablo 6’da ele alınmıştır.

Tablo 6.

#### **EKOP’un Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Üzerindeki Etkilerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri Teması**

Görüşler	Örnekler
Yorum yapıp tahmin alarak okuma (ebeveyn)	E3: “Eskiden çocuğuma kitap okurken ben okurdum o da beni dinlerdi. Hiç böyle kitaptakiler hakkında ondan tahminler almazdım ve yorum yapmazdım.”
Birlikte daha çok vakit geçirme (ebeveyn-çocuk)	E6: “Bu programınız sayesinde biz artık birlikte çok daha fazla zaman geçiriyoruz. Eğleniyoruz, kitaplar hakkında konuşuyoruz”

Birlikte kitap okuma alışkanlığı kazanma (ebeveyn-çocuk)	E7: “Sadece o değil ben de kitap okumayı sevmeye başladım ve birlikte okumak bir alışkanlık oldu bizde.”
Farklı aktiviteler yapma (ebeveyn-çocuk)	E5: “Bu hafta belediyenin kütüphanesine gittik birlikte kitap beğendik ve aldık. Bunu artık sık sık yapacağız.”
Gün içerisinde daha çok soru sorma (çocuk)	E1: “Bana eskisinde çok daha fazla sorular soruyor ve gün içinde sürekli sorduğu soruları hakkında konuşuyoruz.”
Daha fazla okuma ve/veya çizme aktivitesi isteme (çocuk)	E2: “Eskiden benden hiç renkli kalemle bir şeyler çizmek için yardım istemedi. Ama bu aralar çok fazla renkli kalemle boyama ve çizme aktiviteleri yapmak istiyor.”
Daha çok merak etme (çocuk)	E6: “O kadar çok meraklı olmaya başladı ki sürekli kitaplardaki karakterler hakkında meraklı sorular soruyor.”
Gün içerisinde kitaplar hakkında konuşma (ebeveyn-çocuk)	E4: “Okuduğumuz kitaplardaki kişiler hakkında bazen kitaptaki olaylar hakkında evde iş yaparken konuşuyoruz.”
Gün içerisindeki sarılma davranışında artma (ebeveyn-çocuk)	E8: “Bu aralar bana daha sık sarılma ihtiyacı duyuyor. Birlikte geçirdiğimiz sürenin bunda çok etkili olduğunu düşünüyorum. Ona zaman ayırdığım için onu çok sevdiğimi hissediyor sanırım”
Kullanılan sevgi sözcüklerinde artma (ebeveyn-çocuk)	E5: “Bana hitap etme şekli bile değişti. Bunu rahatlıkla görebiliyorum. Eskiden seslenirken “anne” derdi. Bu sıralar “canım anneciğim” gibi ifadeler kullanıyor. Ben de ona aynı şekilde “canım oğlum” diye hitap ediyorum.”

EKOP’un ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik yararları temasına bakıldığında bu temaya ilişkin 10 tane görüşün olduğu belirlenmiştir. Bunlardan en çok yedi ebeveyn tarafından “*yorum yapıp tahmin alarak okuma*” görüşüne değinilmiştir. Bunu sırasıyla altı ebeveyn ile “*birlikte daha çok vakit geçirme*” ve beş ebeveyn ile “*birlikte kitap okuma alışkanlığı kazanma*” görüşleri takip etmiştir. Ayrıca üçer ebeveyn “*farklı aktiviteler yapma*” ve “*gün içerisinde daha çok soru sorma*” görüşlerini de belirtmişlerdir. Tabloda belirtilen diğer görüşlere de ebeveynler birer veya ikişer kere değinmişlerdir.

#### **EKOP’un Çocukların Dil Becerileri Üzerindeki Etkiliğine Yönelik Ebeveyn Görüşleri Teması**

Ebeveynlere “*Bu programın çocukların dil becerilerinin gelişimine ne gibi yararları oldu?*” sorusu sorulmuş ve ebeveynlerin sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlar Tablo 7’de ele alınmıştır.

Tablo 7.

#### **EKOP’un Çocukların Dil Becerileri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri Teması**

Görüşler	Örnekler
Sözcük dağarcığında gelişme	E3: “Daha önce bilmediği bir sürü kelimenin artık ne anlama geldiğini biliyor”
Günlük dilde daha çeşitli sözcük kullanma	E8: “Çok fazla farklı kelime kullanmaya başladı hatta bazen biz de bunları hangi kitaptan öğrendi diye merak ediyoruz.”
Daha uzun cümleler kurma	E1: “Programa başlamadan önce söylemek istediklerini birkaç kelime ile ifade ediyordu ama artık çok daha uzun cümleler kuruyor.”
Kendini daha iyi ifade etme	E5: “Kendisi ile ilgili bir isteği olunca hep bir iki kelime ile söylüyordu ama artık kitaptaki karakterler gibi duygu ve düşünceleri uzun uzun açıklıyor.”

EKOP'un dil gelişimine yönelik yararları temasına bakıldığında bu temaya ilişkin dört tane görüşün olduğu görülmektedir. Bunlardan en fazla altı kere ile “kelime dağarcığında gelişme” görüşü daha sonra ise dört kere ile “günlük dilde daha çeşitli sözcük kullanma” görüşü dile getirilmiştir. Bu görüşleri takiben “daha uzun cümleler kurma” ve “kendini daha iyi ifade etme” görüşleri de ikişer kere ebeveynler tarafından belirtilmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yaptıkları okuma oturumlarında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar ve gün içerisinde aralarında gerçekleşen etkileşim üzerinde EKOP'un etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla elde edilen ön test ve son test sonuçları, ebeveynlerin birlikte okuma oturumlarında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar üzerinde EKOP'un etkili olduğu görüşünü desteklemektedir. Ebeveynler, ön test oturumlarında ortalama dört etkileşimli davranış sergilerlerken son test oturumlarında bu sayı ortalama 25'e çıkmıştır. Bu da ebeveyn davranışlarının son testlerde ortalama 6.25 kat arttığını göstermektedir. Ebeveynler, ön test oturumlarında çocuklarıyla kitap okurlarken çok az etkileşimli davranış sergilemişlerdir. Ebeveynler bu oturumlarda genel olarak pasif okuyucu rolünderken çocuklar da pasif birer dinleyici olarak oturuma eşlik etmişlerdir. Ebeveynler, oturum boyunca genel olarak 5N1K soruları sorma, kitabın kapağına dikkatini çekme ve sonraki sayfa ile ilgili tahmin alma davranışlarını sergilemişler ancak bu davranışların sıklığının kitap boyunca devam etmemesi ve sadece birer veya ikişer kez ile sınırlı olması çocukların oturuma aktif katılımları için yeterli olmamıştır. Ebeveynler, bu oturumları çoğunlukla çocukların uyku saatinden hemen önce gerçekleştirmişler ve çocukları oturuma hazırlamak için teşvik edici veya pekiştirici davranışlar sergilememişlerdir. Son test oturumlarına bakıldığında ise tam tersi bir durumun söz konusu olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin etkileşimi teşvik eden bir dinleyici rolüne girdikleri, bu sayede çocukların da aktif birer hikâye anlatıcısı olmaya başladıkları görülmüştür. Ebeveynler ve çocukların rollerindeki bu değişim, EKO yaklaşımının temel amacının gerçekleştiğine yönelik kanıt olarak sunulabilir (Elmonayer, 2013; Huennekens & Xu, 2016; Opel, Ameer & Aboud, 2009; Sim, Berthelsen, Walker, Nicholson & Fielding-Barnsley, 2014). Ebeveynler en fazla “sonraki sayfa hakkında tahmin alma”, “resimler hakkında yorum yapma”, “5N1K soruları sorma”, “kitabın içeriği hakkında meraklandırma”, “bilinmeyen kelimeleri açıklama”, “hikâyedeki olaylar ile gerçek hayat arasında bağlantı kurması için sorular sorma” gibi etkileşimi teşvik eden davranışlar sergilemişlerdir. EKOP Kontrol Listesi'nde yer alan ve Müdahale Yönergesinde yapılması için örnek senaryolar bulunan 15 davranışın bütün ebeveynler tarafından en az %80 oranında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ayrıca, 6. ebeveynin ise beklenen bütün davranışları en az bir kere yani %100 başarı ile sergilediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar alan yazında yapılmış olan diğer araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Blom-Hoffman vd., 2007; Huebner & Meltzoff, 2005). Diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada ebeveynlere kazandırılmak üzere hedef davranışlar belirlenmiş, bu davranışların nasıl uygulanacağına yönelik bir Müdahale Yönergesi hazırlanmış ve ebeveynlere sunulmuştur. Ebeveynler, bu yönergeyi takip ederek programı tamamlamışlardır.

Ebeveynlerle yapılmış olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilmiş olan bulgular, ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde EKOP'un etkili olduğu görüşünü desteklemektedir. Verilmiş olan yanıtlara bakıldığında, birinci soruda ebeveynlerin tamamı EKOP hakkında olumlu görüşler sunmuşlardır. Ebeveynler, EKOP'a yönelik olumlu görüşler taşımalarının nedeni olarak çocuklarının yeni kavramlar öğrenmeleri, çocuklarıyla birlikte daha dikkatli okuma çalışmaları yapmaları, çocuklarının okumaya yönelik motivasyonlarının artması gibi EKOP'un günlük hayatta kendileri ve çocukları üzerinde gözlenebilen pozitif etkilerini göstermişlerdir. Ebeveynler ikinci soruda ise direkt olarak EKOP'un çocukları ile olan etkileşimleri üzerindeki etkililiğine yönelik görüşler sunmuşlardır. Ebeveynler, EKOP sayesinde çocuklarıyla birlikte okuma oturumları sırasında gerçekleşen etkileşim sayısının, çocuklarıyla birlikte geçirilen sürenin, çocuklarıyla birlikte yapılan okuma sayısının, çocuklarıyla birlikte geçirilen sürenin kalitesinin, çocuklarıyla birlikte yapılan farklı aktivite sayısının ve benzer birçok etkileşim fırsatı ve imkânının arttığını belirtmişlerdir. Ebeveynler, ayrıca çocuklarının sadece kendileri ile değil diğer aile bireyleri ile de etkileşimlerinin arttığını,

okudukları kitaplar hakkında aile bireyleri ile konuşmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar alandaki diğer çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermedik (Aslan, 2023; Ganotice Jr vd., 2017).

Ebeveynler son soruda ise çocukların sözcük bilgileri, günlük hayatta kullandıkları sözcük sayıları, kullandıkları cümle uzunluğu ve kendini ifade etme becerilerinin EKOP sayesinde geliştiğini dile getirmişlerdir. Ebeveynler, gelişen bu becerilerin çocuklarıyla kendileri arasındaki etkileşimin üzerinde de etkili olduğunu, bu sayede çocuklarının iletişim isteklerine daha kolay ve sık yanıt verdiklerini belirtmişlerdir. Bu da EKOP'un ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisine dil becerilerindeki gelişimin de aracılık edebileceği ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim alan yazında bu bulguları destekleyen farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Barnyak, 2011; Erdoğan vd., 2017). Ancak bu araştırmanın düşük SED'deki ebeveynlerle yapılması, yüz yüze ebeveyn eğitim oturumlarını içermesi, haftalık düzenli görüşmeler içermesi, oturum videoları izlenerek birebir dönüt verilmesi açısından diğer araştırmalardan birçok yönden ayrılmaktadır.

EKOP'un belirlenen bu iki bağımlı değişken üzerindeki etkisi aile eğitiminde kullanılan yöntemle de alakalı olabilir. Nitekim alan yazında ebeveynlere yönelik yapılmış yüz yüze EKO eğitiminin diğer eğitim yöntemlerine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Huebner & Meltzoff, 2005). EKOP'un etkililiğinin önemli derecede yüksek olmasında rol alan faktörlerden bir diğerinin ise EKOP uygulamasının ebeveyn ve çocuk arasında evde birebir gerçekleştirilmesi olabilir. Nitekim alan yazında, yetişkin ve çocuk arasında yapılan ev temelli birebir EKO uygulamalarının küçük ve büyük gruplarla yapılan EKO uygulamalarından daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Lonigan & Whitehurst, 1998). Son olarak EKOP'un yüksek düzeydeki etkisine neden olan bir diğer faktörün de ebeveynlerin uygulama sürecine olan bağlılıkları olabilir. Ebeveynlerin tamamı hem ebeveyn eğitimi hem de haftalık dönüt alma oturumlarına eksiksiz katılmış ve her hafta tamamlanması gereken oturumları tamamen gerçekleştirmişlerdir. Bu da yüksek düzeydeki uygulama sadakatinin deneysel etkililiği arttırmış olabileceği görüşünü desteklemektedir.

Sonuç olarak düşük SED'deki çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin erken dönemde gerek ev ortamında gerekse kreş ve anaokullarında desteklenmesi büyük önem arz etmektedir. Özellikle çocuk için en doğal öğrenme ortamı olan ev ortamında bu becerilerin desteklenmesinin ebeveynlerin bilgi ve farkındalık düzeyleri ile önemli düzeyde ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle ev temelli müdahale programları ile ebeveynlere, çocuklarının gelişimini destekleme yöntemlerinin öğretilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu sayede ebeveynlere çocuklarının gelişim sürecinde sahip oldukları rolleri yapmaları için fırsatlar sunulabilir. Yapılmış olan bu araştırma düşük SED'deki ebeveynlerin kendilerine yönelik eğitim programı geliştirildiğinde yani çocuklarının gelişim sürecine katılım fırsatı sunulduğunda buna dâhil olup çocuklarının gelişimlerini destekleyebileceklerini göstermiştir. Bu noktada, bu tür deneysel araştırma sayılarının gelecek dönemde artırılması büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcı grubunu, düşük SED'deki sekiz ebeveyn ve bu ebeveynlerin çocukları oluşturmuştur. Gelecekte bu sayı artırılarak daha büyük ölçekli deneysel çalışmalar yürütülebilir. Bu sayede, araştırmadan elde edilen bulguların düşük SED'deki tüm evrene daha kolay genellemesi kolaylaşabilir. Bu araştırmadaki diğer bir sınırlılık ise araştırmada herhangi bir kontrol grubunun olmamasıdır. Araştırmadaki deney grubu ile karşılaştırılabilecek aktif veya pasif bir kontrol grubunun olmaması, deney grubundaki değişimlerin kesin olarak EKOP'tan kaynaklı olduğu yorumunu güçleştirmektedir. Gelecekte kontrol gruplu deneysel çalışmaların yapılması, EKOP'un bağımlı değişkenler üzerindeki pozitif yönlü etkisi hakkında daha güçlü yorumlar yapılmasını kolaylaştırabilir. Ayrıca bu araştırmaya yalnızca düşük SED'deki ebeveynler ve çocukları dâhil edilmiştir. Bu durum araştırma sonuçlarının toplumdaki diğer SED gruplarına genellenebilmesini güçleştirmektedir. Bu yüzden gelecekteki araştırmalarda diğer SED'deki katılımcıları da içeren araştırmalar yürütülmelidir. Son olarak bu araştırmanın katılımcı grubu zihinsel yetersizlik, otizm veya dil konuşma güçlüğü gibi herhangi bir özel gereksinimi bulunmayan SED'den dolayı risk grubundaki çocuklardır. Gelecekte yetersizlikten etkilenmiş çocukları da kapsayacak şekilde planlanmış tek denekli veya diğer deneysel desenli EKOP araştırmaları yürütülebilir. Bu sayede, EKOP'un yalnızca tipik gelişim gösteren değil aynı zamanda özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin etkileşimli

davranışları ve gün içerisinde ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkililiğinin test edilmesi 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= University of Leeds Business, Environment and Social Sciences Joint Faculty Research Ethics Committee (AREA FREC)

Karar tarihi= 14 February 2020

Belge sayı numarası= AREA 19-066

### Yazarların Katkı Oranı

Bu makale tek yazarlı bir makale olup Davut Aslan tarafından hazırlanmıştır.

### Çıkar Çatışması

Bu makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

### Kaynaklar

- Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). The effect of interactive book reading activities on children's print and phonemic awareness skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 88-89.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235.
- Aslan, D. (2018). *Anasınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ve aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı düşük olan çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde paylaşımlı kitap okumanın etkililiği/Effectiveness of shared book reading on print awareness of pre-school children with mild intellectual disability and their peers underperforming in print awareness* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, D. (2023). *An evaluation of the effectiveness of a dialogic reading programme in developing the home literacy environment, language and early literacy skills of preschoolers in low socioeconomic status families* (Dissertation thesis). University of Leeds, Leeds.
- Barnyak, N. C. (2011). A qualitative study in a rural community: Investigating the attitudes, beliefs, and interactions of young children and their parents regarding storybook read alouds. *Early Childhood Education Journal*, 39(2), 149-159.
- Billingsley, F., White, O., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: An example and rationale. *Behavioral Assessment*, 2(2), 129-140.
- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2007). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 117-131.
- Burgoyne, K., Gardner, R., Whiteley, H., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2018). Evaluation of a parent-delivered early language enrichment programme: Evidence from a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(5), 545-555.

- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development, 30*(1), 1-18.
- Callaghan, G., & Madelaine, A. (2012). Levelling the playing field for kindergarten entry: Research implications for preschool early literacy instruction. *Australasian Journal of Early Childhood, 37*(1), 13-23.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. USA: Pearson Education Press.
- Clemens, L. F., & Kegel, C. A. (2021). Unique contribution of shared book reading on adult-child language interaction. *Journal of Child Language, 48*(2), 373-386.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Oxon, England: Routledge.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. USA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. USA: Sage publications.
- Çelik, E. S. (2021). *Aile katılımı etkileşimli kitap okuma programının 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve ev erken okuryazarlık ortamına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deniz, A. (2018). *Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M., & Chae, C. H. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education, 24*(3), 266-277.
- Doğanay Bilgi, A., Aslan, D., & Açıkgöz, G. (2020). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(1), 24-43.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher, 59*(6), 554-564.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(2), 257-283.
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care, 183*(9), 1229-1241.
- Ensminger M.E., Fothergill K. 2003. *A decade of measuring SES: what it tells us and where to go from here*. In *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*. Mahwah, New York: Erlbaum.
- Erdoğan, N. I., Şimşek, Z. C., & Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(2), 789-809.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies, 4*(7), 179-194.
- Ganotice Jr, F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B., & Lee, W. Y. (2017). Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies, 43*(1), 51-66.
- Gorard, S. (2013). *Research design: Creating robust approaches for the social sciences*. London: Sage Publications Limited.
- Hamilton, L. (2013). *The role of the home literacy environment in the early literacy development of children at family-risk of dyslexia* (Dissertation thesis). University of York, York.
- Holdaway, D. (1982). Shared book experience: Teaching reading using favorite books. *Theory into Practice, 21*(4), 293-300.



- House, A. E., House, B. J., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assessment, 3*(1), 37-57.
- Huebner, C. E., & Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(3), 296-313.
- Huenekens, M. E., & Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Child Development and Care, 186*(2), 324-340.
- Işıtan, S., & Akoğlu, G. (2016). Yazı Farkındalığı Becerilerinin Resimli Çocuk Kitabı Aracılığıyla Değerlendirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Turkish Studies, 11*(3), 1333-1352.
- Jordaan, Y., Wiese, M., Amade, K., & De Clercq, E. (2013). Content analysis of published articles in the South African Journal of Economic and Management Sciences. *South African Journal of Economic and Management Sciences, 16*(4), 435-451.
- Justice, Kaderavek, J., Bowles, R., & Grimm, K. (2005). Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness: A feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(3), 143-156.
- Justice, L. M., Skibbe, L. E., McGinty, A. S., Piasta, S. B., & Petrill, S. (2011). Feasibility, efficacy, and social validity of home-based storybook reading intervention for children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 54*(2), 523-538.
- Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S., & Rossbach, H. G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age - Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(3), 420-438.
- Kotaman, H. (2013). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement, 50*(4), 199-204.
- Lavelli, M., Barachetti, C., Majorano, M., Florit, E., Brotto, C., & Miottello, P. (2019). Impacts of a shared book-reading intervention for Italian-speaking children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders, 54*(4), 565-579.
- Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2014). Measuring procedural fidelity in behavioral research. *Neuropsychological Rehabilitation, 24*(3-4), 332-348.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 263-290.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica, 22*(3), 276-282.
- Nazlınur Çetin, İ. (2022). *Okul öncesi dönemde etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin etkisinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Neuman, S. B., & Kaefer, T. (2018). Developing low-income children's vocabulary and content knowledge through a shared book reading program. *Contemporary Educational Psychology, 52*, 15-24.
- Neumann, M. M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(4), 555-566.
- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research, 48*(1), 12-20.
- Phillips, G., & McNaughton, S. (1990). The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly, 196*-212.
- Satriana, M., Heriansyah, M., & Maghfirah, F. (2022). The use of shared reading books in Indonesian early childhood. *Education 3-13, 50*(6), 777-788.
- Sim, Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., & Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care, 184*(11), 1531-1549.

- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50-55.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Taş, E. A. (2022). *Ebeveyn destekli etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tetik, G., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Whalon, K., Martinez, J. R., Shannon, D., Butcher, C., & Hanline, M. F. (2015). The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 102-115.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542.
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 261.
- Yazıcı Çetin, D. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okuma programının sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Zevenbergen, A., & Whitehurst, G. (2003). *Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. On reading to children: Parents and teachers*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum.

### Extended Abstract

#### Introduction

Dialogic reading (DR) is an evidence-based practice that is based on Shared Reading (SR). It was developed in the 1990s and its effects have been tested on both language and early literacy skills through those years (Arnold et al., 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1994; Whitehurst et al., 1999). The aim of DR is to swap the roles of adult and child during reading sessions. The child learns to become a storyteller and the adult functions as an active listener who expands the child's responses (Blom-Hoffman et al, 2007; Doyle & Bramwell, 2006). DR uses some dialogical strategies for exchanging roles of the children and adults. These strategies were developed by Whitehurst and his colleagues and recommended for use by adults in order to encourage a child's language and early literacy skills (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). These strategies were categorized as two sets for children aged 2-3 and 4-5. Since the participants of the current research were children aged 4-5 years, the strategies for those ages are presented in Table 1.

Table 1.  
*Dialogic Reading Strategies*

Dialogic Reading Strategies for Ages 4-5	
Crowd	
Completion prompts	These include fill-in-blank questions. The adult stops talking about an event in the story, and expects the child to complete it.
Recall prompts	These assist the child in remembering aspects of the story.
Open-ended prompts	These enable the child to comment upon the story using his/her own words.
Wh-prompts	These include what, where, why, when, who and how questions that help the child to understand the story better. These include what, why and where questions that help the child to understand the story better
Distancing prompts	It includes questions that help the child to link content from the book with the real world
Peer	
Prompting the child for labelling objects in the story	
Evaluating the child's responses	
Expanding child talks with some new word	
Repeating the expanded talks	

There are a limited number of studies in the literature that have shown that DR interventions improve parental dialogic reading behaviors (Blom-Hoffman et al., 2007; Huebner & Meltzoff, 2005) and parent-child interaction (Barnyak, 2011). In addition, one study in Türkiye revealed that DR intervention improved parent-child interaction (Erdoğan et al., 2017). However, unlike these above-mentioned studies, the current study seeks to determine the effects of the Dialogic Reading Plan (DRP) on the parental dialogical reading behaviors of parents from a low socioeconomic status (SES) and the interaction between parents of this socioeconomic background and their preschool children.

## Method

A mixed design was used to determine the effectiveness of the DRP. A one-group experimental design and descriptive method were used together. Pre- and post-test were conducted to determine the effects of the DRP on the parental dialogical behaviors of parents while reading with their children. In addition, semi-structured interviews were held with parents in order to determine the effects of the DRP on the interaction between them and their children through the whole day.

Eight parents and their children aged between 48-56 months took part in the study as participants selected from one of low SES regions in Ankara.

Demographic data on the parents and children that participated in the study were collected using a Demographic Information Form and the pre- and post-test data were collected using the DRP's Checklist while the data of the semi-structured interviews were collected using Interview Form.

The DRP consisted of 15 books and 15 sessions, meaning that each book was only read once. The DRP was prepared to be conducted by parents at home with their children five days a week. Fifteen dialogical behaviors that parents expected to do were located in each session of the DRP. The researcher became a model for parents in the parent training session on how to conduct those behaviors.

For the pre-test, parents videotaped one of the reading sessions between them and their children at home. These records were later watched by the researcher using the DRP's Checklist. When

each of the behaviors in the Checklist was performed by the parents, the researcher marked that item on the Checklist.

After the pre-tests, the parent training session was conducted with parents. This training was conducted in two one-hour sessions, with a 10-minute break between the sessions. In the first session, the purpose, method and timeline of the study were introduced to the parents; in the second session the material and implementation process of the DRP were explained. The researcher also functioned as a model for the parents as to how they should read to their children.

Parents conducted the DRP sessions every weekday for three weeks. All parental participants in taking part in the study read the same books each week. The parents also met the researcher every Monday to share their views on the implementation process. During these meetings, the researcher provided feedback by watching the videos of the parents who voluntarily accepted to share their reading videos.

The same protocol of the pre-test was used to collect data on the parental dialogical reading behaviors. In addition, semi-structured interviews were held with the parents to determine the effects of the DRP on the parent-child interaction.

### **Result and Discussion**

The results indicated that the DRP increased the number of parental dialogical behaviors during reading sessions. On average, parental dialogical behaviors increased from 4 to 25. The results of the Wilcoxon Signed Rank Test revealed that the difference between the pre-test and post-test scores of the dialogical behaviors of the parents was statistically significant ( $z = -2.524, p < .05$ ).

In addition, the results showed that the DRP improved parent-child interaction through a day. It was determined that children started to join reading sessions making more comments and guessing, parents started to spend more time with their children, and both parents and children gained the habit of reading together.

The results also demonstrated that the DRP improved children's language skills. The children's vocabulary developed and they were observed as being able to use more diverse words, to produce longer sentences and express themselves better. While the findings of this study are promising the limitations of this study must be considered. First, the participants only included eight parents from one of low SES regions in Ankara and their children; larger-scale experimental studies should be conducted in the future to better conclusions about the effects of DRP in the low SES populations.

Second, the absence of an active or passive control group makes it difficult to interpret whether the changes in the intervention group were observed due to the DRP. Conducting experimental studies with control groups in the future will give us a better understanding as to the effectiveness of the DRP on dependent variables.

Third, since only low SES parents and their children took part in the in the current study, it is difficult to generalize the results of it to other SES groups. For this reason, future studies should include participants from other SES groups.

In conclusion, the current study showed that the DRP improved both parental dialogical behaviors, parent-child interaction and children's language skills. It is critical that the language and early literacy skills of children from low SES both at home and in kindergartens is monitored and supported effectively. It is thought that supporting the development of language and early literacy skills at home, which is the most natural learning environment for the child, is significantly related to the knowledge and awareness background of the parents. For this reason, it is recommended that parents should be taught effective methods such as DR to support their children's language and literacy development through parent-based intervention programs. The current study showed that parents from low SES could develop their behaviors and support their children's development as a result of the effective intervention program developed for them. Therefore, it is crucial to see an increase in the number of parent-based intervention studies in the future.



## Çoktan Seçmeli Metin Sorularına Yönelik Çıkarım Yapabilme Becerisinde Gönderim Öğelerinin Rolünün Değerlendirilmesi

Emin KÖSE\*  
Alparslan OKUR\*\*

### Öz

Bu araştırmanın amacı, gönderim öğelerinin çoktan seçmeli metin sorularının çözülmesi ve çıkarım yapma becerisindeki rolünü belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Araştırmanın dokümanlarını 2018-2022 yılları arasında uygulanan Liselere Giriş Sınavı'ndaki metin içerikli çoktan seçmeli Türkçe soruları oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Gönderim öğelerinin yıllara göre dağılımı, hangi tür gönderim ögesi kullanıldığı ve metnin çözülmesinde ve çıkarım yapmada ne derecede etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre metin sorularında en çok artgönderim öğelerinin kullanıldığı ve artgönderimlerde işaret zamirleri, kişi zamirleri ve işaret sıfatlarının tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle çıkarım becerisinin geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okuduğunu anlama, çıkarım yapma, gönderim öğeleri

### Evaluation of the Role of Referential Elements in the Skills of Making Inferences inside Multiple-Choice Text Questions

#### Abstract

The purpose of this study is to determine the role of referential elements in analyzing multiple-choice text questions and making inferences. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The documents of the study consisted of text-based multiple-choice Turkish language questions contained in the High School Entrance Exam administered between 2018 and 2022. Descriptive analysis was used to analyze the data. The distribution of referential elements by years, the types of the used referential elements, and to what extent they were effective in analyzing the text and making inferences were determined. As a result of the study, it was determined that the anaphora elements were used the most in the text questions and that demonstrative pronouns, personal pronouns and demonstrative adjectives were preferred as anaphora elements. Based on these findings, suggestions were made to improve inference skills.

**Keywords:** Reading comprehension, making inferences, referential elements

#### Giriş

Okuma, akademik gelişimin dışında yaşam boyu öğrenme sürecini de kapsamaktadır ve bilgi edinmenin en önemli araçlarından biridir. Okuma, kelime tanıma ve anlama olmak üzere iki temel süreçten oluşur (Pang, Muaka, Bernhardt & Kamil, 2003; Kocaarslan, 2019). Kelime tanıma tek başına anlamlandırmada yeterli değildir. Yıldız ve Okur (2010, s. 762)'a göre iyi bir anlama ve yorumlama için sözcüğün değişik ilişkiler içinde kazandığı anlamları kavramak gereklidir. Benzer şekilde Guiraud (1999,

\* Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sakarya, emnkse.05@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8501-592X

\*\* Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sakarya, aokur@sakarya.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-2868-063X

s. 34), sözcüklerin kullanımına vurgu yaparak kullanımların metindeki diğer sözcüklerle bir araya gelerek anlamlandırılabilceğini ifade etmiştir. Bu sebeple okuduğunu anlama temel ve ileri düzeyde birden fazla bilişsel beceriyi gerekli kılan bir durumdur. Yuill ve Oakhill, (1991, s. 13) bilgiyi bellekte tutma, söz dizimine hâkim olma ve sözcüklerin tanınmasını okumanın alt düzey işlemleri olarak belirlemiştir. Alt düzey işlemler, üst düzey okuma becerilerin geliştirilebilmesi için temel oluşturmaktadır. Smith (1969), okuduğunu anlamada yüzeysel anlama ve yorumlamadan bahseder. Yüzeysel anlama, bahsi geçen alt düzey işlemleri içerir. Metinde açık olarak belirtilen iletinin anlama ve hatırlama işlemleriyle çözümlenmesini gerektirir. Yorumlama düzeyinde ise metinde açıkça verilmeyen bilgilere yönelik çıkarımlar yapılması gereklidir ve neden-sonuç ilişkisi kurma, tahminde bulunma, ön bilgilerden yararlanma, analiz ve sentez yapma, çıkarım yapma gibi üst düzey becerilerin kullanılması bu seviyede gerçekleşir. Temizkan ve Sallabaş (2011, s. 209) anlamının inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri içerdiğini belirtir. Günay (2013, s. 89), yazılı metinlerde iletinin tamamının açık bir şekilde verilmeyebileceğini ve okuyucunun aktif olarak metne katılması ve akıl yürütmeye dayalı olarak çıkarsama yapması gerektiğini söyler.

Üst düzey beceri olarak çıkarım yapma, anlamlandırmanın temel koşulu olarak birçok araştırmada sıklıkla vurgulanmıştır (Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P., 2004; Özbay ve Özdemir, 2012; Oakhill ve Cain, 2016). Aktaş (2022), çıkarımda bulunmayı “Bir metnin yüzeysel yapısının ötesinde derin, örtülü anlamına odaklanmayı gerektiren bir beceridir.” şeklinde tanımlar ve üst düzey beceri alanlarına vurgu yapar (s. 259). Özenici, Kinsız ve Seçkin (2011), çıkarımda bulunmayı “Okuma anlamada yapısal bir düşünce ve anlamı yapılandırmak için kullanılan bilişsel bir süreç” olarak belirtir (s. 1669). Kispal (2008, s. 6) ise metinde açıkça ifade edilmeyen bilgiyi çözümlmek için metindeki diğer bilgileri kullanma olarak açıklamıştır. Çıkarımda bulunma, birçok faktörün bir araya gelmesiyle oluşur. Chikalanga (1992, s. 705), çıkarım türlerini 3 ana başlık altında toplamıştır: Sözcüksel Çıkarım, Önermesel Çıkarım, Edinimsel Çıkarım.

Sözcüksel çıkarımda anlamı belirsiz sözcüklerin ve zamirlerin belirlenmesi ön plana çıkmaktadır. Önermesel çıkarımlarda ne, kim, ne zaman, nerede, neden ve nasıl sorularının cevaplarından hareketle metnin bağlamından anlamlandırma gerçekleşmektedir. Edinimsel çıkarımlarda ise okuyucunun metin dışı bilgisi devreye girer ve metnin anlamını kendi dünya bilgisi ölçüsünde anlamlandırmaya çalışır. Sözcüksel çıkarımlar, okuyucunun metni anlamlandırmasının temel koşullarından biridir ve alt düzey işlemlerdendir. Çıkarımda bulunmanın işlevlerine değinen Chikalanga (1992, s. 697) ve Trabasso (1980, s. 6), zamirsel göndermelerin çözümlenmesinin okuduğunu anlamlandırmadaki basamaklardan biri olduğunu ifade ederler. Çıkarım türlerini inceleyen Kaya, Ayabakan ve Aydın (2021, s. 78); metne yönelik çıkarım yapabilmeye gönderim öğelerinin önemli olduğunu, okurun gönderim öğelerini fark edebilmesinin cümle ve metin boyutunda gerekliliğini vurgulamışlardır.

Gönderim öğeleri, metinlerdeki bağdaşıklık ile ilgilidir. Halliday ve Hassan (1976) metinlerdeki bağdaşıklık unsurlarını gönderim, değiştirim, eksilteli yapılar, bağlama öğeleri ve sözcük bağdaşıklığı olarak belirlemişlerdir. Metin içerisinde iki öge arasında kurulan dilsel ilişkiler bağdaşıklığı oluşturur ve gönderim bu unsurlardan biridir. Gönderim öğeleri dış ve iç gönderim olarak iki başlıkta sınıflandırılır. Artgönderim ve öngönderim birer iç gönderim ögesidir (Halliday ve Hassan, 1976, s. 33). Günay (2013a) gönderim öğelerini şu şekilde açıklar:

*“Her metinde başka öğelere göre yorumlanabilecek artgönderimsel (fr. anaphorique) ve öngönderimsel (fr. cataphorique) birimler bulunur. Bu tür yapılar bağlamsal bir durumu ilgilendirir ve sıralı tümcelerde dil ekonomisi adına yapılır. Daha uzun aralıklarla yapılan artgönderim ya da öngönderim ise, metin tutarlılığı ve bağıntısı içinde değerlendirilir. Genel metin içinde önce bir şey söylenir, sonra aynı şeye gönderimde bulunulur.” (s. 77).*

Dilidüzgün (2008, s. 58); dilde ekonomikliği ve metnin konu bütünlüğünü sağlamak, metindeki konuları kişide aktif tutmak gibi nedenlerle metin içerisindeki farklı dilsel öğelerin yinelendiğini ve bunların gönderim öğelerini oluşturduğunu ve zamirlerin en çok kullanılan gönderim öğeleri olduğunu belirtir. Metinlerin bağdaşıklıkta artgönderimler, öngönderimlerden daha sık kullanılır ve metin içerisindeki bir sözcük veya sözcük grubunun metnin ilerleyen bölümlerinde tekrar edilmesiyle

## Çoktan Seçmeli Metin Sorularına Yönelik Çıkarım Yapabilme Becerisinde Gönderim Ögelerinin Rolünün Değerlendirilmesi

oluşturulur (Onursal, 2003, s. 131). Zamirlerle birlikte sık kullanılan gönderim ögelerinden bir diğeri de işaret sıfatlarıdır. “*Bu, şu, o* zamirleri aynı zamanda işaret sıfatı oldukları için, yalın durumlarıyla kullanıldıklarında, adlar önünde hep sıfat görevi yaparlar” (Korkmaz, 2017, s. 403). Bu noktada zamirlerin ve işaret sıfatlarının metin içindeki gönderim işlevlerinin tespiti çıkarım yapabilme becerisi adına önem taşımaktadır.

Metindeki sözcükler okuyucu tarafından zihinde anlamlandırılır ve çözümlenir (Aktaş, 2021). Gönderim ögeleriyle karşılaştığında ise sözcük düzeyinde herhangi bir anlamlandırma gerçekleşmez. Gönderimde bulunduğu sözcük veya söz öbeğinin belirlenmesi gereklidir. Günay (2013b) ve Karaağaç (2013), artgönderimin tek bir sözcüğe ya da bir cümleye gönderimde bulunabileceğini ve bunun farkında olmanın metnin çözümlenmesinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. İşaret sıfatlarının ve zamirlerin hangi sözcüğe, sözcük grubuna ya da cümleye gönderimde bulunduğunu belirleyememek metin içerisindeki anlam bütünlüğünü sağlamayı engelleyebilir. Temel dil becerileri düzeyinde gönderim ögelerinin tespiti üst düzey beceri olarak çıkarım yapabilmeyi desteklemektedir.

Gönderim ögelerinden zamirler ve sıfatlar, Türkçe Öğretim Programı’nda 6. sınıf düzeyinde bulunmaktadır. Okuma beceri alanında “T.6.3.8 İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” ve “T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımlarıyla açıklanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019a, s. 40). Kazanımlarda zamir ve sıfatların metnin anlamıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu temelden hareketle öğretim sürecinde ve ölçme-değerlendirme işlemlerinde zamirlerin ve sıfatların tek başına bir sözcük türü olarak tespitinin yanı sıra, metnin anlamına olan katkısının belirlenmesi beklenmektedir. Fakat ortaokul düzeyinde ölçme-değerlendirme içeriklerinin incelendiği birçok çalışmada sorular, Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmiş ve özellikle dil bilgisi sorularının alt düzey becerileri ölçmeye yönelik bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Eroğlu, 2013; Kavruk ve Çeçen, 2013; Güfta ve Zorbaz, 2018; Karatay ve Dilekçi, 2019; Özkaya, 2020; Uysal, 2022). Bozkuş (2019), doğrudan 6. sınıf düzeyinde yer alan zamirler kazanımına yönelik çalışmada, ders kitaplarında zamirlerin cümle ve metin boyutunda bağlantı sağlama işlevine yeterince yer verilmediğini; yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin zamirlerin gönderim yoluyla bağlantı kurma işlevini tam olarak anlayamadıklarını açıkça tespit etmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise öğrencilerin yazılı anlatımlarında özne-yüklem uyumu yakalayamadıklarının belirlenmesidir. Bu durum, kişi zamirlerinin bile sadece sözcük olarak ezberlendiğinin ve yüklemde yer alan kişi ekine yönelik gönderiminin anlaşamadığının göstergesidir. Gönderim ögelerinin metin içerisinde atıfta bulunduğu yerler tespit edilemediğinde metin düzeyinde çıkarım yapabilmek zorlaşabilir ve okuduğunu anlama becerisini olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, sınavlarda çoktan seçmeli metin sorularıyla ölçülmektedir. Bu metinler; uzun bir parçadan alınarak kısaltılmış veya sınava yönelik oluşturulmuş, kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan parçalardır. Uluslararası veya ulusal merkezi sınavlarda sıklıkla kullanılmaktadır. Birçok araştırma okuduğunu anlamaya yönelik soruların yer aldığı uluslararası sınavlardan alınan sonuçların yetersizliğini vurgulamaktadır (Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu S.S., 2011; Batur, Z. ve Alevli, O. 2014; İnan, C. ve Bekler, E. 2014; Çolakoğlu, M.H., 2018; Aktaş, E., 2022). Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 2017 yılından itibaren uygulamaya aldığı Liselere Geçiş Sınavı (LGS)’nda da benzer şekilde yetersiz sonuçların alındığı görülebilir. MEB (2018-2022)’in yayınladığı raporlara göre 20 soruluk Türkçe testinde doğru cevap oranının 2018 yılında 16,48; 2019 yılında 11,75; 2020 yılında 10; 2021 yılında 9,41; 2022 yılında 9,22 olarak tespit edilmiştir. Doğru cevap sayılarının kademeli olarak düştüğü görülmektedir.

Metin sorularında geçen gönderim ögelerinin ne sıklıkla yer aldığını ve bu ögelerin işlevlerini belirlemenin öğretim süreçlerinde dikkat edilmesi gereken noktaları belirlemek adına önemli olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik çoktan seçmeli metin sorularında gönderim ögelerinin ne derecede yer aldığını belirlemek ve çıkarım yapabilme adına metnin bağdaşıklığına etkisini tespit etmek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Amaca yönelik olarak MEB tarafından hazırlanan LGS’deki Türkçe metin soruları incelenerek gönderim ögelerinin işlevleri ve metnin anlamına olan katkısı belirlenmiştir. Aynı zamanda gönderim ögelerinin yıllara göre metinlerde bulunma sıklığı belirlenerek önerilerde bulunulmuştur.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- Gönderim ögeleri LGS'ye yönelik hazırlanan çoktan seçmeli metin sorularında yıllara göre nasıl dağılım göstermektedir?
- LGS'ye yönelik hazırlanan çoktan seçmeli metin sorularında hangi tür gönderim ögeleri kullanılmıştır?
- LGS'ye yönelik hazırlanan çoktan seçmeli metin sorularında gönderim ögelerinin çıkarım yapmadaki rolü nedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre desenlenmiştir. "Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olaylarının doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39- 40). Araştırmada LGS sorularındaki zamir ve işaret sıfatı yoluyla yapılan gönderim ögeleri incelenmiş ve çıkarım yapma becerisine olan etkileri, soruların doğru cevaplarına göre değerlendirilmiştir.

### Çalışma Nesnesi

Araştırmada LGS Türkçe soruları doküman olarak incelenmiştir. 2018-2022 yıllarında uygulanan sınavlarda toplam 100 Türkçe sorusundan metinden çıkarım yapmaya yönelik 42 soru belirlenmiş, bu soruların 2 tanesinde gönderim ögesi bulunmadığından değerlendirmeye alınmamıştır. Toplamda 40 tane metin sorusu incelenmiştir. Dil bilgisi, yazım ve noktalama, söz sanatları, şiir bilgisi, sözcük ve cümle anlamı, grafik yorumlama, deyim-atasözü anlamı gibi kazanımlara denk gelen soru tipleri incelemeye dahil edilmemiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. 2018-2022 yıllarına ait LGS sorularına MEB'in resmî sitesinden ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerden elde edilen bulguların yorumlanması, düzenlenmesi ve yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılmalarını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Metinlerde tespit edilecek gönderim türleri artgönderim ögeleri olarak belirlenmiştir. Bunun temel nedeni, bu ögelerin metnin bağdaşıklığına temel oluşturması ve araştırmanın konusuna yönelik olarak çıkarım yapma becerisini etkilemesidir.

Buradan hareketle araştırmada öncelikle yıllara göre gönderim ögelerinin bulunduğu metin sorularının dağılımları, iki araştırmacı tarafından ortak olarak tespit edilmiştir. Farklı görüşlerin olduğu soru tipleri üzerinde değerlendirme yapıp uzlaşma sağlanmıştır ve 42 sorunun 2 tanesi değerlendirilmeye alınmamıştır. Ardından her yıl için 3 örnek olacak şekilde gönderim ögelerinin doğrudan metnin bağdaşıklığına etki ettiği belirlenen sorular, iki araştırmacı tarafından ortak görüş ile seçilmiştir. Sorular yıllara göre metin halinde verilerek hangi gönderim türünün yer aldığı belirtilmiştir. Ayrıca yapılan gönderimin metnin bağdaşıklığına ve çıkarım yapmaya olan katkısı, metinlerden örneklerle maddeler halinde açıklanmıştır. Veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak değerlendirilip karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçların birbiriyle %96 oranında örtüştüğü tespit edilmiştir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

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



## Çoktan Seçmeli Metin Sorularına Yönelik Çıkarım Yapabilme Becerisinde Gönderim Ögelerinin Rolünün Değerlendirilmesi

### Etik Kurul İzni

Kurul adı= Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu  
Karar tarihi= 11.05.2023  
Belge sayı numarası= E-61923333-050.99-244936

### Bulgular

Bu bölümde çalışmadaki üç araştırma sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

### Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında 2018-2022 yılları arasında uygulanan LGS’de tespit edilen metin soruları ve bu metinlerdeki gönderim ögelerinin sayısı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

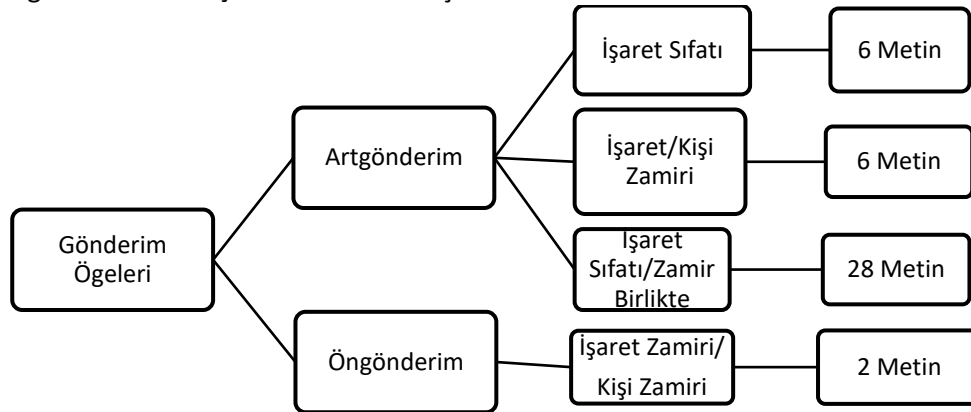
Yıllara Göre Metin Sorularının Dağılımı

Sınav Yılı	Soru Sayısı	Metin Soruları	Gönderim Ögesi Bulunan Metin
2018	20	8	8
2019	20	10	9
2020	20	7	7
2021	20	10	9
2022	20	7	7
Toplam	100	42	40

Tablo 1’e göre 20 soruluk LGS Türkçe sorularında ortalama 8 soru civarında metin içerikli soru bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sorular, metnin anlam bütünlüğü kavranıp çıkarımda bulunulması gereken sorulardır. Sınavlarda geçmiş yıllara göre bütün bölümlerde kelime sayısının arttığı görülmektedir. Erden (2020, s. 272), beceri temelli sorular üzerine yaptığı çalışmada Türkçe sorularının diğer derslerle ilişkilenebilir ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG)’nda matematik soruları için 450 kelime kullanıldığını, 2019 yılında bu sayının 1200’e ulaştığını tespit etmiştir. LGS’de soruların neredeyse yarısının metnin anlamını çözümlenmeye yönelik olduğu görülmektedir. Tüm yıllarda tespit edilen 42 sorunun 40’ında zamir veya işaret sıfatları yoluyla yapılan gönderim ögelerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu oran dikkate değer niteliktedir. 2019 ve 2021 yıllarında yer alan 2 metinde bir gönderim ögesi tespit edilememiştir. Sınavda yer alan diğer sorularda da gönderim ögeleri tespit edilmiştir fakat metin bazlı olmadığından değerlendirmeye alınmamıştır.

### İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında 2018-2022 yılları arasında uygulanan LGS’de metin sorularındaki gönderim ögelerinin türleri Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Gönderim Türlerinin Metin Sayısına Göre Dağılımı

Şekil 1'e bakıldığında, metinlerde genellikle artgönderim yapıldığı görülmektedir. 40 metnin tamamında artgönderim ile metnin bağdaşıklığının sağlandığı tespit edilmiştir. 2 metinde öngönderim ögesi belirlenmiş fakat sorunun cevabına herhangi bir etkisi tespit edilmemiştir. Artgönderimlerin çoğunlukla işaret zamiri, kişi zamiri ve işaret sıfatıyla yapıldığı görülmektedir. 40 metnin 28'inde işaret sıfatı ve zamirlerin birlikte yer aldığı görülmüştür. 6 metinde sadece işaret sıfatı ile artgönderim yapılırken kalan 6 metinde ise sadece zamir ile artgönderimde bulunduğu belirlenmiştir. Metin sorularında bağdaşıklık sağlanırken özellikle bu üç ögenin kullanıldığı görülmektedir.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Gönderim ögelerinin yer aldığı LGS metin soruları tespit edilerek ilgili yıla göre tablolandırılmıştır. Hemen hemen her soruda gönderim ögeleri bulunsa da özellikle metnin anlam olarak çözümlenmesinin gerekli olduğu sorularda gönderim ögelerinin etkili olduğu örnekler seçilerek açıklanmıştır. Günay (2013b, s. 206), artgönderimsel ilişkilerin incelenmesinin söylem çözümlemesi ve metin dilbilgisinin konularından olduğunu belirtir. İncelenen metin soruları çözümlenirken soruların doğru cevaplarına ve şıklarda yer alan içerikle tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Dolayısıyla gönderim ögelerinin atıfta bulunduğu ögeler, kişisel yorumlama olmadan sorunun okuyucudan beklediği çıkarıma göre ilişkilendirilmiştir.

### 2018 Yılına Ait Metin Soruları ve Gönderim Ögelerine Yönelik Bulgular

2018 yılında uygulanan sınavda tespit edilen 8 metnin tamamında zamir ve işaret sıfatı yoluyla gönderimde bulunduğu tespit edilmiştir. Bu ögelerin metne yönelik çıkarım yapmaya olan katkısı birkaç örnek üzerinden açıklanmıştır. Seçilen metin sorularındaki gönderim ögelerine ilişkin bulgulara Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 2.

#### 2018 LGS Türkçe Testi 3. Metin Sorusu

Metin Örneği	Gönderim Türü	Gönderim Ögesi
"Son yıllarda toplumumuzun görsel sanatlar sevgisinde bir kıvılcık görülmüyor. Her sanat dalı yaşama açılan pencerelerden biridir. Pencereleri hepten kapanmış binada ömür geçirmeye tahammül edenler, ruh çölünde yaşıyor demektir. Çölden dışarı adım atanlar, yaşadıkları yerlerin duvarlarına resim asmaya, heykelle ilgilenmeye, fotoğraf çekmeye başladılar. <i>Bu</i> , övgüye değer!" (MEB, 2018, s.4).	Artgönderim	İşaret Zamiri

Tablo 2 incelendiğinde işaret zamiri ile gönderim yapıldığı görülmektedir. Son cümledeki "bu" işaret zamiri ile "çölden dışarı adım atan kişilerin yaşadıkları yerlerin duvarlarına resim asmaya, heykelle ilgilenmeye, fotoğraf çekmeye başlaması" durumuna artgönderimde bulunulmuştur.

"Övgüye değer" olan durumun ne olduğu zamir yoluyla işaret edilmiştir. Bu sayede metin içinde konu sürekliliği oluşturularak anlam bütünlüğü sağlanmıştır. İşaret zamirinin gönderimde bulunduğu yeri belirleyememek "övgüye değer" olan durumun ne olduğunun anlamlandırılmasını zorlaştıracaktır. Bu nedenle, gönderim ögesinin metne yönelik yapılacak çıkarımda doğrudan etkili olduğu belirlenmiştir.

## Çoktan Seçmeli Metin Sorularına Yönelik Çıkarım Yapabilme Becerisinde Gönderim Ögelerinin Rolünün Değerlendirilmesi

Tablo 3.

### 2018 LGS Türkçe Testi 5. Metin Sorusu

Metin Örneği	Gönderim Türü	Gönderim Ögesi
<p><u>“Teknolojik cihazları hayatımızın her sahasında görmek mümkün. Ancak teknolojiyi bilinçsiz kullanmaktan en fazla zararı yeni nesil görüyor. Çünkü doğdukları andan itibaren akıllı cihazlar onların ellerine “elektronik emzik” niyetiyle veriliyor. Bu susturucu emzikle başlayan tanışma, ileride teknoloji bağımlılığına dönüşüyor. Bu bağımlılığa dikkat çekmek için “Teknolojisiz Bir Gün” adlı sosyal sorumluluk projesi başlatıldı. Projenin çıkış noktası ise şöyle açıklanıyor. “Teknoloji, yemek gibi bir ihtiyaç lakin yemeğin fazlasının obeziteye yol açması gibi teknolojinin fazlası da “teknoloji bağımlılığına” yol açıyor. Ekran bağımlılığı erkeklerde mobil oyun, bayanlarda sosyal medyayı kontrol etme isteğiyle ortaya çıkıyor. Ortaöğretim çağındaki bir çocuk yılda 1000 saatini okulda geçirirken 1500 saatini TV ve bilgisayar başında geçiriyor. Gençler her gün zamanlarının 229 dakikasını cep telefonu kullanarak öldürüyor. Türkiye’de bir kişi günde ortalama 6 saat TV izlerken kitap okumaya yalnızca 1 dakika ayırıyor. Bütün bunlara çözüm olarak da haftada bir gün “teknoloji diyeti” tavsiye ediliyor.” (MEB, 2018, s. 5).</u></p>	Artgönderim	İşaret Zamiri

Tablo 3 incelendiğinde işaret zamiri ile gönderim yapıldığı görülmektedir. Metnin son cümlesinde yer alan “bütün bunlara” işaret zamiri ile metin içerisinde sırasıyla “teknoloji bağımlılığı, ekran bağımlılığı, TV ve bilgisayar başında geçirilen vakit, cep telefonu ile geçirilen vakit” durumlarına artgönderimde bulunulmuştur.

“Teknoloji diyeti”nin hangi durumlar için uygulanacağı, bu artgönderim ögesi ile tespit edilebilmektedir. Öğrencinin bu artgönderim ögesi ile bahsi geçen dört olumsuz duruma yönelik çıkarım yapması beklenmektedir. Bu artgönderim ile birden fazla duruma gönderimde bulunularak metnin anlam bütünlüğü sağlanmış ve metnin çözümlenmesine doğrudan etki edilmiştir.

Tablo 4.

### 2018 LGS Türkçe Testi 9. Metin Sorusu

Metin Örneği	Gönderim Türü	Gönderim Ögesi
<p><u>“(I)İstanbul’un üstünde ne tür tarihî yapıların olduğu az çok bilinir ama altında ne var pek bilinmez. (II) Yerin altındaki yapılardan biri olan sarnıçlar yüzyıllarca kentin su ihtiyacının önemli bir kısmını karşılamış. (III) Yağmurlardan süzülen veya kentin kilometrelerce ötesinden su kanallarıyla getirilen sular <i>buralarda</i> depolanmış. (IV) Sarayın, büyük kiliselerin, askerî kışlaların, soylulara ait konakların su ihtiyaçları <i>buralardan</i> karşılanmıştır.</u></p> <p>Bu metinde numaralanmış cümlelerin <u>hangisinden sonra</u> “<i>Böyle önemli yapıların</i> su ihtiyacını karşılayan sarnıçların en meşhuru Yerebatan Sarnıcı’dır.” cümlesi getirilirse metnin düşünce akışı bozulmaz?” (MEB, 2018, s. 6).</p>	Artgönderim	İşaret Zamiri İşaret Sıfatı

Tablo 4 incelendiğinde işaret zamiri ve işaret sıfatı ile gönderim yapıldığı görülmektedir. Metindeki 3. cümlede “buralarda” ve 4. cümlede “buralardan” işaret zamirleri ile “sarnıçlar” ifadesine artgönderimde bulunulmuştur. Soru kökünde ise “Böyle önemli yapılar” öbeğindeki “böyle” işaret sıfatı ile artgönderimde bulunulmuştur.

İşaret zamirleri ile yapılan artgönderimlerde, her bir zamir okunduğunda okuyucunun zihninde “sarnıç” kelimesinin oluşması beklenmektedir. Soru kökünde yapılan artgönderim ise çözüme doğrudan etki etmektedir. “Böyle önemli yapılar” kelime grubunun 5. cümlede yer alan “Sarayın, büyük kiliselerin, askeri kışlaların, soylulara ait konakların” tamlamasındaki yapılarla gönderimde bulunduğu tespit edilmelidir. Bu sayede soru kökünde verilen cümlenin 5. cümlenin sonuna eklenmesi beklenmektedir. Özellikle bu tarz metinlerin yer aldığı sorularda gönderim öğelerinin belirlenmesinin önemli olduğu görülmektedir. Gönderim öğeleri, metnin bağdaşıklığına doğrudan etki ederek metinden yapılacak olan çıkarıma katkı sağlamaktadır.

### 2019 Yılına Ait Metin Soruları ve Gönderim Öğeleri

2019 yılında uygulanan sınavda tespit edilen 10 metin sorusunun 9’unda zamir ve işaret sıfatı yoluyla gönderimde bulunulduğu tespit edilmiştir. 1 metinde herhangi bir artgönderim ögesine rastlanmamıştır. Bu öğelerin metne yönelik çıkarım yapmaya olan katkısı birkaç örnek üzerinden açıklanmıştır. Seçilen metin sorularındaki gönderim öğelerine ilişkin bulgulara Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 5.

#### 2019 LGS Türkçe Testi 7. Metin Sorusu

Metin Örneği	Gönderim Türü	Gönderim Ögesi
“Miyop, gözün uzaktaki cisimleri net olarak göremediği bir göz hastalığıdır. Uzağı yani geleceği göremeyen şirketler de “pazarlama miyobu” olarak adlandırılmıştır. Pazarlama miyopluğunun nedeni şirketlerin pazara ve müşterilere eski usul yaklaşmaya devam etmeleridir. <i>Bunun</i> en açık belirtisi de reklamlarında, ürünün müşterilere fayda sağlayacak özelliklerini ön plana çıkarmamalarıdır.” (MEB, 2019b, s. 6).	Artgönderim	İşaret Zamiri

Tablo 5 incelendiğinde işaret zamiri ile gönderim yapıldığı görülmektedir. “Bunun” işaret zamiri ile “şirketlerin pazara ve müşterilere eski usul yaklaşmaya devam etmeleri” ve “şirketlerin pazarlama miyobu” olmaları ifadelerine artgönderimde bulunulmuştur.

Bir önceki metinde olduğu gibi birden fazla ifadeye gönderimde bulunulduğu tespit edilmiştir. Bu ifadeler ile “ürünün müşterilere fayda sağlayacak özelliklerini ön plana çıkarmama” sonucundaki olumsuz durum arasında bağlantı kurulması sağlanmıştır. Artgönderim ögesi ile metnin anlam bütünlüğü sağlanarak aynı zamanda metne yönelik çıkarımda bulunmaya doğrudan etki edilmiştir.

Tablo 6.

#### 2019 LGS Türkçe Testi 14. Metin Sorusu

Metin Örneği	Gönderim Türü	Gönderim Ögesi
“Koca bir ömür yaşamış tecrübeli insanlar, gençlerin umursamaz hareketlerini gördükçe onlara “.....” diye nasihat etmekten geri duramazlar. Ama kaç genç <i>bu sözün</i> önemini kavrayabilir? Hâlbuki hayat ilerledikten sonra insanların duydukları birçok pişmanlık, gençlikte bile bile kaybedilen imkanlar yüzündendir. “ <i>O zamanlar</i> niçin daha çok okumadım? Niçin daha çok çalışmadım?” diye dizini döven insanlara hayatta çok	Artgönderim	İşaret Sıfatı

## Çoktan Seçmeli Metin Sorularına Yönelik Çıkarım Yapabilme Becerisinde Gönderim Ögelerinin Rolünün Değerlendirilmesi

rastlanıyor. *Bu insanların neden bu kadar üzüldüklerini gençler anlamasa bile feleğin çemberinden geçmiş yaşlılar çok iyi anlıyor.*" (MEB, 2019b, s.8).

Tablo 6 incelendiğinde metin içerisinde verilen boşluğa şıklarda uygun olan cümlelerin yerleştirilmesi istenmektedir. Bu tarz sorularda gönderim ögelerinin işlevi artmaktadır. Metindeki boşluktan sonra gelen cümlede "bu sözün" öbeğindeki işaret sıfatı ile "tecrübeli insanların gençlere yönelik söylediği söze" gönderimde bulunulmuştur. Metnin son cümlesinde yer alan "bu kadar" öbeğinde işaret zamiri edatla öbekleşerek "dizini dövecek kadar üzülmeye" ifadesindeki üzüntünün miktarına artgönderimde bulunulmuştur.

Metnin çözümlenmesinde asıl öneme sahip gönderim ögesi ise dördüncü cümlede geçen "o zamanlar" öbeğindeki işaret sıfatı ile yapılan artgönderimdir. "O zamanlar" ifadesiyle kastedilen durum; geçmişte, içinde bulunulan zamana yönelik yapılan hayıflanmadır. Yani elde imkân varken yapılamayan durumlarla ilgili verilecek bir nasihat cümlesinin boşluğa getirilmesi beklenmektedir. Bu bakış açısıyla şıklarda yer alan "eldeki olanakların kıymetini bilme" durumuna gönderimde bulunulmuştur. Boşluğa getirilecek söze yönelik gönderimler ile metne yönelik çıkarım yapılabilmektedir. Artgönderim ögesi ile metnin bağdaşıklığına doğrudan etki edildiği görülmektedir.

Tablo 7.

### 2019 LGS Türkçe Testi 15. Metin Sorusu

Metin Örneği	Gönderim Türü	Gönderim Ögesi
"Doğup büyüdüğüm mahallede herkes birbirini tanırdı. Kimse aç uyumaz; kimsenin düşünü, cenazesi unutulmazdı. Pek az küslük olur, kalpler kolay kolay kırılmazdı. Bugüne kıyasla masal gibi bir yerdi mahallemiz. Şüphesiz, <i>burası</i> eserimdeki konuya ve karakterlere yön verdi." (MEB, 2019b, s.9).	Artgönderim	İşaret Zamiri

Tablo 7 incelendiğinde işaret zamiri ile gönderim yapıldığı görülmektedir. Metnin son cümlesinde yer alan "burası" işaret zamiri ile "mahalle" ifadesine artgönderimde bulunulmuştur.

Bu artgönderim sayesinde eserlerde konulara ve karakterlere yön veren; herhangi bir mekân değil, doğrudan "mahalle" olarak tespit edilmektedir. Aynı zamanda "burası" ifadesi ile mahallenin özellikleri de belirtilerek eserlerde nasıl bir içerik olduğu tahmin edilebilmektedir. Gönderim ögesi ile "dostluğun, yardımlaşmanın ve hoşgörünün olduğu bir mahalle" belirtilerek metne yönelik sorunun cevabına doğrudan etki edilmiştir.

### 2020 Yılına Ait Metin Soruları ve Gönderim Ögeleri

2020 yılında uygulanan sınavda tespit edilen 7 metin sorusunun hepsinde zamir ve işaret sıfatı yoluyla gönderimde bulunulduğu tespit edilmiştir. Bu ögelerin metne yönelik çıkarım yapmaya olan katkısı birkaç örnek üzerinden açıklanmıştır. Seçilen metin sorularındaki gönderim ögelerine ilişkin bulgulara Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 8.

### 2020 LGS Türkçe Testi 5. Metin Sorusu

Metin Örneği	Gönderim Türü	Gönderim Ögesi
"Bir projenin başarıya ulaşmasında birçok etken vardır. En başta proje kapsamında çalışacak her bir elemanın, yapacağı işle ilgili üst düzey bilgi birikimine sahip olması gerekir. <i>Bu</i> , çıkacak sorunların hızla çözülmesinde ve projenin	Artgönderim	İşaret Zamiri

sorunsuz ilerlemesinde önemli bir etkidir. Proje çalışanlarının birbiriyle uyumlu ve eş zamanlı çalışması da projenin sağlıklı yürümesi için önemlidir. *Bununla* birlikte maliyete ve takvime uygun bir çalışmanın da yapılması gerekir.” (MEB, 2020, s.4).

Tablo 8 incelendiğinde metnin 3. ve 5. cümlelerinde işaret zamiri yoluyla artgönderim yapıldığı görülmektedir. 3. cümlede “bu” işaret zamiri ile “elemanın yapacağı işle ilgili üst düzey bilgi sahibi olması” ifadesine gönderimde bulunulmuştur. Bu ifade “sorunların çözülmesi ve projenin ilerlemesinde” gerekli koşul olarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır. 5. cümlede yer alan “bununla” işaret zamiri ile de hem “elemanın yapacağı işle ilgili üst düzey bilgi sahibi olması” hem de “çalışanların uyumlu ve eş zamanlı çalışması” durumlarına artgönderimde bulunulmuştur.

Artgönderim ögeleri ile “projenin başarıya ulaşmasında gerekli koşullar” çıkarımını sağlayan 5 koşul, anlam bütünlüğünü sağlamaktadır. Metnin ilgili “Sorunların hızla çözülmesinde etkili olan faktör nedir?” sorunun cevabına “bu” artgönderiminden çıkarım yapılarak ulaşmak mümkündür. Gönderim ögelerinin metnin bağdaşıklığına doğrudan etkide bulunduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9.

*2020 LGS Türkçe Testi 8. Metin Sorusu*

Metin Örneği	Gönderim Türü	Gönderim Ögesi
“I. Çünkü <i>bu tepelere</i> değil yükü tırmanmak, yürüyerek çıkmak bile çok ağır bir spor gibi. II. <i>Her birimizin</i> taşıması gereken yük altı yedi kilo var. III. Oduncular, köküne zarar vermeyecek şekilde meşeleri kesiyor ve kızığa yüklüyorlar. IV. <i>Onlar</i> taşınacak ipleri, baltaları ve diğer malzemeleri hazırlamış; bizi bekliyorlar. V. <i>Bu ağırlığın</i> ne demek olduğunu dağa tırmandıkça daha iyi anlıyorum. VI. Dağdan odun indirecek odun ekibiyle buluşmak için sabah erkenden köyün meydanına geldik.” (MEB, 2020, s.8).	Artgönderim	Kişi Zamiri İşaret Sıfatı

Tablo 9 incelendiğinde karışık olarak verilen cümlelerden anlamlı bir metin oluşturulmasının istendiği görülmektedir. Bu soru tipinin sınavlarda çokça tercih edildiği bilinmektedir. Cümleler arasındaki bağlantıyı ve sıralamayı sağlarken önemli faktörlerden birisi de gönderim ögeleridir. Giriş cümlesinde herhangi bir artgönderim ya da bağlama ögesinin bulunmaması gerekir. Buradan hareketle cümlelerin her birinde bulunan gönderim ögelerinin tespiti önemlidir. Cümlelerdeki gönderimler şu şekildedir:

Gönderim ögesinin bulunmadığı 6. cümlede “odun ekibi” ifadesine 4. cümledeki “onlar” kişi zamiri ile artgönderim, 2. cümledeki “her birimiz” zamiri ile “odun ekibi” ve “biz” ifadelerinin toplamına artgönderim, 5. cümledeki “bu ağırlık” öbeğinde bulunan işaret sıfatı ile 2. cümledeki “altı yedi kilo yük” ifadesine artgönderim, 1. cümledeki “bu tepeler” öbeğindeki işaret sıfatı ile 5. cümledeki “dağ” ifadesine artgönderim yapılmıştır.

Bu gönderim ögelerinden hareketle çıkarımda bulunarak cümleleri sıralamak metnin anlam bütünlüğünü sağlayacaktır. Artgönderimlerin metni oluşturan cümlelerin sıralanmasında doğrudan etkisini gösteren önemli soru tiplerinden bir tanesi olarak görülmektedir.

## Çoktan Seçmeli Metin Sorularına Yönelik Çıkarım Yapabilme Becerisinde Gönderim Ögelerinin Rolünün Değerlendirilmesi

Tablo 10.

### 2020 LGS Türkçe Testi 12. Metin Sorusu

Metin Örneği	Gönderim Türü	Gönderim Ögesi
"Avustralya'da yaşayan Rebecca isimli bir kadın, dünyada sadece 80 kişide görülen "süper otobiyografik hafıza"ya sahip. Rebecca, bugüne kadar yaşadığı en önemsiz olayları bile gayet net hatırlayabiliyor. Çocukken okuduğu kitapların hemen hepsini cümlesi cümlesine ezbere anlatabiliyor. Çoğu insanın gıpta edebileceği <i>bu yetenek</i> , sonradan olumsuz bir duruma dönüşebiliyor. Yeni şeyler öğrenme konusunda zaman zaman güçlükler çeken Rebecca, hatıralarıyla baş etmekte zorlanıyor. <i>Bu özel durum</i> , yeni öğrenmelere yer açan unutmamanın ne kadar güzel olduğunu gösteriyor." (MEB, 2020, s.9).	Artgönderim	İşaret Sıfatı

Tablo 10 incelendiğinde metnin 4. ve 6. cümlelerinde işaret sıfatı ile artgönderim yapıldığı tespit edilmiştir. 4. cümlede "bu yetenek" öbeğindeki "bu" işaret sıfatı ile "süper otobiyografik hafızaya sahip olma", "yaşadığı her şeyi hatırlayabilme" ve "okuduğu kitapların hepsini ezbere bilme" ifadelerinin tümüne gönderimde bulunulmuştur. İnsanların gıpta edebileceği yeteneğin nelerden oluştuğu sorusunun cevabına doğrudan etki ederek anlam bütünlüğü sağlanmıştır.

6. cümlede yer alan "bu özel durum" öbeğindeki "bu" işaret sıfatı ile de "unutamama" ifadesine artgönderimde bulunularak başlangıçta olumlu gibi görünen fakat olumsuz bir yanı olan durum belirtilmiştir. Bu iki gönderim ögesi sayesinde metnin başında ve ortasında verilen zıt iki olgunun arasında anlam bütünlüğü sağlanmıştır. Gönderim ögeleri ile yapılacak çıkarımla metnin bağdaşıklığının sağlandığı görülmektedir.

### 2021 Yılına Ait Metin Soruları ve Gönderim Ögeleri

2020 yılında uygulanan sınavda tespit edilen 10 metin sorusunun 9'unda zamir ve işaret sıfatı yoluyla gönderimde bulunulduğu tespit edilmiştir. Seçilen metin sorularındaki gönderim ögelerine ilişkin bulgulara Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 11.

### 2021 LGS Türkçe Testi 11. Metin Sorusu

Metin Örneği	Gönderim Türü	Gönderim Ögesi
"Arşimet "Acaba bu kap, suyun üzerinde nasıl duruyor?" diye düşünmeseydi ve suyun kaldırma kuvveti yasasını bulmasaydı bugün koca koca gemiler suyun üzerinde yüzdürülemezdi. Veya insanoğlu kuşların nasıl uçtuğu sorusu üzerine kafa yormasaydı dev gövdeli uçaklara biniyor olamazdık. Her buluşun arkasında kafasına <i>bu tür sorular</i> takıp bunlara cevap arayan insanlar vardır." (MEB, 2021, s. 5).	Artgönderim	İşaret Sıfatı

Tablo 11 incelendiğinde işaret sıfatı ile gönderimde bulunulduğu görülmektedir. Metnin son cümlesinde "bu tür sorular" öbeğindeki "bu" işaret sıfatı ile "kabin suyun üzerinde nasıl durduğu" ve "kuşların nasıl uçtuğu" sorularına artgönderimde bulunulduğu tespit edilmiştir.

Burada örtük olarak bu iki soru üzerinden "insanların meraklarından ötürü kafalarına takılan sorular" ifadesine gönderimde bulunularak çıkarım yapılması gerekmektedir. İnsanoğlunun kafasına takılan sorular sayesinde buluşlara ulaşabildiği çıkarımı metnin çözümlenmesini sağlamaktadır. Gönderim ögesi ile örnek sorular üzerinden genel bir çıkarım yapılması sağlanmaktadır. Dolayısıyla

yapılan artgönderimin metnin bağdaşıklığını ve anlam bütünlüğünü sağlamada doğrudan etkisi bulunmaktadır.

Tablo 12.

## 2021 LGS Türkçe Testi 12. Metin Sorusu

Metin Örneği	Gönderim Türü	Gönderim Ögesi
“Bir kitabım, okuyanı düşünmeye sevk etmezse, çabucak anlaşılırsa yazdıklarım kusurlu demektir. Okuyucular üslubumu basitleştirmemi isteseler de <i>ben</i> okuyucunun eserim üzerine kafa yormasını isterim. Eserlerimdeki yoğunluğun, anlam çeşitliliğinin nedeni <i>budur</i> . <i>Bu yüzden</i> eserlerimin çok satılmamasını hiç önemsemiyorum.” (MEB, 2021, s. 5).	Artgönderim	İşaret Zamiri Kişi Zamiri İşaret Sıfatı

Tablo 12 incelendiğinde dört farklı gönderim ile metnin anlam bütünlüğünün sağlandığı görülmektedir. 2. cümlede *ben* kişi zamiri ile kitabı yazan kişi olduğu düşünülen “yazar” a metin dışı gönderim yapılmıştır. 3. cümledeki “*budur*” işaret zamiri ile “düşünmeye sevk eden, kapalı bir anlatım tercih etme” durumuna artgönderimde bulunulmuştur. “*Budur*” işaret zamiri ile yapılan gönderimde eserlerdeki yoğunluğun ve anlam çeşitliliğinin sebebine gönderimde bulunularak metinden yapılacak çıkarıma doğrudan etki edilmiştir. 4. cümlede ise “*bu yüzden*” öbeğindeki “*bu*” işaret sıfatı ile metnin geri kalanı kastedilerek neden sonuç ilişkisi kurulmuştur. Bu sayede metinden yapılacak çıkarıma doğrudan etki ettiği tespit edilmiştir.

Tablo 13.

## 2021 LGS Türkçe Testi 14. Metin Sorusu

Metin Örneği	Gönderim Türü	Gönderim Ögesi
“(I)Saatlerde akrep ve yelkovan başladığı noktaya döner daima. (II) <i>Bu iki “Başlangıç”</i> arasında zaman akıp giderken sahneye farklı hayat hikayeleriyle insanlar girip çıkıyor. (III) Çünkü eserin ilk bölümü olan “Başlangıç”, sona geldiğimizde karşımıza tekrar “Başlangıç” adıyla çıkıyor. (IV) Ayşegül Genç “ <i>Kuğu Boynu</i> ” adlı romanında saatteki <i>bu mekanik düzeni</i> model almış bence. (V) Sevinçler, üzüntüler, yalnızlıklar, mutluluklar kısacası hayatlarla yoğurulmuş hikayeler <i>bunlar</i> .” (MEB, 2021, s. 5).	Artgönderim	İşaret Zamiri İşaret Sıfatı

Tablo 13 incelendiğinde gönderim ögelerinin metnin sıralamasını doğrudan etkilediği bir soru tipi olduğu görülmektedir. Yanlış sırayla verilen cümlelerden anlamlı bir bütün oluşturmak için bağlama unsurları ve gönderimlere dikkat edilmelidir. Metinde;

2. cümlede “*bu iki başlangıç*” öbeğindeki “*bu*” işaret sıfatı ile artgönderim,
4. cümlede “*bu mekanik düzen*” öbeğindeki “*bu*” işaret sıfatı ile artgönderim,
5. cümlede “*bunlar*” işaret zamiri ile artgönderim yapılmıştır.

Artgönderim yapılabilmesi için öncelikle bir durumdan bahsedilip daha sonra o duruma gönderimde bulunulması gereklidir. Bu doğrultuda 2. cümlede yer alan “*bu iki başlangıç*” gönderiminin yapılabilmesi için, öncelikle “*başlangıç*” ifadesinin kullanılması ve iki ayrı “*başlangıç*” verilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle 2. cümlenin 3. cümleden sonra gelmesi gerektiği çıkarımı yapılabilmektedir. Benzer şekilde 4. cümlede “*bu mekanik düzen*” ifadesinin de 1. cümledeki “*akrebin ve yelkovanın başladığı noktaya dönmesi*” durumuna gönderimde bulunduğu görülmektedir. Bu



## Çoktan Seçmeli Metin Sorularına Yönelik Çıkarım Yapabilme Becerisinde Gönderim Ögelerinin Rolünün Değerlendirilmesi

sebeple iki ve dört numaralı cümlelerin yer değiştirmesi gerektiği çıkarımı yapılmalıdır. Sıralama sorularında gönderimlerin çözümlenmesinin önemli olduğu belirlenmiştir.

### 2022 Yılına Ait Metin Soruları ve Gönderim Ögeleri

2020 yılında uygulanan sınavda tespit edilen 7 metin sorusunun tümünde zamir ve işaret sıfatı yoluyla gönderimde bulunduğu tespit edilmiştir. Seçilen metin sorularındaki gönderim ögelerine ilişkin bulgulara Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 14.

#### 2022 LGS Türkçe Testi 3. Metin Sorusu

Metin Örneği	Gönderim Türü	Gönderim Ögesi
“(I) Kitaplar, dergiler, makaleler kısaca kâğıt üzerine düşmüş her sözcük anlaşılacak için okuyucudan gayret bekler. (II) Yazar ne kadar açık anlatırsa anlatsın, okurun kültür ve eğitim seviyesi ne kadar yüksek olursa olsun anlatılmak istenen anlaşılabilir veya farklı anlaşılabilir. (III) <i>Bunda</i> yazarla okurun hayata bakış açılarının, bilgi ve birikimlerinin farklı olmasının önemli bir etkisi vardır. (IV) Yazarla okur bir araya gelip yazılanlar üzerine tartışmadığı sürece <i>bu durum</i> sürüp gider.” (MEB, 2022, s. 3).	Artgönderim	İşaret Zamiri İşaret Sıfatı

Tablo 14 incelendiğinde işaret sıfatı ve işaret zamiri ile gönderimde bulunduğu görülmektedir. 3. cümlede “bunda” işaret zamiri ve 5. cümlede “bu durum” öbeğindeki “bu” işaret sıfatı ile “yazarın anlatmak istediklerinin anlaşılabilmesi veya farklı anlaşılması” durumuna iki farklı öge ile gönderimde bulunulmuştur. 3. cümlede gönderimde bulunan durumun sebebi, 4. cümlede ise aynı durumun koşulu gönderim ögesi ile belirtilmiştir. Bu gönderimlerden yapılacak çıkarımla cümlelerde ifade edilen düşüncenin tespit edilmesi gerekmektedir. Tek başına cümle anlamının sorulmasına rağmen, metin içeriğinin çözümlenmesinin gerekli olduğu tespit edilmiştir. Bağlama yönelik çıkarım yapabilmek için de cümleler arasındaki bağlantı kuran gönderimler belirlenmelidir. İki farklı gönderim ögesi ile metnin bağdaşıklığı sağlanarak metnin çözümlenmesine doğrudan etki edilmiştir.

Tablo 15.

#### 2022 LGS Türkçe Testi 4. Metin Sorusu

Metin Örneği	Gönderim Türü	Gönderim Ögesi
“(I) Şairlerin ilk kitapları önemlidir. (II) Sanat hayatları boyunca yayımladıkları şiir kitaplarının sayısı da önemlidir. (III) Çünkü <i>onlarda</i> hem taptaze bir heves hem de uzun sürmesi arzulan bir yolculuğa dair işaretler vardır. (IV) Şairlerin hayatlarının başlangıcı olan kitaplar, zamanla açılıp serpilecek şiirlerinin şifresi gibidir. (V) Bir şairin şiir anlayışını daha iyi belirlemek için de <i>onun</i> ilk adımına bakmak gerekir.” (MEB, 2022, s. 4).	Artgönderim	İşaret Zamiri Kişi Zamiri

Tablo 15 incelendiğinde işaret zamiri ve kişi zamiri ile gönderimde bulunduğu görülmektedir. 3. cümlede “onlarda” işaret zamiri ile ilk cümledeki “ilk şiir kitapları” ifadesine artgönderimde, 5. cümlede “onun” kişi zamiri ile “şair” ifadesine artgönderimde bulunduğu tespit edilmiştir.

Sıralama ve boşluk doldurma metinlerinde olduğu gibi, akışı bozan cümlelerin tespiti için de gönderim ögeleri çıkarım yapabilme adına gereklidir. Metnin akışını bozan cümleyi tespit edebilme ve

metni anlamlı bir bütün olacak şekilde ikiye ayırabilme becerisinin ölçüldüğü metin sorularında cümleler arasında bağlantı kurmak gereklidir. Bu tarz metinlerde kullanılan gönderim ögelerinin konu bütünlüğüne doğrudan etkisi bulunmaktadır. Bu soruda “Onlarda” işaret zamirinin 2. cümledeki “şir kitaplarının sayısı” ifadesine gönderimde bulunmadığı, dolayısıyla 2. cümlenin metnin akışına uygun olmadığı çıkarımı yapılmalıdır. Gönderim ögesinin tutarlılığının metnin bağdaşıklığı ile doğrudan etkili olduğu bu metin türünde de görülmektedir.

Tablo 16.

*2022 LGS Türkçe Testi 6. Metin Sorusu*

Metin Örneği	Gönderim Türü	Gönderim Ögesi
<p>“Pelin: Melis, <i>burası</i> yüzlerce yıl önce yaşanan <i>o şehir</i> değil artık. Hâlâ <i>o şehirdeymiş</i> gibi <i>o zamanın</i> koşullarını sürdürmeye çalışarak yaşamam anlamsız. Bugünü anlamam, doğru değerlendirmem için <i>bundan</i> kurtulmalısın.</p> <p>Melis: Oturduğumuz mahalle geçmiş kokuyor. Geçmişin izleri yanı başımızda. Mesela mahallemizin adı Hancı Değirmeni, derenin kenarındaki değirmenden alıyor adını. Yüz yıl önce de buğday öğütülüyormuş, şimdi de... <i>Bu süreklilik</i> gerçekten etkilemiyor mu <i>seni?</i>” (MEB, 2022, s. 4).</p>	<p>Artgönderim Öngönderim</p>	<p>İşaret Sıfatı İşaret Zamiri Kişi Zamiri</p>

Tablo 16 incelendiğinde ilk metinde “burası” işaret zamiri ile “yaşanılan şehir” ifadesine öngönderimde, “o şehir” öbeğindeki “o” işaret sıfatı ile “yaşanılan şehir” ifadesine artgönderimde, “o zamanın” öbeğindeki “o” işaret sıfatı ile “yüz yıl önce” ifadesine artgönderimde, “bundan” işaret zamiri ile de “eski zamanın koşullarını yaşamaya çalışmanın anlamsızlığı” ifadesine artgönderimde bulunduğu tespit edilmiştir.

İkinci metinde ise “bu süreklilik” öbeğindeki “bu” işaret sıfatı ile kendinden önceki cümlenin geneline yayılan “geçmişin izlerinin yaşanılan zamanda devam etmesi” durumuna artgönderimde, “seni” kişi zamiri ile bir önceki diyalogun sahibi “Pelin” kişisine artgönderimde bulunulmuştur.

Birinci metindeki “bundan” ve ikinci metindeki “bu süreklilik” gönderimleri metinden yapılacak çıkarımların ana hattını oluşturmaktadır. Gönderim ögeleri bir kelimeye gönderimde bulunabileceği gibi bir cümle veya metnin tamamına da gönderimde bulunabilir. Metnin çözümlenmesi için gönderim ögesinden yapılacak olan çıkarım önemli bir koşul olduğu görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Bir metnin çözümlenmesinde okuyucuya düşen çok sayıda unsur bulunmaktadır. Okuma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanan çoktan seçmeli sorularda ise metnin dil bilgisel bağdaşıklığı önemli bir faktördür. Çıkarım yapabilme becerisinde önemli koşullardan biri olan gönderim ögelerinin tespiti, okuduğunu anlama becerisini geliştirmede dikkat edilmesi gereken bir koşul olarak görünmektedir.

Araştırmanın birinci problem cümlesinden elde edilen sonuçlara göre metin soruları LGS Türkçe testinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Seçilen metin sorularının çoğunda gönderim ögelerinin yer alması önemli görülmektedir. Gönderim ögelerinin yıllara göre dağılımına bakıldığında hemen hemen metin soru sayısı ile eş değerdir. 2018-2022 yılları arasında uygulanan sınavlarda 100 soru içerisinde okuma becerisini ölçmeye yönelik olduğu görülen 42 metin sorusunun 40’ünde zamir veya sıfatlardan oluşan gönderim ögeleri bulunduğu tespit edilmiştir. Seçilen metinlerde yer alan gönderim ögelerinin Günay (2013a)’ın belirttiği gibi “dil ekonomisi” adına yapıldığı söylenebilir. Metin yazarının metnin bağdaşıklığı ve tutarlılığına yönelik kullandığı gönderim ögeleri, metnin anlam bütünlüğünü sağlamada önemli bir rol üstlenir. Bu anlam bütünlüğü ise metin sorularının temel yapısını oluşturmaktadır. Her metinde gönderim ögesi bulunmak zorunda değildir. Bağdaşıklık unsurları olmadan da metnin anlam bütünlüğü sağlanabilir (Onursal, 2003). LGS Türkçe sorularında gönderim

## Çoktan Seçmeli Metin Sorularına Yönelik Çıkarım Yapabilme Becerisinde Gönderim Ögelerinin Rolünün Değerlendirilmesi

unsurlarının sıklıkla kullanılması, metne yönelik çıkarım yapma becerisinin ölçülmek istenmesiyle açıklanabilir.

Araştırmanın ikinci problem cümlesinden elde edilen sonuçlara göre seçilen metinlerin genellikle artgönderim ögesi içerdiği görülmektedir. 40 metnin tamamında artgönderim ögesi tespit edilirken 2 metinde yer alan öngönderimlerin metnin cevabına etkisi görülmemiştir. Artgönderimlerin işaret zamiri, kişi zamiri ve işaret sıfatlarıyla yapıldığı belirlenmiştir. Soruların çözümüne yönelik çıkarım yapmada işaret zamirleri ve sıfatlarının kişi zamirlerinden daha çok etkili olduğu belirlenmiştir. Bu durum işaret zamirleri ve sıfatlarının bir kelimeye gönderimde bulunabileceği gibi kelime grupları ve cümlelere gönderimde bulunabilmesiyle açıklanabilir (Onursal, 2003; Dilidüzgün, 2008; Günay, 2013b). İncelenen metinlerde daha sık kullanılan “bunda, bu durum, bu düzen, bunun” gibi artgönderimlerin genellikle kelime grupları ve metnin birkaç cümlesine gönderimde bulunması bu durumu doğrular niteliktedir. Karışık cümlelerden anlamlı bütün oluşturmaya yönelik sorularda ise kişi zamirlerinin de etkili olduğu söylenebilir. Elyıldırım (2010, s. 133), kişi zamiri üzerinden artgönderim ögelerinin özelliklerini belirtirken artgönderim ögesinin bir veya birkaç cümle öncesine atıfta bulunabileceğini söyler ve bunun metnin anlam bütünlüğündeki önemini vurgular. Kişi zamiri yoluyla yapılan gönderimlerin sorunun cevabına doğrudan etkisi az görünse de metnin anlam bütünlüğüne yönelik çıkarım yapmada önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın üçüncü problem cümlesine yönelik bulgulardan hareketle, gönderim ögelerinin dilin ekonomik kullanımının yanı sıra okuyucunun çıkarımda bulunmasını gerektirecek şekilde metinlerde yer aldığı belirlenmiştir. Metinlerdeki bağdaşıklığı sağlamada önemli rol üstlenen gönderim ögelerinin tespiti, öğrencilerin metinleri anlama ve çözümlemede dikkat etmesi gereken önemli bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Metinlerde bazen sadece tek bir sözcüğe gönderimde bulunulurken bazılarında ise sözcük gruplarına gönderimde bulunulduğu tespit edilmiştir. Özellikle sözcük gruplarına yönelik artgönderimlerin çıkarım yapma becerisini doğrudan etkilediği görülmektedir. Okurun “bu durum” ya da “bunun” artgönderim ögesi ile ulaşacağı kelime grupları, metnin ana fikrine veya soru köküne yönelik doğrudan bilgi içermektedir.

Araştırmanın tamamlandığı dönemde 2023 yılında uygulanan LGS soruları henüz açıklanmadığından çalışmanın içeriğine dahil edilmemiştir. Fakat süreç içerisinde açıklanan sorular incelendiğinde çalışmanın amacında vurgulanan içeriğe yönelik bir soru olduğu belirlenmiştir.

*“Yazmaya başladığımda yetişkinleri hedeflemiştim. Geriye dönüp baktığımda ise eserlerimin çocuklarla ilgili olduğunu görüyorum. Sanki çocuklar, oyun oynarken şöyle dedi: “Kutu kutu pense/ Elmamı yerse/ Feridun Amca/ Aramıza gelse.” İşte o günden beri çocukların arasından çıkamadım. Bu durumdan çok mutluyum.*

*Bu parçadaki altı çizili ifadeyle aşağıdakilerden hangisine gönderme yapılmıştır?” (MEB, 2023, s.3).*

Metindeki “bu durumdan” artgönderim ögesinin metnin anlamına olan katkısının doğrudan sorulduğu görülmektedir. Sorunun doğru cevabına yönelik çözümleme yapıldığında diğer yıllardaki soruların incelenmesiyle tutarlı olduğu tespit edilmiştir. İncelenen yıllarda doğrudan soru kökünde gönderim ögesi sorulmamıştır. Fakat bu örnek soruda olduğu gibi gönderim ögesinin tespiti, metne yönelik çıkarımı desteklemektedir.

Yıllara göre sorular incelendiğinde özellikle;

- Sıralama,
- Akışı bozan cümleyi belirleme,
- Anlamlı cümle oluşturma,
- Metinde boş bırakılan yeri doldurma,
- Metnin ana fikrini belirleme,
- Cümleler arasındaki bağlantıyı belirleme,

sorularında özellikle artgönderim ögelerinin metnin çözümlenmesinde doğrudan etkili olduğu görülmektedir.

Tespit edilen sonuçlardan hareketle üst düzey bir beceri olan çıkarım yapabilme için temel düzeyde kelimeyi tanıma gerekliliği ortaya çıkmaktadır. İyi bir okuyucu için metinlerdeki gönderimler

fark edilebilir bir düzeyde olabilirken orta ve düşük seviyedeki okuyucular için bu gönderimlerin fark edilmesinde güçlükler yaşanabileceği sonucuna varılmıştır. MEB'in LGS'ye yönelik hazırladığı raporlar incelendiğinde Türkçe testinden tüm yıllarda doğru cevap sayısı ortalamasının 9-11 soru civarında olduğu görülmektedir. Büyük oranda okuduğunu anlama becerisine yönelik olan sınavda ortalamasının bu derecede düşük olması, temel ve üst düzey okuma becerilerinde eksiklikler olduğunun göstergesidir. Bahap Kudret (2016, s. 63-70), okuduğunu anlama becerisi üzerine yaptığı çalışmada, iyi ve düşük düzeydeki okuyucuların her ikisinin de metnin ana düşüncesini belirleme ve çıkarım yapma becerilerinde zorlandıklarını tespit etmiştir.

Öğretim süreçlerinde ve ölçme-değerlendirme uygulamalarında gönderim öğelerinin anlama olan katkısının öne çıkarılmadığı görülmektedir. Özellikle ölçme-değerlendirme uygulamalarında ezber dayalı olarak dil bilgisi öğretimi yapılması ilerleyen süreçlerde okuduğunu anlamada bir problem olarak ortaya çıkabilir. Zamirlerin ve sıfatların 6. sınıf kazanımlarında olması ve ileri seviyelerde tekrar edilmemesi unutulmasına neden olabilir. Bu, testlerdeki düşük başarıdan çıkartılabilecek bir diğer sonuçtur. Bu durum Bozkuş (2019)'un bulgularıyla örtüşmektedir.

Okuduğunu anlamayı etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Hamzadayı ve Batmaz (2022, s. 190), okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler üzerine yaptıkları çalışmalarında okuduğunu anlama stratejileri, sözcük bilgisi, akıcı okuma, metin türü ve metin türü farkındalığı, okumanın duyuşsal nitelikleri, üstbilişsel okuma stratejileri olmak üzere 6 farklı etmen belirlemiştir. Gönderim öğelerinin belirlenememesi de bu etmenler arasında gösterilebilir.

Artgönderim öğelerinin tespitiyle çıkarım yapabilme becerisi geliştirilebilecektir. Araştırmada örnek olarak Türkçe soruları seçilmiştir. Fakat diğer derslerin sorularında geçen metinlerde de gönderim öğeleri bulunacağından, bu becerinin geliştirilmesi diğer bölümlerdeki sorulara yönelik çıkarım becerisini geliştirecektir. Bir ileri düzey olan yükseköğretime geçişte uygulanan sınavda (YKS) benzer paragraf sorularının sayısı daha da artmaktadır. Can (2012, s. 248-258); lise öğrencilerine yönelik çalışmada öğrencilerin metin düzeyindeki anlatımlarında bağdaşıklık problemleri yaşadıklarını, zamirlerin ve sıfatların önemli ölçüde yanlış kullanıldığını tespit etmiştir.

Bütün bulgulardan ve sonuçlardan hareketle ilköğretim öğretmenlerine yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

- Zamirler ve sıfatların öğretimi gerçekleştirilirken gönderim öğelerinin bulunmasından ziyade, gönderimde bulunan ifadeler vurgu yapılması gerekmektedir.
- Ölçme-değerlendirme soruları hazırlanırken sadece gönderim öğeleri değil, gönderimde buldukları kelime veya kelime gruplarının tespitine yönelik içerikler hazırlanmalıdır.
- Metin okumaları sırasında gönderim öğeleri ile her karşılaşıldığında, sınıf seviyesine bakılmaksızın, gönderimde bulunan ifadenin belirlenmesi için öğrencilerde farkındalık oluşturulmalıdır.
- Artgönderimler haricinde, geçiş ve bağlantı ifadelerine de dikkat edilerek öğrencilerin metne yönelik çıkarım yapma becerisi geliştirilmeye çalışılmalıdır.

### **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= Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu  
Karar tarihi= 11.05.2023  
Belge sayı numarası= E-61923333-050.99-244936

### **Yazarların Katkı Oranı**

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

### **Çıkar Çatışması**

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

### **Kaynaklar**

- Aktaş, E. (2022). 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 258-276.
- Bahap Kudret, Z. (2016). *Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme becerilerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Bozkuş, T. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında zamirlerin işlenişi ve 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında zamirleri kullanma becerileri* (Yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for reading teacher. *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 697-709.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-9.
- Çolakoğlu, M. H. (2018). Öğretmenlerin PISA 2015 sonuçlarına ilişkin görüş ve bazı önerileri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 46-66.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Elyıldırım, S. (2010). Ömer Seyfettin öykülerinde artgönderim kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 14(36), 121-146.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Eroğlu, D. (2013). *6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Guiraud, P. (1999). *Anlambilim* (B. Vardar, çev.). (7. Baskı), İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Günay, D. (2013a). *Metin bilgisi*. (4.Baskı). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Günay, D. (2013b). *Söylem çözümlemesi*. (1. Baskı) İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Güfta, H. ve Zorbaz, A. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London and Newyork: Routledge.
- Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209.
- İnan, C. ve Bekler, E. (2014). PISA sınavlarında Türkiye'nin performansı ve öğretmen eğitiminde çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1097.
- Karaağaç, G. (2013). *Anlam bilimi ve iletişim*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

- Kavruk, H. ve Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Kaya, E., Ayabakan, M. ve Aydın. Y. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularının çıkarım türlerine göre incelenmesi. *Dil Dergisi*, 172(2), 77-95.
- Kispal, A. (2008). Effective teaching of inference skills for reading. *National Foundation for Educational Research*. Department of Education (Division of Children, School and Families). Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED501868> Erişim tarihi: 23 Ekim 2023.
- Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: Kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 369-393.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018-2022). Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav raporu. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: <https://odsgm.meb.gov.tr/www/liselere-gecis-sistemi-raporlari/kategori/94>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019a). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019b). Liselere giriş sınavı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: [https://www.meb.gov.tr/meb\\_sinavindex.php](https://www.meb.gov.tr/meb_sinavindex.php). Erişim tarihi: 20.07.2023.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018-2023). Liselere giriş sınavı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: [https://www.meb.gov.tr/meb\\_sinavindex.php](https://www.meb.gov.tr/meb_sinavindex.php). Erişim tarihi: 20.07.2023.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2016). Supporting reading comprehension development from research to practice. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 32-39.
- Onursal, İ. (2003). *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık*. A. Kıran, E. Korkut & S. Ağildere (Ed.), *Günümüz dilbilim çalışmaları* içinde (ss. 121-133). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Özenici, S., Kınıs, M. ve Seçkin, H. (2011). Çıkarımda bulunma becerisi ve çıkarımların okuma-anlama sürecindeki işlevi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1665-1681.
- Özkaya, S. D. (2020). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.
- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (2003). *Teaching reading* (Vol. 6). Brussels, Belgium: International Academy of Education.
- Smith, N. P. (1969). *The many faces of reading comprehension*. Paper presented at the International Reading Association Conference, Kansas City. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED034657.pdf>
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2015). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207-220.
- Trabasso, T. (1980). *On the making of inferences during reading and their assessment*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED181429.pdf> Erişim tarihi: 25 Ekim 2023.
- Uysal, P. K. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, Y. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. ve Alpaslan, O. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 753-773.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problem's in text comprehension: An experimental investigation*. New York: Cambridge University Press.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Reading is one of the most important means of acquiring knowledge and covers the lifelong learning process as well as academic development. Reading consists of two basic processes: word recognition and comprehension. In many studies, making inferences as a high-level skill has been frequently emphasized as the basic requirement of comprehension. Making inferences is explained as the use of other information in a text to analyze information not clearly expressed in this text. One of the requirements for making inferences is the analysis of referential elements. Analyzing the referential elements made with demonstrative adjectives and demonstrative pronouns helps to ensure the integrity of the meaning of the text. In this study, it was aimed to determine the role of referential elements in analyzing multiple-choice text questions and making inferences.

In line with this purpose, answers to the following problems were sought:

- How are the referential elements distributed in the multiple-choice text questions used in the High School Entrance Examination (HSEE) by years?
- Which types of referential elements are used in the multiple-choice text questions utilized in HSEE?
- What is the role of referential elements in making inferences from the multiple-choice text questions used in HSEE?

### **Method**

This study was designed based on the document analysis method, which is one of the qualitative research methods, and the data of the study were collected using this method. HSEE questions for the years 2018-2022 were obtained from the official website of Ministry of National Education (MoNE). The obtained data were analyzed using the descriptive analysis method, one of the qualitative research methods. The types of referents to be identified in the texts were determined as demonstrative pronouns, personal pronouns, and demonstrative adjectives. The main reason for this is that these elements form the basis for the consistency of the text and affect the skills related to making inferences regarding the research subject.

### **Result and Discussion**

Results of the research revealed that 40 of the 42 text questions measuring reading skills out of 100 questions in the HSEE Turkish language test administered between 2018-2022 contained referential elements consisting of pronouns or adjectives. It was seen that the texts were generally used in articles. Another finding was that the backreferences were mostly made using a demonstrative pronoun, a personal pronoun, and a demonstrative adjective. It was determined that these three elements were particularly used while ensuring consistency in the text questions.

To be able to make inferences, which is a high-level skill, word recognition should be realized at a basic level. It was concluded that while the references in the texts may be at a noticeable level for a good reader, there may be difficulties in recognizing these references for intermediate and low-level readers. When the reports prepared by MoNE for HSEE were examined, it was seen that the average number of correct answers in the Turkish test for all years was around 9-11 questions. The fact that the average is so low in the exam, which largely focuses on reading comprehension skills, indicates that there are deficiencies in basic and high-level reading skills.

Especially when the questions were analyzed by years, it was seen that the referential (anaphora) elements were directly effective in the analysis of the text in the following question types;

- Sorting,
- Identifying the sentence that breaks the flow,
- Producing meaningful sentences,
- Filling in the blank space in the text,
- Identifying the main idea of the text,
- Identifying the connection between sentences.

It was seen that the contribution of referents to meaning was not emphasized in teaching processes and assessment and evaluation practices. In the questions, it was observed that especially the referential elements were directly effective in analyzing the text. Therefore, the ability to make inferences could be improved by identifying the anaphora elements. Turkish language questions were selected as an example in the study. However, because the texts in the questions related to other branches also contain referential elements, the development of this skill will also improve the inference skills for the questions in other branches. The number of similar paragraph questions increases even more in the Higher Education Entrance Exam (HEEE), which is an advanced-level exam. Based on these results, the following recommendations can be made for lower-secondary school teachers:

- When teaching nouns and adjectives, emphasis should be placed on expressions where referents are used rather than the presence of referents.
- When preparing assessment-evaluation questions, contents for identifying not only the referential elements but also the words or word groups related to referential elements should be prepared.
- Whenever referential elements are encountered during text reading, awareness should be raised in students to identify the referring expression, regardless of grade level.
- In addition to the anaphora elements, attention should also be paid to transition and linking expressions in order to develop students' ability to make inferences about the text.





## **Sınıf, Okul Öncesi ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Etkileşimli Okuma Uygulama Öz Yeterliklerinin İncelenmesi**

*Ergün YURTBAKAN\**

### **Öz**

Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliklerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, tarama modelinden yararlanılmıştır. Uygun durum örnekleme yolu ile ölçek geliştirme aşamasına dâhil edilen 325 öğretmen (sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmeni) Trabzon'da görev yapmakta iken; araştırma aşamasına dâhil edilen 240 öğretmen (sınıf, okul öncesi ve özel eğitim) Yozgat'ta görev yapmaktadır. Öğretmenlerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Etkileşimli Okuma Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Veriler ise bağımsız t testi, tek yönlü Anova, Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinden, öğretmenlik kariyer basamağı olmayan öğretmenlerin ise uzman öğretmenlerden etkileşimli okuma uygulama öz yeterliği okumaya hazırlık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde iyi oldukları tespit edilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin okuma öncesinde, öğrencilerin bilişsel ve okumaya yönelik duyuşsal becerilerini desteklemek için hazırlık çalışmaları yapmaları önem arz etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Etkileşimli okuma, öz yeterlik, sınıf eğitimi, okul öncesi, özel eğitim öğretmeni

### **Investigation on Self-Efficacy of Primary School, Preschool and Special Education Teachers in Dialogic Reading Practice**

#### **Abstract**

In the study conducted to examine the self-efficacy of primary school, preschool and special education teachers in dialogic reading, the survey model was used. While 325 teachers (primary school, preschool and special education teachers) working in Trabzon were included in the scale development phase through convenience sampling, 240 teachers (primary school, preschool and special education teachers) working in Yozgat were included in the research phase. The data obtained from the teachers were collected through the "Scale of Teacher Self-Efficacy in Dialogic Reading" developed by the researcher. The validity and reliability of the scale were calculated. The data were analysed with independent t-test, one-way Anova, Kruskal Wallis test. At the result of the study, it was determined that female teachers were statistically significantly better than male teachers, preschool teachers were better than primary school teachers and special education teachers, and teachers with no teaching career stages were statistically significantly better than chartered teachers in terms of their self-efficacy in the reading warm-up sub-dimension of dialogic reading practice. In this sense, it is important for teachers to prepare reading warm-ups before reading to support students' cognitive and affective skills for reading.

**Keywords:** Dialogic reading, self-efficacy, primary school education, preschool, special education teacher

\* Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimler Fakültesi, Çocuk Gelişim Bölümü, Yozgat, ergun.yurtbakan@yobu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-8811-6320

## Giriş

Günümüz dünyasında uzmanlar, okumanın çocuklar için ne kadar önemli olduğu hakkında düzenledikleri konferans ve seminerlerde ya da kitle iletişim araçları veya sosyal medya aracılığı ile aileleri bilgilendirmektedir. Okumanın önemi hakkında bilgi sahibi olan anneler, çocuklarına doğum öncesinden kitap okumaya başlamaktadır. Ailelerin kitap okuma faaliyeti çocuğun doğumundan sonra da devam etmektedir. Anne-baba tarafından sürdürülen okuma faaliyeti sonucunda çocuklar erken yaşlarda kitaplarla tanışmaktadır. Çocuklar, okul öncesi dönemde okuma yazmayı bilmedikleri için görsel okuma yapmakta ya da aileleri tarafından kendilerine kitap okunmaktadır. Çocuğun okula başlamasıyla birlikte okuma faaliyetleri ailelerinin yanında öğretmenleri ile birlikte sürdürülmektedir. Okullarda devam ettirilen okuma faaliyetleri; okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmeni, ilkokulda çocuk eğer normal gelişim gösteriyorsa sınıf öğretmeni, zihinsel anlamda gelişim geriliği yaşıyorsa özel eğitim öğretmeni ile birlikte sürdürülmektedir.

Okul öncesi, sınıf ve özel eğitim öğretmenleri, öğrencilerine rakamlar, ritmik sayma, uzamsal ilişkiler gibi matematiksel beceriler ile dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi Türkçe dil becerilerini kazandırmaya çalışmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin hem matematik hem de Türkçe becerilerini geliştirirken etkileşimli okuma uygulamasına başvurmaktadır (Rahn, Coogle ve Storie, 2016; Whalon, Delano ve Hanline, 2013; Yurtbakan, 2022). Etkileşimli okuma; Whitehurst ve arkadaşları tarafından 1988 yılında ilk kez ortaya atılmış ve kökenleri sosyokültürel kurama dayanmaktadır (Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994). Sosyokültürel kurama göre öğrenme, öğrenci-metin, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimle gerçekleşmektedir (Vygotsky, 1978). Etkileşimli okumada, rehber rolündeki yetişkin soru sormakta, başta pasif durumda olan çocuklar soruları cevaplayarak aktif duruma gelmektedir. Rehberin sorduğu soruya çocuk doğru cevap verirse rehber tarafından ödüllendirilmekte, eğer çocuk soruya yanlış cevap verirse rehber tarafından yeni sorular aracılığı ile çocuğa doğru cevap buldurulmaya çalışılmaktadır (Whitehurst vd., 1994). Etkileşimli okumada rehberin sorduğu sorular sayesinde çocukların kendilerini ifade etmelerine, söz varlıklarını geliştirmelerine fırsatlar tanınmaktadır ve rehberle çocuk arasında sağlıklı iletişim kurulmaktadır (Hargrave ve Sénéchal, 2000). Sürece aktif katılan çocuklar, kendilerini sözel olarak ifade etme fırsatı bulmakta ve dil becerilerini geliştirmektedir (Blom-Hoffman, O’neil Pirozzi ve Cutting, 2006). Bunun yanında etkileşimli okuma ile rehber; çocuklara şekil, sayı, harf gibi sembollerin kullanımını öğreterek çocukların erken okuryazarlık becerileri geliştirmektedir (Er, 2016; Vally, 2012).

Etkileşimli okuma, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmek, öğrencileri okuma öncesi, sırası ve sonrasında okuma sürecine aktif katabilmek için iyi bir planlanma yapılarak okumanın eğlenceli hâle getirilmesi gereken bir okuma türüdür (Boit, 2010; Cohrsen, Niklas ve Tayler, 2016; Domack, 2005; Laboo, 2005; Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan, 2021). Etkileşimli okuma uygulaması planlanırken okuma etkinliklerinin yanında işbirlikçi çalışma ortamları oluşturulması, canlandırmalar yapılması, öğrencilere tasarımlar yaptırılması, şiirler yazdırılması gibi etkinliklerin yaptırılması öğrencilerin okumaya karşı olan motivasyonlarını artırmaktadır (Yurtbakan vd., 2021). Etkileşimli okumada öğretmenin veya rehberin kullanabileceği iki farklı teknik bulunmaktadır. Etkileşimli okumanın birinci tekniği olan PEER tekniğinde; kitap hakkında sorular aracılığıyla bilgi edinilmeye çalışılır (Prompt), çocuğunun cevapları değerlendirilir (Evaluation), cevaplar rehber tarafından değişik şekilde ifade edilerek genişletilir (Expand), öğrenme durumunu test etmek için tekrar yapılır (Recall) (Whitehurst, 1992). Etkileşimli okuma sürecinde kullanılan ikinci teknikte (CROWD) öğrenciye “tamamlama, hatırlama, açık uçlu, 5N 1K ve yaşarla ilişkilendirme” soruları sorulmaktadır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Bu tekniklerde okuma öncesi, sırası ve sonrasında soruların sorulması, öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri cevaplarının değerlendirilmesi, yanlış cevaplarında ise öğretmenler tarafından hatırlatmalar yapılması ve verilen cevapların desteklenerek genişletilmesi gerekmektedir (Whitehurst, 1992). Böylelikle öğrencinin okuduğu veya okunan kitabı daha iyi anladığı, kitaptaki karakterle empati kurabildiği, hikâyedeki olayı daha iyi özümlediği görülmektedir (Beschoner ve Hutchison, 2016; Mol, Bus, de Jong ve Smeets, 2008; Neugebauer ve Lia, 2018; Sperling ve Head, 2002). Ayrıca kitap okunmadan önce veya okunması sırasında kitabın içeriği hakkında veya devamında ne olacağı hakkında öğrencilere sorular sorulması, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini destekleyebilir. Hatta kitapta yaşanan bir olayı kendileri yaşamaları halinde nasıl

davranacaklarının sorulması yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bunun yanında öğrencinin kitapta beğenmediği veya beğendiği bölümleri gerekçesiyle birlikte açıklamasına fırsatlar verilmesi de eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyebilir.

Etkileşimli okumanın öğrencilerin gelişimine destek olabilmesi için öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulaması konusunda öz yeterliğe sahip olması gerekmektedir (Urbani, 2011). Öz yeterlik, bireyin herhangi bir alanda etkinlik düzenleme, başarılı olma yeterliliğine sahip olma yönündeki inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Özyeterlik inancını, bireyin yaptığı işlerde başarılı olma durumu, başka bireylerin başarı durumu, bireyin sahip olduğu ruhsal durum ve başka bireylerin nasihatleri, sözleri ve teşvikleri etkilemektedir (Bandura, 1997). Öğretmen öz yeterliği ise öğretmenin öğrencisinin performansını etkileme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 1987). Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştığı problem durumlarında çözüm üretme ve planladıkları etkinliklerini verimli bir şekilde gerçekleştirmelerini öz yeterlik inançları etkilemektedir (Orman ve Sevgi, 2022). Yani öğrencilerin derse katılımı, öğretimin niteliği, anlamlı öğrenme ve öğrenci başarısı öğretmenin öz yeterlik inancından etkilenmektedir (Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Öğretmenin öğrencilerinin erken okuryazarlık, konuşma, dinleme, okuma gibi becerileri etkileşimli okuma yoluyla geliştirebilmesi için etkileşimli okuma uygulaması konusunda kendini yeterli hissetmesi gerekmektedir. Etkileşimli okumada öncelikle öğretmenlerin öğrencilerinin ilgilerine uygun kitapları seçmesi ve devamında kitapla ilgili etkinlikleri iyi planlayabilmeleri (Kim ve Hall, 2002) etkileşimli okuma konusunda yeterli olduklarının göstergesi olabilir. Bunun yanında öğretmenin etkileşimli okuma uygulamasını gerçekleştireceği ortamı öğrenciyi sürece aktif katabilecek şekilde ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabilecekleri pozisyonda oturabilecekleri (U, L) şekilde düzenlemesi gerekmektedir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda öğrencilerin kitabı kolayca görebilmeleri için kitap projeksiyon cihazıyla tahtaya yansıtılabilir (Yurtbakan, 2022). Sonrasında öğretmenler tarafından öğrencilere kitapların yazarları ve yayın evleri hakkında bilgi verilebilir. Son olarak öğretmenlerin öğrencilere okuma öncesinde kitabın başlığından ve kapak resminden yola çıkarak kitabın içeriği hakkında sorular sormaları gerekmektedir (Ergül vd., 2016; Flynn, 2011). Etkileşimli okuma esnasında öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlayabilmek için öğrencileri cesaretlendirmeleri, okumaya teşvik etmeleri, sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri doğru cevapları ödüllendirmeleri, yanlış cevapları ise ek sorular sorarak doğru cevaba yönlendirmeleri de gerekmektedir (Morgan ve Meier, 2008; Pillinger ve Wood, 2014). Etkileşimli okuma esnasında öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeleri öğretmeye yönelik öğretmenlerin çalışmalar yapmaları ve öğrencinin kazandığı kelimelerin kalıcılığını sağlamak için de tekrarlar yapmaları gerekmektedir (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994). Öğrencilerin hem kitabı iyi anlamaları hem de üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek ve yaşamlarıyla kitaplar arasında bağ kurmalarına yardımcı olmalarını sağlayacak “tamamlama, hatırlama, açık uçlu, 5N 1K ve yaşamla bağlantı sorularını” kitabın uygun yerlerinde kullanmaları gerekmektedir (Yurtbakan, 2022). Etkileşimli okuma sürecini keyifli hale getirmek için jest ve mimiklerini etkili kullanmaları hatta uygun yerlerde ses tonlarını değiştirmeleri gerekmektedir (Vukelich, Christie ve Enz, 2014). Bunun yanında öğretmenler, okuma sırasında ve sonrasında atık malzemelerden öğrencilere tasarımlar yaptırabilirler. Okuma sonrasında kitabın konusu ve verdiği ders hakkında bilgi almak için sorular sorabilirler. Kitabın sonunu öğrencilerin kendi düşüncelerine göre yazdırabilirler. Hatta kitabın konusu ile ilgili şiirler de yazdırabilirler. Okuma ve yazma becerisi gelişmemiş olan okul öncesi öğrencilere ve gelişimsel anlamda desteklenmeye ihtiyaç duyan öğrencilere kitabın konusu ve ana fikri hakkında canlandırmalar, resimler yaptırılabilir.

Etkileşimli okumanın amacına ulaşabilmesinde okul öncesi, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin süreci iyi planlaması ve yürütmesi gerekmektedir. Etkileşimli okuma sürecini iyi yürüten özel eğitim öğretmenlerinin işitme engelli öğrencilerinin söz varlığının arttığı, hikâye anlatma becerilerinin geliştiği (Trussell ve Easterbrooks, 2013; Urbani, 2011); dil güçlüğü yaşayan çocukların anlama becerilerinin geliştiği görülmektedir (Shoemaker, 2014). Okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerinin söz varlığının arttığı, ses bilimsel farkındalıklarının ve diğer erken okuryazarlık becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir (Carson, 2012; Halsey, 2008; Mincic, 2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin ise okuma motivasyonunun, okuduğunu anlama ve akıcı okuma

becerilerinin geliştirdiği de görülmektedir (Wood, Pillinger ve Jackson, 2010; Yurtbakan, 2022; Yurtbakan vd., 2021).

Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları okuma etkinliklerinin etkileşimli okuma bağlamında incelendiği, sürece katılımlarının ve katılım şekillerinin değerlendirildiği (Ergül vd., 2015; Roselli, 2009; Waterhouse, 2014), etkileşimli okuma uygulamasında kullandıkları soru tiplerinin incelendiği (Towson, Fetting, Fleury ve Abarca, 2017), öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamalarının gözlemlendiği, uygulamalarını geliştirmek için eğitimler verildiği (Godfrey-Hurrell, 2015; Liang, 2010; Rosselli, 2009; Urbani, 2011; Waterhouse, 2014), ailelerin ise evlerinde yaptıkları etkileşimli okuma uygulamalarının incelendiği (Beschoner, 2013; Kikuta, 2015; McSwiggan, 2017; Zevenbergen, Worth, Dretto ve Travers, 2016) çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bunların yanında özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulamasını amacına uygun gerçekleştirme durumları incelenmiştir (Urbani, 2011). Ancak derslerinde etkileşimli okuma uygulamasını kullanan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin uygulamayı nasıl yaptıklarının araştırılmadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerinin branşlarına göre karşılaştırılmadığı görülmektedir. Oysa etkileşimli okumanın amacına ulaşmasında öğretmenin uygulamayı ne kadar bildiği önem arz etmektedir (Ping, 2014). Bu nedenle de öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu sayede öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliği geliştirilebilir ve dolaylı olarak da öğrencilerin dil, konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi bilişsel becerilerinin yanında sosyal, duyuşsal ve psikolojik becerilerinin gelişmesine destek olunabilir. Bu önemle çalışmada sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterlik durumları incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde öğretmenlerin cinsiyetleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
2. Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde öğretmenlerin branşları istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
3. Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde öğretmenlerin kariyer basamakları anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
4. Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde öğretmenlerin eğitim durumları anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
5. Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde öğretmenlerin mesleki deneyimleri anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada ilişkisel tarama desenine başvurulmuştur. Korelasyonel olarak da isimlendirilen ilişkisel tarama modelinde en az iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek ve sebep-sonuç hakkında ipucu elde etmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu çalışmada da öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulama öz yeterlikleri; cinsiyet, branş, öğretmenlik kariyer basamağı, eğitim durumu ve mesleki deneyim değişkenlerine göre incelenmiştir.

### Örneklem

Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliklerini belirlemek için yapılan çalışmaya amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan uygun durum örnekleme yoluyla Trabzon ilinde görev yapmakta olan öğretmenler dahil edilmiştir. Uygun durum örnekleme, örneklem grubuna kolay ulaşılan durumlarda araştırmaya hız kazandırmak için kullanılmaktadır (Ekiz, 2009). Araştırmacının daha önce görev yaptığı il olan Trabzon ilindeki sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerine ulaşılması daha kolay olmasından dolayı uygun durum örneklemesine başvurulmuş ve öğretmenlerden ölçek geliştirmek için veri toplanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin etkileşimli okuma öz yeterliklerini incelemek için Yozgat'ta görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Ölçek geliştirmek için çalışmaya uygun durum örnekleme yolu ile Trabzon ilinde görev yapmakta olan

toplam 325 öğretmen dahil edilmiştir. Ölçek geliştirmek için veri toplanan öğretmenlerin %27,1'i erkek, %72,9'u kadındır. Öğretmenlerin %56,9'u sınıf, %23,1'i okul öncesi ve %20,0'si özel eğitim öğretmenidir. Öğretmenlerin %83,4'ü lisans mezunu iken %16,6'sı yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin %33,3'ü 1-10 yıllık, %50,2'si 11-20 yıllık, %16,5'i de 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Ölçek geliştirildikten sonra sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliklerini incelemek amacıyla 240 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

*Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler*

Demografik bilgiler	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	155	64,6
	Erkek	85	35,4
Branş	Sınıf	125	52,1
	Okul öncesi	65	27,1
	Özel eğitim	50	20,8
Eğitim durumu	Lisans	203	84,6
	Y. Lisans	37	15,4
Kariyer basamağı	Kariyeri olmayan öğretmen	101	42,1
	Uzman öğretmen	114	47,5
	Baş öğretmen	25	10,4
Mesleki deneyim	0-5 yıl	59	24,6
	6-10 yıl	40	16,7
	11-15 yıl	47	19,6
	16-20 yıl	38	15,8
	21 yıl ve üzeri	56	23,3

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından fazlasının sınıf öğretmeni, diğer yarısına yakını ise okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası kadındır. Öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası lisans mezunudur. Öğretmenlerin yarısına yakınının da uzman öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri incelendiğinde; dörtte birine yakınının 0-5 yıllık öğretmen olduğu dörtte üçünden fazlasının ise 6 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

**Veri Toplama Araçları**

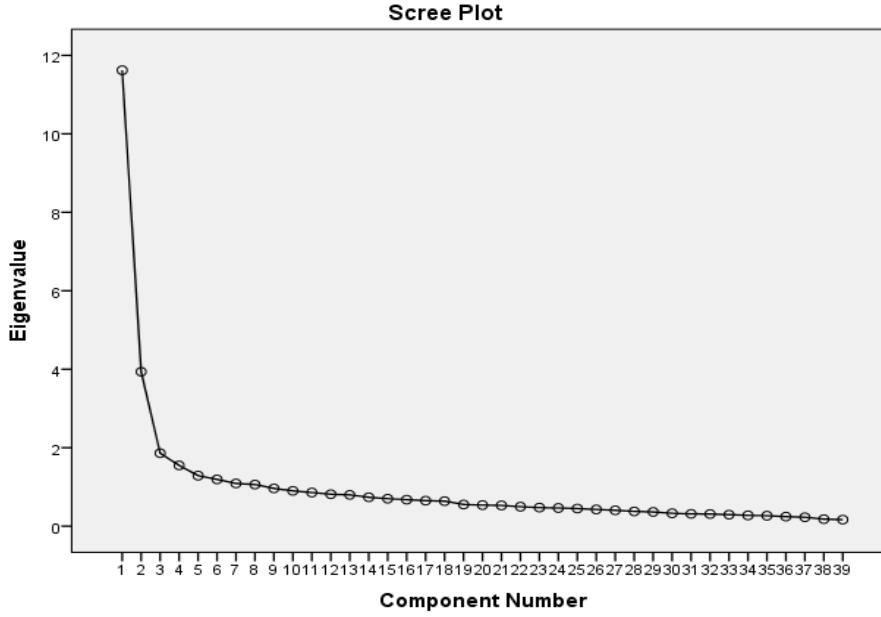
Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Etkileşimli Okuma Uygulama Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek maddeleri oluşturulurken etkileşimli okuma uygulaması ile ilgili alan yazındaki derleme ve araştırma makaleleri ve kitaplar incelenmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ispatlamak için açımlayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyon hesaplaması, %27'lik alt ve üst grup puanları arasındaki ilişki için bağımsız t testi, düzeltilmiş madde toplam korelasyon hesaplaması ve Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) testi yapılmıştır ve sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir.

Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ispatlamak için açımlayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyon hesaplaması, %27'lik alt ve üst grup puanları arasındaki ilişki için bağımsız t testi, düzeltilmiş madde toplam korelasyon hesaplaması ve Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) testi yapılmıştır ve sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen veriler ve açıklanan varyans miktarı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

*Açıklanan Toplam Varyans*

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Topamları		
	Top.	Vary%	Küm%	Top.	Vary%	Küm%	Top.	Vary%	Küm%
1	11,621	29,798	29,798	11,621	29,798	29,798	8,169	20,946	20,946
2	3,936	10,092	39,890	3,936	10,092	39,890	6,453	16,547	37,493
3	1,860	4,770	44,660	1,860	4,770	44,660	2,795	7,167	44,660
4	1,548	3,970	48,630						
5	1,288	3,302	51,932						
6	1,192	3,056	54,988						
7	1,088	2,790	57,778						
8	1,061	2,721	60,499						
9	,962	2,467	62,966						
10	,900	2,308	65,274						
11	,857	2,198	67,473						
12	,815	2,090	69,562						
13	,798	2,046	71,608						
14	,736	1,888	73,496						
15	,701	1,796	75,293						
16	,675	1,731	77,023						
17	,649	1,665	78,688						
18	,637	1,635	80,323						
19	,551	1,414	81,736						
20	,537	1,378	83,115						
21	,529	1,357	84,472						
22	,496	1,272	85,744						
23	,472	1,211	86,955						
24	,463	1,187	88,142						
25	,450	1,154	89,296						
26	,426	1,093	90,390						
27	,404	1,036	91,425						
28	,377	,966	92,391						
29	,364	,932	93,323						
30	,329	,843	94,166						
31	,313	,803	94,969						
32	,309	,791	95,760						
33	,294	,754	96,514						
34	,275	,705	97,219						
35	,267	,685	97,904						
36	,243	,624	98,527						
37	,229	,587	99,114						
38	,179	,459	99,573						
39	,166	,427	100,000						



Şekil 1. Yamaç Grafiği

Analizler sonucunda ölçekte 39 maddenin kaldığı Yamaç Eğim Grafiğinde (ScreePlot) gösterilmiştir. Yamaç Eğim Grafiği'ne göre ölçeğin 3 faktörden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin boyutlarına isim verilirken hem faktör içinde hem de diğer faktörlerle tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Etkileşimli okumanın öncesinde hazırlık gerektirmesi, yetişkinin rehber rolünde olması ve öğrencilerin sürece aktif katılmaya teşvik edici niteliklerinin olması nedeniyle; faktörler “okumaya hazırlık”, “okumaya teşvik” ve “okumada rehberlik” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörlerden birincisi toplam varyansın 20,946’sını, ikincisi 16,547’sini, üçüncüsü de 7,167’sini; üç faktörün de ölçeğin toplam varyansının %44,660’ını oluşturmaktadır.

Tablo 3.

Faktör Analizi Sonrasında Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Component		
	1	2	3
28 Öğrencileri, okunacak kitabı ya da metni dinlemeye meraklı hale getirmekte zorlanırım.	,787		
27 Öğrencileri, okunacak kitabı ya da metni dinlemeye istekli hale getirmekte zorlanırım.	,721		
31 Okuma sürecini eğlenceli hale getirmekte zorlanırım.	,720		
41 Öğrenciyi okuma boyunca yapılacak olan etkinliklere aktif katılmaya teşvik etmekte zorlanırım.	,714		
18 Okuma esnasında kitaptaki ya da metindeki olay hakkında öğrencilerin yorum yapmalarını sağlamakta zorlanırım.	,702		
19 Okuma esnasında öğrencilerin iş birliği yapabileceği etkinlikler hazırlamakta zorlanırım.	,683		
12 Öğrencileri, okuma sürecindeki etkinliklere katılmaya cesaretlendirmekte zorlanırım.	,671		
48 Öğrenci seviyesine uygun kitap ya da metin seçmekte zorlanırım.	,664		
49 Öğrencinin ilgi ve isteğine uygun kitap ya da metin seçmekte zorlanırım.	,656		

32	Kitabın ya da metnin okunması esnasında jest ve mimiklerimi etkili kullanmakta zorlanırım.	,653
40	Okuma boyunca rolümü (dinleyici, okuyucu, soru soran, ...) değiştirmekte zorlanırım.	,653
23	Okuma sürecinde öğrencilerin kitaptaki olaylarla yaşamları arasında bağ kurmalarını sağlamakta zorlanırım.	,653
16	Okuma esnasında öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini harekete geçirecek sorular sormakta zorlanırım.	,643
34	Okumayı sohbet havasında gerçekleştirmekte zorlanırım.	,636
39	Öğrencinin soruya verdiği doğru cevabı hemen ödüllendirmekte zorlanırım.	,635
30	Öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlayacak etkinlikler (atık malzemelerden tasarım, canlandırma, resim yapma, şiir yazma, ...) düzenlemekte zorlanırım.	,601
7	Etkileşimli okuma esnasında etkin bir dinleyici olmakta zorlanırım.	,507
	Öğrencilerin kitap ya da metindeki bilgiler ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurmasını sağlayacak sorular sorarım.	,685
47	Kitap ya da metindeki bilgiler hakkında öğrencilere 5N 1K soruları sorarım.	,665
46	Öğrencilerin kitaptaki karakterlerle empati kurmalarını sağlarım.	,646
45	Kitap ya da metindeki bilgiler hakkında öğrencilere hatırlama soruları sorarım.	,639
26	Okuma boyunca öğrencilerin rollerini (dinleyici, okuyucu, soru soran, cevaplayan) değiştirmelerini rahatlıkla sağlarım.	,632
44	Kitap ya da metindeki bilgiler hakkında öğrencilere tamamlama soruları sorarım.	,626
24	Öğrencilerin kitaptaki olayları derinlemesine düşünebilmeleri için öğrencilere yeterli süre tanırım.	,620
25	Öğrencilerin yeri geldiğinde iyi bir dinleyici yeri geldiğinde iyi bir konuşmacı olmalarına fırsat tanırım.	,601
13	Okuma boyunca öğrencilere dönütler veririm.	,597
38	Soruya verilen yanlış cevap karşısında soruyu genişleterek sorarım.	,596
21	Okuma esnasında öğrencilerin kitaptaki bilgilerle yaşam arasında bağ kurmalarını sağlarım.	,578
14	Okuma boyunca öğrencilere kitaptaki ya da metindeki görselleri yorumlatırım.	,567
37	Okuma amacına uygun olarak kitabı ya da metni tekrarlı okurum/okuturum.	,558
43	Öğrencinin öğrendiği yeni bilgilerin kalıcılığını değerlendiririm.	,552
42	Öğrencinin verdiği cevaplara eklemeler yaparak yeni bilgiler öğrenmesini sağlarım.	,550
10	Okuma esnasında bilinmeyen kelimeleri açıklarım.	,363
8	Okuma esnasında rahatlıkla öğrenciye metin ile ilgili sorular sorarım.	,309
4	Kitabı ya da metni okumadan/okutmadan önce kendim okurum.	,766
5	Okuma öncesinde okunacak kitap ya da metin hakkında gerekli planlamayı yaparım.	,742



**Sınıf, Okul Öncesi ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Etkileşimli Okuma Uygulama Öz Yeterliklerinin İncelenmesi**

3	Okuma öncesinde kitabın/metnin başlığından veya kapak görselinden yola çıkarak kitabın içeriğini tahmin edici sorular sorarım.	,661
1	Okuma öncesinde kitabın/metnin yazarı hakkında bilgi veririm.	,450
29	Sınıfı, okuma boyunca öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabilecekleri (U, L,...) şekilde düzenlerim.	,429

Faktör yükleri 0.30'dan büyük olan maddeler ve binişik madde olmasına rağmen yüksek değer aldığı faktördeki değeri ile diğer faktördeki değeri arasında 0,10'dan büyük olan maddeler Tablo 3'te gösterilmiştir. Maddelerin hangi faktörde yer aldığı ise Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

*Faktör Analizi Sonrasında Döndürülmüş Bileşenler Matrisi*

Faktörler	Madde sayısı	Maddeler
Okumada rehberlik	17 madde	6, 7, 9, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37
Okumaya teşvik	17 madde	5, 8, 11, 12, 13, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 38, 39
Okumaya hazırlık	5 madde	1, 2, 3, 4, 22

Ölçek toplam üç faktörden ve 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "okumada rehberlik" faktöründe 17 madde (6, 7, 9, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37), "okumaya teşvik" faktöründe 17 madde (5, 8, 11, 12, 13, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 38, 39) ve "okumaya hazırlık boyutunda" 5 madde (1, 2, 3, 4, 22) bulunmaktadır. Ölçeğin "okumaya teşvik" boyutundaki maddelerinin hepsi (5, 8, 11, 12, 13, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 38, 39) ters maddedir.

Tablo 5.

*Öğretmen Etkileşimli Okuma Uygulama Öz yeterlik Ölçeği Maddelerinin Madde-Toplam Korelasyonları ve %27'lik Alt ve Üst Grup Puanları Arasındaki İlişkisiz T Testi Sonuçları*

Faktörler	Madde No	Alt %27 Grup n= 180		Üst %27 Grup n= 180		t	p	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Okumaya teşvik	M7	2,44	,69	5,00	,00	34,656	000**	,42
	M12	2,35	1,07	5,00	,00	23,158	000**	,52
	M16	2,80	,98	5,00	,00	21,007	000**	,55
	M18	3,51	,76	5,00	,00	18,423	000**	,61
	M19	3,44	,74	5,00	,00	19,720	000**	,62
	M23	2,93	,87	5,00	,00	22,344	000**	,58
	M27	3,78	,51	5,00	,00	22,233	000**	,65
	M28	3,68	,62	5,00	,00	20,050	000**	,70
	M30	3,41	,65	5,00	,00	22,801	000**	,47
	M31	3,57	,78	5,00	,00	17,114	000**	,59
	M32	3,06	,70	5,00	,00	26,015	000**	,53
	M34	2,64	,82	5,00	,00	27,071	000**	,63
	M39	2,31	,81	5,00	,00	31,291	000**	,56
	M40	2,84	,98	5,00	,00	20,641	000**	,58
	M41	3,13	1,10	5,00	,00	15,963	000**	,64
	M48	2,99	,96	5,00	,00	19,556	000**	,59
	M49	3,18	,81	5,00	,00	21,055	000**	,59

Okumada rehberlik	M8	3,07	1,01	5,00	,00	17,858	000**	,30
	M10	3,58	,87	5,00	,00	15,364	000**	,31
	M13	3,44	,77	5,00	,00	18,942	000**	,37
	M14	3,38	,70	5,00	,00	21,778	000**	,40
	M21	3,05	,84	5,00	,00	21,751	000**	,52
	M22	2,57	,97	5,00	,00	23,557	000**	,54
	M24	2,81	,97	5,00	,00	21,229	000**	,53
	M25	2,63	,72	5,00	,00	31,108	000**	,50
	M26	2,80	,73	5,00	,00	28,343	000**	,49
	M37	2,84	,90	5,00	,00	22,617	000**	,30
	M38	2,11	,78	5,00	,00	34,735	000**	,51
	M42	3,61	,98	5,00	,00	13,228	000**	,56
	M43	3,10	,92	5,00	,00	19,292	000**	,59
	M44	3,43	,83	5,00	,00	17,775	000**	,30
	M45	1,73	,80	5,00	,00	38,454	000**	,54
M46	3,08	,79	5,00	,00	22,774	000**	,44	
M47	3,61	,58	5,00	,00	22,579	000**	,56	
Okumaya hazırlık	M1	1,30	,46	4,85	,36	57,40	.000**	,23
	M3	3,13	,91	5,00	,00	19,385	000**	,43
	M4	2,91	,91	5,00	,00	21,671	000**	,39
	M5	3,15	,86	5,00	,00	20,090	000**	,53
	M29	2,70	1,06	5,00	,00	34,735	000**	,24

\*\*p<0,01

Tablo 5'te üst ve alt grupların (%27) puanları arasında farkın anlamlılığını ortaya koymak için bağımsız t-testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre puanların 13,228 ile 38,454 arasında değiştiği ve her bir maddenin anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Ölçeğin madde toplam korelasyon puanlarının ise 0,23-0,65 arasında değiştiği görülmektedir. Bu anlamda ölçek maddelerinde herhangi bir sorun olmadığı görülmektedir.

Verilerin yeterlilik düzeyini belirlemek, çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ispatlamak için Bartlett's ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmaktadır (Otrar, Gülten ve Özkan, 2012; Tavşancıl, 2002). Faktör analizinin uygun olması için KMO değerinin ,60'dan büyük, Bartlett testi sonucunun anlamlı olması ( $p<.05$ ) gerekmektedir (Field, 2009; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005). Çalışmada da KMO değeri ,912; Bartlett testi değeri ise  $\chi^2=6053.746$ ;  $sd=741$  ( $p=.000$ ) bulunmuştur. Bu anlamda verilerin normal dağılımdan geldiği ve yorumlanabileceği görülmüştür. Ayrıca faktör değerlerinin işleme alınabilmesi için yapılan Varimax rotasyonunun ,30'dan büyük olması ve birden çok faktörde yer alan değerler, yüksek değer gösterdiği faktörde en az diğerlerinden ,10 fazla olması gerekmektedir (Akdağ, 2011; Comrey ve Lee, 1992 akt. Dede ve Yaman, 2008; Field, 2002). Dik döndürme yöntemlerinin daha basit yorumlanabilir sonuçlar üretmesi tercih edilmesi için yeterli bir gerekçedir ve döndürme yalnızca maddelerin faktörlerle ilişkisini yorumlamak için yapıldığı durumlarda kabul edilebilir (Kim ve Mueller, 1978). Ayrıca faktör yorumunu basitleştirmek için yüksek yükleri daha yüksek ve düşük yükleri daha düşük yaparak her bir faktör yükünün varyansını maksimize etmektedir (Akhtar-Danesh, 2017). Maddelerin faktörlerle ilişkisini yorumlamak amacıyla ve yüksek yükleri yükseltmek, düşük yükleri düşük yapmak için dik döndürme yöntemlerinden olan varimax kullanılmıştır. Ölçekte de ,30 alt değer olarak belirlenmiş ve bu değer üstünde bulunan 3 faktörlü yapıda bulunan 40 maddenin binişik olmadığı görülmüştür. Ancak güvenilir bir ölçek olma durumunu test etmek için yapılan düzeltilmiş madde korelasyonunda ,20'den küçük olan maddelerin çıkarılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2005). Bu nedenle açıklayıcı faktör analizinde madde yükü ,30'dan büyük ve binişik olmayan "Okuma öncesinde kitabın yayın evi hakkında bilgi veririm." Maddesinin düzeltilmiş madde korelasyon puanının ,12 çıkmasından dolayı madde çıkartılması sonucu ölçek 39 maddeden oluşmuştur.

Ölçeklerin geçerliliği için yapılan birinci düzey DFA sonucunda 39 madde ve 3 alt faktörden oluşan yapının ki-kare uyum değerinin ( $X^2=1036,532$ ,  $sd=656$ ,  $p=.00$ ) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kline (2005)  $X^2/sd$  değerinin 2,5'ten düşük olan yapılarda uyumun mükemmel olduğunu belirtmektedir. Model uyumuna ilişkin bulunan  $X^2/sd=1,580$  sonucu, modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte RMSEA değerinin .10'un altında, AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI ve NNFI değerlerinin ise .90'ın üzerinde olması ölçme modeline ilişkin değerlerin uyum ölçütlerinin kabul edilebilir olduğunun göstergesidir (Brown, 2006). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan RMSEA: ,42; RMR: ,047; NFI: ,91; CFI: ,93; IFI: ,93; GFI: ,92; AGFI: ,91 değerlerinin uyum ölçütlerinin kabul edilebilirliğini ortaya koymaktadır.

Ölçeğin Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değerinin 0,90-1,00 arasında olması ölçeğin yüksek derecede; 0,60-0,90 arasında olması da oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Can, 2017). Çalışmanın ölçek geliştirme bölümünde okumaya hazırlık alt boyutunda 0,66; okumada rehberlik 0,82; okumaya teşvik boyutunda 0,84; ölçeğin toplamında ise 0,93 bulunmuştur. Öğretmenlerin etkileşimli okuma öz yeterlik durumlarını incelemek amacıyla toplanan verilerde ise; okumaya hazırlık alt boyutunda ,62, okumada rehberlik alt boyutunda ,93, okumaya teşvik boyutunda ,88, ölçeğin toplamında ,92 olduğu tespit edilmiştir.

### İşlem/Verilerin Toplanması

Çalışmadaki veriler 2022-23 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Çalışmaya öncelikle etik kurul onayı alınarak başlanmıştır. Sonra araştırmacı tarafından "Öğretmen etkileşimli okuma uygulama öz yeterlik ölçeği" geliştirmek için Trabzon ilinde görev yapmakta olan sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Geçerli ve güvenilir ölçeğin elde edilmesinden sonra araştırmacı tarafından sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerini belirlemek için gerekli olan veriler toplanmıştır. En sonunda elde edilen veriler analiz edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, öncelikle puanların normalliğine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2017) puanların normal dağılım göstermesi için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması gerektiğini ifade etmektedir. Cinsiyet, branş, kariyer basamağı, eğitim durumu ve mesleki deneyime göre puanların normal dağıldığı tespit edilmiştir (Bknz. Tablo 6). Can (2017) gruplardaki örneklem sayısının 30'dan fazla olduğu ve puanların normal dağılım gösterdiği durumlarda iki değişkenli gruplarda bağımsız t testi, ikiden fazla değişkenli gruplarda tek yönlü Anova testi yapılması gerektiğini belirtmektedir. Hatta puanların normal dağılımının kontrolünden sonra puanların homojen olma durumunun da kontrol edilmesi ( $p>.05$ ), eğer puanlar homojen değilse bağımsız t testinde varyansların eşit sayılmadığı satırına bakılması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca tek yönlü Anovada anlamlı farklılık çıktığı durumlarda anlamlılığın kimin lehine olduğunu belirlemek için varyanslar eşitse Tukey, varyanslar eşit değilse Tamhane's T2'nin tercih edilebileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumlarına göre etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerinin istatistiksel olarak farklılaşma durumuna bağımsız t testi; branş ve mesleki deneyimlerine göre farklılaşma durumu tek yönlü Anova testi ile belirlenirken kariyer basamağında örneklem gruplarından olan baş öğretmenlik kariyerindeki öğretmen sayısı 30'un altında ( $f=25$ ) olduğu için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis analizi ile belirlenmiştir. Kruskal Wallis testi sonucunun anlamlı çıktığı durumda anlamlılığın kimin lehine olduğu Mann Whitney U testi ile belirlenmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada kullanılan veri toplama aracını geliştirmek için literatür taranarak madde havuzu oluşturulmuş. Madde havuzu sınıf eğitimi alanında çalışmakta olan uzmanlık alanı ilk okuma ve yazma olan akademisyene sunulmuştur. Uzman görüşünden sonra çalışmaya dahil edilmeyen sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerine pilot olarak uygulanmıştır. Anlaşılır olduğu görülen ölçek ile

sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden veriler toplanarak geçerliği için açımlayıcı faktör analizi, güvenilirliği için Cronbach Alpha değeri hesaplaması yapılmıştır. Ölçek geliştirildikten sonra ölçek geliştirme çalışmasına katılmamış olan farklı bir şehirde görev yapmakta olan sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden veriler toplanmıştır ve tekrar güvenilirlik hesaplaması 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 = Yozgat Bozok üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 25.01.2023

Belge sayı numarası= 01/08

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerini belirlemek için yapılan betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerinin cinsiyet, eğitim durumu, branş, akademik kariyer, mesleki deneyim gibi demografik özelliklerine göre değişme durumunu incelemek için yapılan analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6.

#### Öğretmenlerin Etkileşimli Okuma Uygulama Öz Yeterlik Betimsel Analiz Sonuçları

Durum	Değişken	N	X	S.s.	Min.	Max.	Çar.	Bas.
Cinsiyet	Kadın	155	4,23	4,71	3,00	5,00	-,652	-,324
	Erkek	85	4,10	4,99	2,85	5,00	-,190	-,394
Branş	Sınıf	125	4,18	,47	3,00	4,95	-,423	-,573
	Okul öncesi	65	4,26	,47	3,05	5,00	-,571	-,448
	Özel eğitim	50	4,08	,53	2,85	4,97	-,426	-,296
Kariyer Basamağı	Kariyeri olmayan	101	4,17	,52	2,82	5,00	-,427	-,636
	Uzman	114	4,16	,46	2,92	5,00	-,475	-,456
	Baş	25	4,30	,41	3,18	4,97	-,704	1,359
Eğitim Durumu	Lisans	203	4,19	,46	2,85	5,00	-,550	-,286
	Y. Lisans	37	4,11	,58	2,92	5,00	-,141	-1,01
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	59	4,15	,53	2,85	5,00	-,454	-,430
	6-10 yıl	40	4,20	,53	3,00	4,95	-,384	-,961
	11-15 yıl	47	4,15	,46	2,92	5,00	-,478	,123
	16-20 yıl	38	4,06	,49	3,15	4,82	-,326	-1,06
	21 yıl ve üzeri	56	4,31	,40	3,18	4,97	-,620	,224

Tablo 6 incelendiğinde cinsiyeti kadın, branşı okul öncesi, kariyeri olmayan, mezuniyet durumu lisans, mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin standart sapma puanlarının cinsiyet değişkeninde yüksek olduğu, diğer değişkenlerde ,40 ile ,58 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin minimum ve maksimum puanlarının 2,82 ile 5,00 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca değişkenlere göre puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Cinsiyet değişkeninin sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratma durumu bağımsız t testi ile tespit edilmiş ve test sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.  
Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenciler	N	$\bar{X}$	Ss	Levene testi		t	p
					F	p		
Okumaya hazırlık	Kadın	155	4,03	,65	,930	,34	3,032	,00*
	Erkek	85	3,75	,71				
Okumaya teşvik	Kadın	155	4,27	,69	,056	,81	1,849	,07
	Erkek	85	4,09	,71				
Okumada rehberlik	Kadın	155	4,24	,51	,148	,70	,437	,66
	Erkek	85	4,21	,54				
Toplam	Kadın	155	4,23	,47	,554	,46	1,921	,06
	Erkek	85	4,10	,50				

\*p<.05

Tablo 7’de sınıf okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin okumaya hazırlık boyutunda anlamlı farklılık yarattığı (p<.05), oluşan farklılığın ise kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir ( $X_{kadın}=4,03$ ;  $X_{erkek}=3,75$ ).

Sınıf okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin branşlarının etkileşimli okuma öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratma durumu tek yönlü Anova testi ile tespit edilmiş ve test sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.  
Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okumaya hazırlık	Gruplar Arası	7,378	2	3,689	8,372	,00	B>A B>C
	Gruplar İçi	104,429	237	,441			
	Toplam	111,807	239				
Okumaya Teşvik	Gruplar Arası	,886	2	,443	,896	,41	
	Gruplar İçi	117,101	237	,494			
	Toplam	117,986	239				
Okumada rehberlik	Gruplar Arası	1,596	2	,798	2,993	,05	
	Gruplar İçi	63,180	237	,267			
	Toplam	64,775	239				
Toplam	Gruplar Arası	,922	2	,461	1,986	,14	
	Gruplar İçi	55,024	237	,232			
	Toplam	55,946	239				

\*p<.05 A: sınıf öğretmeni B: okul öncesi öğretmeni C: özel eğitim öğretmeni

Tablo 8’e göre sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterlikleri branşlarına göre kıyaslandığında; okumaya hazırlık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (p<.05), anlamlı farklılığın da yapılan Tukey testi sonucunda göre sınıf ve özel eğitim öğretmenlerine göre okul öncesi öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik kariyer basamağı değişkeninin sınıf okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratma durumu Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve test sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

*Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

Boyutlar	Değişkenler	n	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlılık (Mann Whitney U)
Okumaya hazırlık	Kariyeri olmayan	101	133,96	2	8,588	,01	A>B
	Uzman	114	106,86				
	Baş	25	128,36				
Okumaya teşvik	Kariyeri olmayan	101	120,78	2	1,646	,44	
	Uzman	114	116,77				
	Baş	25	136,40				
Okumada rehberlik	Kariyeri olmayan	101	115,37	2	1,134	,57	
	Uzman	114	123,07				
	Baş	25	129,54				
Toplam	Kariyeri olmayan	101	120,16	2	1,575	,46	
	Uzman	114	117,29				
	Baş	25	136,50				

\*p<.05 A: kariyeri olmayan B: uzman öğretmen C: baş öğretmen

Tablo 9 incelendiğinde sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerinin okumaya hazırlık boyutunda öğretmenlik kariyer basamaklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı (p<.05), farklılığın ise uzman öğretmenlere göre kariyeri olmayan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Eğitim durumu değişkeninin sınıf okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratma durumu bağımsız t testi ile tespit edilmiş ve test sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

*Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız T Testi Sonuçları*

Boyutlar	Öğrenciler	N	$\bar{X}$	Ss	Levene testi		t	p
					F	p		
Okumaya hazırlık	Lisans	203	3,92	,69	,160	,69	-,274	,78
	Y. lisans	37	3,96	,68				
Okumaya teşvik	Lisans	203	4,21	,71	,479	,49	,197	,84
	Y. lisans	37	4,18	,68				
Okumada rehberlik	Lisans	203	4,26	,49	4,584	,03	1,503	,14
	Y. lisans	37	4,09	,67				
Toplam	Lisans	203	4,19	,46	6,872	,01	,807	,42
	Y. lisans	37	4,11	,58				

\*p<.05

Tablo 10'a göre sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin eğitim durumlarının etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05).

Mesleki deneyim değişkeninin sınıf okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratma durumu tek yönlü Anova analizi ile tespit edilmiş ve test sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

*Mesleki Deneyime Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	Sd.	Kar. Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Okumaya hazırlık	Gruplar Arası	5,750	4	1,438	3,185	,01	-
	Gruplar İçi	106,057	235	,451			
	Toplam	111,807	239				
Okumaya Teşvik	Gruplar Arası	1,626	4	,406	,821	,51	
	Gruplar İçi	116,360	235	,495			
	Toplam	117,986	239				
Okumada rehberlik	Gruplar Arası	1,899	4	,475	1,775	,14	
	Gruplar İçi	62,876	235	,268			
	Toplam	64,775	239				
Toplam	Gruplar Arası	1,529	4	,382	1,651	,16	
	Gruplar İçi	54,417	235	,232			
	Toplam	55,946	239				

\*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterlikleri mesleki deneyimlerine göre farklılaştırılmış, okumaya hazırlık alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için yapılacak olan test öncesi varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olmadığı (p<.05) dolayısıyla Tamhane's 2 testi yapılmış Tukey testinde 0-5 yıl ile 16-20 yıl arasında anlamlı çıkan farklılık Tamhane's 2 testinde anlamlı çıkmamıştır (p=.061).

### Tartışma ve Sonuç

Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin okumaya hazırlık alt boyutunda cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, akademik kariyeri olmayan öğretmenlerin ise uzman öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin branşının da etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin okumaya hazırlık alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu, bu farklılığın sınıf ve özel eğitim öğretmenlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinde ve okumaya teşvik ile okumada rehberlik alt boyutlarında cinsiyetin, branşın, eğitim durumunun, kariyer basamağının ve mesleki deneyimin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin okumaya hazırlık alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulama becerilerinin gelişmiş olması ya da gelişmesi için mesleki eğitim almaları gerekmektedir (Godfrey-Hurrell, 2015). Dolayısıyla etkileşimli okuma uygulaması konusunda herhangi bir eğitim alamayan öğretmenler arasında uygulama farklılığı görülmemektedir. Ancak çalışmada cinsiyetin etkileşimli okuma uygulamasının okumaya hazırlık alt boyutunda farklılık oluşturmasının nedeni, öğretmenlerin karakteristik özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Etkileşimli okumanın okumaya hazırlık alt boyutunda; öğretmenlerin kitabın yazarı, yayınevi hakkında öğrencilere bilgi vermesi, metnin ya da kitabın görsellerini öğrencilere yorumlatarak ve başlıktan yola çıkarak metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunmalarına ve yaşamları ile bağ kurmalarına rehberlik etmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla mesleki duyarlılıkta etkili olan sorumluluk özelliğinin kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlerden daha fazla olması (Yazıcı, 2021), kadın öğretmenlerin okuma öncesi hazırlıkları erkeklerden daha çok önemsemelerinin göstergesi olabilir.

Etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin okumaya hazırlık alt boyutunda, akademik kariyeri olmayan öğretmenlerin uzman öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Literatürde etkileşimli okuma uygulamalarının Türkiye’de 2015 yılından sonra artış gösterdiği görülmektedir (Yurtbakan, 2020). Bu nedenle üniversitelerde öğretmen adaylarına etkileşimli okuma uygulaması ile ilgili eğitimlerin son yıllarda verilmeye başlandığı düşünülebilir. On yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahip olan uzman öğretmenlere eğer hizmet içi eğitim olarak etkileşimli okuma uygulama eğitimi verilmemiş ise uzman öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamasından haberdar olmaları beklenmemektedir. Bu nedenle henüz on yılını doldurmadığı için uzman öğretmen olma şartını sağlayamayan öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde etkileşimli okuma uygulaması eğitimi almış olmaları, uzman öğretmenlere göre etkileşimli okuma uygulamasının hazırlık alt boyutunda daha iyi olmalarını desteklemiş olabilir.

Çalışmada, etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin okumaya hazırlık alt boyutunda, öğretmenlerin branşlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu, bu farklılığın sınıf ve özel eğitim öğretmenlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Etkileşimli okuma çalışmalarının genellikle okul öncesi dönemde yapıldığı görülmektedir (Yurtbakan, 2020). Okul öncesi dönemde çocukların henüz okumayı öğrenememiş olması, kitabın okunması ve kitaptaki bilgilerin çocuklar tarafından içselleştirilebilmesi için öğretmenlere daha fazla görev düşmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri rehber pozisyonunda daha etkili olabilecekleri, öğrencilere daha faydalı olabilecekleri okuma türlerini öğrenmeleri ya da öğrenmek için araştırma eğilimi göstermeleri gerekmektedir. Etkileşimli okuma uygulaması da okul öncesi öğretmenlerine öğrencilere daha fazla rehber olabilecekleri okuma türlerinden biri olabilir. Etkileşimli okuma ile ilgili herhangi bir eğitim almayan öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamasını yapma konusunda başarısız olduğu fakat mesleki gelişim eğitimi aldıklarında uygulamayı öğrendikleri için öğrencilere daha fazla katkı sağladıkları görülmektedir (Roselli, 2009; Urbani, 2011). Bu anlamda okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulaması ile ilgili hizmet içi eğitim almış olmaları sınıf ve özel eğitim öğretmenlerine göre etkileşimli okumanın okumaya hazırlık alt boyutunda daha iyi olmalarını desteklemiş olabilir.

Çalışmada, etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin okumaya teşvik ile okumada rehberlik alt boyutlarında cinsiyetin, branşın, eğitim durumunun, kariyer basamağının ve mesleki deneyimin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Etkileşimli okumada, geleneksel okumadan farklı olarak okuma öncesinde ve sırasında daha fazla öğrenciyi düşünmeye sevk edecek sorular sorulmaktadır. Geleneksel okumada tıpkı etkileşimli okumada olduğu gibi okuma sonrasında metni anlamaya ve yaşamla bağ kurmaya yönelik sorular sorulmaktadır. Ders kitaplarında bulunan metinlerin belli bölümlerinde üç nokta konulduğu, bu bölümlerde metnin devamında ne olabileceği hakkında öğrencilere sorular sorulmaya başlandığı görülmektedir. Bu sayede öğretmenler metnin okunması sırasında da öğrencilere sorular aracılığıyla rehberlik etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrencileri derse aktif olarak katma çabası içinde olmaları okuma esnasında da öğrencilerini okumaya teşvik etme gayreti göstermelerini sağlamaktadır. Etkileşimli okumanın ise sağlıklı yürütülebilmesi için her öğrenciye söz hakkı verilebilmesi bu nedenle de çok kalabalık gruplarla yapılmaması gerekmektedir (Yurtbakan, 2022). Okullardaki kalabalık sınıflarda öğretmenlerin her öğrenciye söz hakkı verememesi nedeniyle etkileşimli okuma uygulamalarını öğretmenler yapmakta zorlanıyor olabilirler (Urbani, 2011). Gerek sınıfların kalabalık oluşu gerekse son yıllarda kitaplarda metnin okunması sırasında öğrenciyi düşünmeye sevk edecek soruların yer alması etkileşimli okumanın okumaya teşvik ve okumada rehberlik alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, eğitim durumlarına, kariyer basamaklarına ve mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olmamasının sebebi olabilir. Öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinde uygulama hakkında aldıkları eğitimler fark yaratabilir hatta öğretmenlerin aldıkları eğitimin işe yararlığı uygulama alanlarında gözlemler yapılarak test edilebilir (Godfrey-Hurrell, 2015; Liang, 2010; Roselli, 2009; Waterhouse, 2014).

Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliklerini geliştirmek için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir. Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerini geliştirmek için ders kitapları, metin okuma esnasında öğretmenin daha çok rehber rolü



üstleneceği ve öğrenciyi okumaya daha çok teşvik etmeye fırsat sağlayacak şekilde tasarlanabilir. Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine nasıl yansıdığı araştırılabilir. Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin fen bilimleri, matematik, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi motivasyon, tutum, kaygı gibi duyuşsal ve akademik başarı gibi bilişsel becerilere nasıl etki ettiği incelenebilir.

Çalışma bir ilde görev yapmakta olan toplam 240 (sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmeni) öğretmen ile sınırlıdır. Bunun yanında sadece sınıf, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliklerinin karşılaştırılması, diğer branş öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliklerinin karşılaştırılmaması da çalışmanın sınırlılığıdır.

### 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= Yozgat Bozok üniversitesi etik Komisyonu  
Karar tarihi= 25.01.2023  
Belge sayı numarası= 01/08

### Yazarların Katkı Oranı

Çalışmayı tek yazar yürütmüştür.

### Çıkar Çatışması

Çalışma tek yazar tarafından yürütüldüğü için herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynaklar

- Akdağ, M. (2011). *SPSS’de istatistiksel analizler*. Erişim adresi: <https://www.iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/669/file/SPSS%20testleri.doc>
- Akhtar-Danesh, N. (2017). *An overview of the statistical techniques in q-methodology: Is there a better way of doing q-analysis? Operant Subjectivity, 38(3/4), 1-17.*
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84(2), 191-215.*
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. United States: W. H. Freeman and Co.
- Beschorner, B. (2013). *Parent education for dialogic reading during shared storybook reading: Multiple case study of online and face-to-face delivery models* (Unpublished doctorate thesis). Iowa State University Ames, Iowa.
- Beschorner, B., & Hutchison, A. (2016). Parent education for dialogic reading: Online and face-to-face delivery methods. *Journal of Research in Childhood Education, 30(3), 374-388.*
- Blom-Hoffman, J., O’neil Pirozzi, T. M., & Cutting, J. (2006). Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the Schools, 43(1), 71-78.*
- Boit, R. J. (2010). *A comparison study on the effects of the standardized and a teacher modified dialogic reading programs on early literacy outcomes of preschool children from low income communities* (Unpublished doctorate thesis). Massachusetts-Amherst University, United States.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching (5th ed.)*. New York: Pearson ESL.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 133-151.*
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Carson, C. J. (2012). *Read with Me! Examining the effects of a community volunteer reading program on preschoolers' literacy skills* (Unpublished doctorate thesis). Toledo University, United States.
- Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversationanalytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator– child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 361–382.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(2), 19-37.
- Domack, A. M. (2005). *The effect of a dialogic reading intervention on the emergent literacy skills of preschool students* (Unpublished master thesis). Nebraska University, United States.
- Ekiz, (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. doi: 10.17860/efd.88429.
- Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307.
- Field, A. (2002). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS for windows*. London: SAGE Publications.
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16.
- Godfrey-Hurrell, J. K. (2015). *Investigation of content- based training and practice- based coaching with teachers of latino preschoolers who are dual language learners at risk for language delay* (Unpublished doctorate thesis). North Caroline University.
- Guskey, T. R. (1987). *Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of mastery learning*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED281838.pdf>
- Halsey, H. N. (2008). *Investigation: Effects of dialogic reading using alfabet books on the alphabet skills, phonologic awareness and oral language of preschool children* (Unpublished doctorate thesis). Massachusetts University, Amherst.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90. doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Kikuta, C. B. (2015). *Changes in dialogic book reading patterns of parent's reading with their children* (Unpublished doctorate thesis). Hawai'i Manoa University, U. S.
- Kim, D., & Hall, J. K. (2002). The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 86(iii), 332–348.
- Kim, J.O., & Mueller, C.W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Laboo, L. (2005). Books and computer response activities that support literacy development. *Reading Teacher*, 59(3), 288-292.
- Liang, S. (2010). *The train-the-trainer model for dialogic reading with cooperative extension: An exploratory approach to investigate educators' characteristics and context factors related to training outcomes* (Unpublished doctorate thesis). Purdue University, U. S.

- McSwiggan, K. (2017). *Factors that influence parental perceptions of the utility and value of dialogic reading strategies with young children* (Unpublished doctorate thesis). Psychology Fairleigh Dickinson University, U. S.
- Mincic, M. S. (2009). *Dialogic reading with emotion-laden storybooks: intervention methods to enhance children's emergent literacy and social-emotional skills* (Unpublished doctorate thesis). Arts George Mason University, U. S.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic mother-child book reading: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7-26.
- Morgan, P., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure, 52*(4), 11-16.
- Neugebauer, S., & Lia, M. (2018). Relating, bridging, and building knowledge. *Literacy Today, 35*(4), 38-39.
- Orman, F., & Sevgi, S. (2022). Matematik öğretmenlerinin özyeterlik ve kolektif özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 39-1*(2), 49-70. doi:10.52597/buje.964438
- Otrar, M., Gülten, D. Ç., & Özkan, E. (2012). İlköğretim öğrencilerine yönelik öğrenme stilleri ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 305-318.
- Pillinger, C., & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy, 48*(3), 155-163.
- Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool. *Learning, Culture and Social Interaction, 3*, 146–158.
- Rahn, N. L., Coogle, C. G., & Storie, S. (2016). Preschool children's use of thematic vocabulary during dialogic reading and activity-based intervention. *The Journal of Special Education, 50*(2) 98–108. doi: 10.1177/0022466915622202.
- Roselli, T. (2009). *The role of dialogic reading in enhancing the learning opportunities of preschool English learners and teachers in an English only setting* (Unpublished doctorate thesis). Santa Cruz San Jose State University California State University, Monterey Bay, U. S.
- Sperling, A. R., & Head, M. D. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal, 29*(4), 233-236.
- Shoemaker, L. (2014). *Comparing the effects of traditional dialogic reading and music-enhanced dialogic reading on language production and comprehension of preschool children with language impairment* (Unpublished master thesis). Nebraska Kearney University, U. S.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2017). *Using multivariate statistics* (7 th Ed.). New York: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Towson, J. A., Gallagher, P. A., & Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: Language and preliterate outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention, 38*(4) 230–246. doi: 10.1177/1053815116668643.
- Trussell, J. W., & Easterbrooks, S. R. (2014). The effect of enhanced storybook interaction on signing deaf children's vocabulary. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*, 319–332.
- Urbani, J. M. (2011). *Implementing a dialogic reading intervention: The experiences of teachers of deaf and hard of hearing students* (Unpublished doctorate thesis). California University, Berkeley.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth-combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology 42*(4), 617. doi:10.1177/008124631204200415
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Vukelich, C., Christie, J. F., & Enz, B. J. (2014). *Helping young children learn language and literacy* (3. bs.). UK: Essex: Pearson.
- Waterhouse, N. L. (2014). *Changing participation in guided interactive shared reading: A study of early childhood teachers' implementation and children's engagement* (Unpublished doctorate thesis). Montana University, Washington.

- Whalon, K., Delano, M., & Hanline, M. F. (2013). A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: RECALL. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 93-101. doi.10.1080/1045988X.2012.672347.
- Whitehurst, G. J. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*. Erişim adresi: <http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Wood, C., Pillinger, C., & Jackson, E. (2010). Understanding the nature and impact of young readers' literacy interactions with talking books and during adult reading support. *Computers & Education*, 54, 190-198.
- Yazıcı, A. Ş. (2021). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2107-2122.
- Yenilmez, K., & Kakmacı, O. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156.
- Yurtbakan, E. (2022). *Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Trabzon üniversitesi, Trabzon.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö. ve Erdoğan T. (2021). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 161-180.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & A. B. Bauer (Eds.), *On reading to children: Parents and teachers* (pp. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D., & Travers, K. (2016): Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme. *Early Child Development and Care*, 188(6), 862-874. doi.10.1080/03004430.2016.1241775

### Extended Abstract

#### Introduction

In planning dialogic reading practice, activities such as creating collaborative working environment, making animations, and having students make designs and write poems in addition to reading activities increase the motivation of students towards reading (Yurtbakan, Erdoğan & Erdoğan, 2021). There are two different techniques that the teacher or guide can use in dialogic reading. In these techniques, it is necessary to ask questions in pre-, while and post-reading process to evaluate the answers given by the students to the questions asked, to remind the wrong answers by the teachers, and to support and expand the answers given (Whitehurst, 1992). In addition, in the dialogic reading process, the students are asked questions that help them remember, complete, open-ended and Wh- questions, and help the student to connect with his/her life (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). In order for dialogic reading to reach its goal, preschool, primary school and special education teachers need to plan and execute the process well. It is seen that the vocabulary and storytelling skills of hearing-impaired students whose special education teachers carry out the dialogic reading process improve (Trussell & Easterbrooks, 2013; Urbani, 2011), and the comprehension skills of children with language difficulties improve (Shoemaker, 2014).

Although special education teachers have been observed to implement dialogic reading in accordance with its purpose (Urbani, 2011), it is seen that no research has been made on the ways how primary school and preschool teachers implement dialogic reading in their lessons and that the self-efficacy of teachers in dialogic reading implementation has not been compared according to their branches. However, the knowledge level of teachers about the practice is important in reaching the goal of dialogic reading (Ping, 2014). For this reason, it is necessary to determine self-efficacy of

teachers in dialogic reading implementation. In this way, self-efficacy of teachers in dialogic reading practice can be improved and indirectly, students' cognitive skills such as language, speaking, listening, reading and writing as well as social, affective and psychological skills can be supported. With this importance, in this study, the self-efficacy of primary school, preschool and special education teachers in dialogic reading practice will be examined.

### **Method**

Survey model was used in the study. In the scale development phase of the study, a total of 325 primary school, preschool and special education teachers working in Trabzon in the phase of examining self-efficacy of teachers in dialogic reading, and a total of 240 teachers (primary school, pre-school and special education) working in Yozgat were included through convenient case sampling. The data in the study were collected with the "Scale of Teacher Self-Efficacy in Dialogic Reading" developed by the researcher for the research. For the validity and reliability of the scale, exploratory factor analysis, Cronbach Alpha value, corrected item-total correlation, and independent t test analysis between 27% Lower and Upper Group Scores were performed. The data in the study were analyzed with independent t test, one-way Anova, Kruskal Wallis test.

### **Result and Discussion**

In the study, it was determined that female teachers were statistically significantly better than male teachers in self-efficacy of teachers in reading warm-up sub-dimension of dialogic reading practice. Teachers need to have professional training in order to develop their dialogic reading practice skills (Godfrey-Hurrell, 2015). Therefore, there may not be a difference in practice among teachers who have not received any training on dialogic reading. However, the reason why gender made a difference in the reading warm-up sub-dimension of the dialogic reading practice in the study may be due to the characteristics of the teachers.

In the study, it was revealed that the branches of the teachers made a statistically significant difference in the self-efficacy of teachers in reading warm-up sub-dimension of the dialogic reading practice, and this difference was in favor of the preschool teachers compared to the primary school and special education teachers. It was seen that dialogic reading studies were generally carried out in the preschool period (Yurtbakan, 2020). In the preschool period, teachers have more duties to ensure illiterate students to read the book and internalize the information in the book. For this reason, preschool teachers should learn the types of reading that can be more effective in the guide position and be more beneficial to the students, or they should show a tendency to research in order to learn. Dialogic reading practices can also be one of the types of reading that preschool teachers can guide students better. It is seen that teachers who do not receive any training on dialogic reading fail to practice dialogic reading, but they contribute more to students because they learn to practice when they receive professional development training (Roselli, 2009; Urbani, 2011).



## **Ana Dili Eğitiminde Karşılıklı Konuşma Becerisine Yönelik Dil İşlevleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri\***

*Elif DEMİR\*\**  
*Kemalettin DENİZ\*\*\**

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin ana dili eğitiminde karşılıklı konuşma becerisine yönelik dil işlevleriyle ilgili görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin 7 bölgesindeki 18 farklı ilde görev yapan 30 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerini alabilmek için araştırmacıların geliştirdiği açık uçlu yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan "Ana Dili Eğitiminde Karşılıklı Konuşma Becerisine Yönelik Dil İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Ulaşılan veriler, içerik çözümlemesi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ortaokullardaki konuşma becerisi eğitiminin günlük hayatla ilişkisinin zayıf olduğu ve konuşma becerisinde dil işlevlerine yönelik bir düzenlemeye gidilmesi ve öğretim programı, kazanımlar, ders kitapları, etkinlikler ile ölçme araç ve gereçlerinin dil işlevlerine yönelik hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dil işlevlerini Türkçe öğretmenlerine benimsetmek için çeşitli eğitimlerin verilmesi, etkinliklerin yapılmasına ihtiyaç olduğu bulgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak program geliştiriciler, ders kitabı yazarları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile öğretmenlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ana dili eğitimi, dil işlevleri, öğretmen görüşleri, Türkçe eğitimi

### **Teachers' Views on Language Functions for Conversation Skills in Mother Tongue Education**

#### **Abstract**

This study aimed to explore the views of Turkish language teachers regarding the language functions associated with conversation skills in mother tongue education. Adopting a qualitative research approach, the study employed the interview method and involved 30 Turkish language teachers from 18 provinces across seven regions in Türkiye. To gather teachers' views, the researcher utilized the "Teacher Interview Form on Language Functions for Conversation Skills in Mother Tongue Education," comprising open-ended and semi-structured questions. The collected data were analyzed using content analysis. This study found a weak correlation between lower secondary school speaking skill education and its practical application in daily life, and concluded that language functions should be reorganized in speaking skills where curriculum, learning outcomes, textbooks, activities as well as measurement and assessment tools that align with language functions are developed. This study also highlighted the need for several trainings and activities to facilitate the adoption of language functions by Turkish language teachers. Based on

\* Bu makale 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında yürüttüğü "Türkçe Eğitiminde Anlatma Becerilerine Yönelik Dil İşlevleri" adlı doktora çalışmasının bir bölümü kullanılarak üretilmiştir.

\*\* Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, demirelif666@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3547-4180

\*\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, kdeniz@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7531-490X

the findings of this study, recommendations were provided to curriculum developers, textbook writers, measurement and assessment experts, and teachers.

**Keywords:** Mother tongue education, language functions, teachers' views, Turkish language education

### Giriş

Konuşma (sözlü etkileşim), insan yaşamında gerek birey gerekse toplum hayatının idamesi için kaçınılmaz bir beceridir. Bu sebeple konuşma becerisinin (sözlü etkileşimin) geliştirilmesi, dilin en önemli işlevi olan iletişimin sağlanması açısından kilit bir öneme sahiptir. İletişimin istenilen düzeyde sağlanması için ise dilin bağlama uygun bir şekilde işlevsel olarak kullanılması gerekmektedir. Bu sebeple eğitime ihtiyaç duyulan dil işlevlerinin neler olduğunun belirlenmesi dolayısıyla işlevsel dil eğitiminin çerçevesinin çizilmesi gerekmektedir. Bu noktada ana dili eğitimcileri olan Türkçe öğretmenlerinin sözlü etkileşim becerisine yönelik dil işlevleriyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi; işlevsel bir konuşma eğitimi dolayısıyla işlevsel bir ana dili eğitimi, program geliştiriciler, ders kitabı yazarları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile öğretmenler açısından önem arz etmektedir.

Dil işlevleri farklı araştırmacılar tarafından, “insanların konuşma veya yazmalarındaki amaç” (Blondell, Higgins & Middlemiss, 1982, s. v); “dil kullanım amacı” (Cerit, 2021, s. 7; Cook, 1985, s. 177; Çekici, 2020, s. 95; Demircan, 2005, s. 232; Deniz ve Çekici, 2019c, s. 196; Deniz ve Çekici, 2019b, s. 3047; Deniz ve Çekici, 2019a, s. 33; Deniz ve Demir, 2021, s. 25); “insanın dil yoluyla yaptığı eylem” (Van Ek & Trim, 1990a, s. 27); edimler gerçekleştirmek (Büyüktuncay, 2014); “Dilin belli bir bağlam içerisinde, bir amaca yönelik olarak yerine getirdiği eylem olup daha yalın bir anlatımla, sözün belli bir ortamda ve o anda ‘ne işe yaradığı’, ‘ne anlama büdüğü” (Çubukçu, 2014, s. 19) şeklinde tanımlanmaktadır. İşlevsel dil kullanımı, “Dili yaratan tek başına yazar, şair, romancı değildir. Dili kullanan kişi de kendisi gibi içinde yetiştiği dilsel topluluğun bir ürünüdür. Aslında toplumsallık, bireysellik, duygusallık, zihinsellik arasında çok kesin bir sınır yok gibidir. Dilin işlevleri için işlevin, kullanımla eş değerde olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü Wittgenstein’in dediği gibi dil bir eylemdir, yani kullanımdır, öyleyse tüm öteki eylemler gibi bu eylem de kullanıldığı zaman ve kullanıldığı bağlam içinde anlamını sürdürebilir.” (Kılıç, 2007, s. 126) olarak ifade edilmiştir.

Araştırmacıların dil işlevi tanımlarından hareketle dil işlevlerinin; söz varlığı, dil yapısı, kalıp ifadeler, beden dili ve sözsüz iletişim unsurlarını içeren dilin, belirli bağlamlardaki kullanım amacı ve dil aracılığıyla gerçekleştirilen eylem olduğunu söylemek mümkündür.

Dil işlevleri, dilsel bir birimin amacına karşılık gelmekte (Demircan, 1990; Kılıç, 2002); işlev ile kullanım aynı anlamı taşımakta (Gökdayı, 2008; Kılıç, 2007); sözlü üretim ve yazılı üretimdeki amaca karşılık gelmekte (Blondell, Higgins ve Middlemiss, 1982; Deniz ve Çekici, 2019; Guntermann ve Phillips, 1982); bağımsız değil, bağlama göre kullanılmakta (van Ek ve Trim, 1990a, 1990b, 2001; Uslu, 2005); dilde bir işlev birden fazla yapı ile gösterilebilmektedir (Deniz ve Demir, 2021).

Dil eğitiminin amacı, bireylerin dil becerilerini geliştirerek iletişim kurmalarını sağlamaktır. İletişimimizin kalitesi ile yaşam kalitemiz arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Stewart, Zediker ve Witteborn, 2005). İnsanlar günlük yaşamlarını sürdürürken dili; özür dileme, birinden bir şey isteme, kızgınlığını ifade etme, konuşmaya başlama gibi farklı pek çok amaç için işlevsel olarak kullanma ihtiyacı duymaktadır. Dil, burada bu amaçlara ulaşmak için kullanılan bir araçtır. Dil işlevleri, dilin bir amaç doğrultusunda bağlama uygun şekilde iletişimsel olarak kullanılmasını ifade etmektedir. “Öğrenme sürecinde, özellikle eğitim safhasında dil öğretiminin doğru bir şekilde yapılması, bireyin dili iyi öğrenmesi bakımından önemlidir. Dili doğru öğrenebilmek ve etkili bir şekilde kullanabilmek için de dilin işlevlerinin doğru bir şekilde öğrenilmesi gerekir.” (Aydın ve Yangil, 2013, s. 831). Yabancı dil öğretimi alanında ortaya çıkan işlevsel dil eğitimi yaklaşımından ana dili eğitiminde de faydalanılması gerekmektedir. İşlevsel dil eğitiminin temeli, dilin sadece dil bilgisi ya da sadece söz varlığı eğitimi şeklinde verilmesi değil, söz varlığı ve dil bilgisini de kapsayacak şekilde bir amaca yönelik kullanımından oluşmaktadır. İşlevsel dil eğitiminin esasını, Widdowson (1979, s. 65) “bir dili öğrenmenin temelinde sadece dil bilgisi öğretiminin yatmadığı aynı zamanda günlük iletişimde bu dil bilgisi yapılarının ne işe ve nasıl yaradığının öğretilmesinin de gerektiği” şeklinde ifade etmiştir. İşlevsel dil eğitimi; “Her dil kullanımı aynı zamanda bir işlev taşır, dili kullanmak, bir amacı yerine getirmek

demektir ve dilin amaca yönelik kullanımı dilin işlevsel kullanımına karşılık gelmektedir.” (Deniz ve Çekici, 2019a, s. 24); dilin iletişimsel kullanımı (Deniz ve Demir, 2019) şeklinde tanımlayan ve iletişimsel işlevi de insanın iletişim sürecinde başardığı şey (Duchan, 1988) olarak tanımlayan araştırmacılar vardır.

Ortaokullarda konuşma becerisi eğitimi kapsamında öğrencilerin kimlerle nasıl konuşacakları, hitaplarının nasıl olacağı, bir istek ya da şikâyet vb. nasıl ifade edecekleri becerisi verilmekte midir? Ortaokullardaki Türkçe eğitiminde bu soruya verilecek sistematik bir cevap bulunmamakta ve bu durum karşılıklı konuşmada öğrencilerin ihtiyaç duydukları dil işlevlerinin tespit edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ana dili eğitiminde karşılıklı konuşma becerisine yönelik dil işlevlerine ilişkin öğretmen görüşleriyle ilgili “işlev”, “dil işlevleri”, “konuşma işlevleri”, “işlevsel dil eğitimi”, “hazırlıksız konuşma” anahtar kelimeleri ile TR Dizin, YÖK Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Millî Kütüphane veri tabanları ve DergiPark'ta 10.07.2023 tarihinde yapılan taramada konuya ilişkin bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin ana dili eğitiminde karşılıklı konuşma becerisine yönelik dil işlevleriyle ilgili görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma iki aşamalı olarak planlanmış ve ilk aşamada öğretmenlerin dil işlevleri ve işlevsel dil eğitimiyle ilgili var olan bilgilerinin ne olduğu sorularına cevap aranmıştır. Bu açıdan çalışmanın ilk aşamasında Türkçe öğretmenlerine “Dil işlevleri denince aklınıza ne geliyor? Dil işlevlerini tanımlar mısınız?”, “İşlevsel dil eğitimi diye bir kavram duydunuz mu? İşlevsel dil eğitimi tarif edebilir misiniz?” soruları yöneltilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında öğretmenlere “Ortaokullarda mevcut ana dili eğitimi kapsamındaki konuşma eğitiminin gündelik hayatla ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu ile “Sizce ortaokullardaki mevcut ana dili eğitiminde konuşma becerisine yönelik işlevsel dil eğitimiyle ilgili bir düzenleme yapılmalı mıdır?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya verilen cevap evet ise: “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde öğretim programı, kazanımlara yönelik yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?”, “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde ders kitapları, etkinliklere yönelik yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?”, “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?”, “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde öğretmenlere yönelik yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?” alt soruları sorularak bu sorulara cevap aranmıştır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bir durum çalışmasıdır. “Nitel araştırma, bir şemsiye terim olup tanımlamaya, çözmeye, yorumlamaya ve anlamla ilgili terimlere ulaşmaya çalışan teknikleri kapsayan süreçler bütünüdür.” (Van Maanen, 1979, s. 520). Nitel araştırmalar, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45) çalışmalardır. “Nitel araştırmanın amacı, insanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili bir anlayış geliştirmek, anlamlandırma sürecinin (sonuç ve ürün yerine) ana hatlarını çizmek ve insanların deneyim yaşadığı şeyleri nasıl yorumladıklarını tarif etmektir.” (Merriam, 2018, s. 14). Çalışmada, öğretmenlerden daha detaylı ve özgün cevaplar alabilmek için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmış, Türkçe öğretmenlerinin ana dili eğitiminde karşılıklı konuşma becerisine yönelik dil işlevlerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu incelendiği için nitel araştırma yaklaşımı ve yöntemi tercih edilmiştir.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin 7 bölgesindeki 18 farklı ilin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarında Türkçe öğretmeni olarak görev yapan 30 öğretmenden oluşmaktadır. “Nitel araştırmalarda sonuçların evrene genellenebilirliğinden ziyade, bir olgunun çalışma evrenindeki birimlerde görülmesinin nedenleri ya da bu olguya yönelik, birimler arasında görülen benzerlik ve farklılıkların daha derine inilerek incelenmesi gibi amaçlar söz konudur. Bu durumda örneklemin amaca uygun olarak yanlı seçilmesi ihtimali ortaya çıkmaktadır. Bu da nitel araştırmalar için, seçkisiz olmayan



örnekleme yöntemlerinin daha uygun olduğunu göstermektedir.” (Yıldırım, 2021, s. 65). Bu kapsamda bu araştırmada çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitleme örnekleme tercih edilmiştir. “Maksimum çeşitleme örnekleme, araştırmacının bazı özelliklere ve niteliklere (örn. farklı yaş gruplarına) göre farklılaşan birey veya durumları örneklem grubuna dâhil ettiği bir amaçlı örnekleme stratejisidir.” (Creswell, 2020, s. 268). Bu sebeple çalışma grubu belirlenirken cinsiyet dağılımı, bölge ve il farklılığı, mesleki deneyim süresi, lisans mezuniyeti, öğrenim durumu gibi değişkenler esas alınmıştır. Bu kapsamda Türkiye’nin 7 bölgesindeki 18 farklı ilde (Ağrı, Ankara, Antalya, Bitlis, Bursa, Denizli, Elazığ, Gaziantep, Iğdır, İstanbul, İzmir, Konya, Ordu, Samsun, Şanlıurfa, Şırnak, Trabzon, Yozgat) görev yapan 30 Türkçe öğretmeni gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmıştır. Çalışma grubuna yönelik tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

*Öğretmenlere Yönelik Demografik Bilgiler*

Kod	Cinsiyet	Şehir	Mesleki Deneyim Süresi	Lisans Mezuniyeti	Öğrenim Durumu
Ö1	Erkek	Trabzon	10-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö2	Erkek	Ankara	10-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö3	Erkek	İstanbul	15-20 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö4	Kadın	Ağrı	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö5	Kadın	Iğdır	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö6	Kadın	Şırnak	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö7	Kadın	Ordu	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö8	Kadın	Konya	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö9	Kadın	Şanlıurfa	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö10	Kadın	Bitlis	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö11	Erkek	Iğdır	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö12	Kadın	Konya	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Doktora Öğrencisi
Ö13	Kadın	Ankara	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö14	Kadın	Trabzon	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö15	Erkek	Ağrı	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö16	Erkek	Trabzon	20-30 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö17	Kadın	Antalya	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö18	Kadın	Konya	10-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö19	Erkek	Elazığ	10-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Doktora Öğrencisi
Ö20	Erkek	Konya	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö21	Kadın	Trabzon	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö22	Kadın	Gaziantep	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö23	Erkek	Konya	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Doktora Öğrencisi
Ö24	Kadın	Yozgat	10-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö25	Kadın	Samsun	10-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Doktora Öğrencisi
Ö26	Kadın	Ankara	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö27	Erkek	İstanbul	10-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Doktora Öğrencisi
Ö28	Kadın	Bursa	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö29	Erkek	İzmir	20-30 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö30	Erkek	Denizli	20-30 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet dağılımının 12 (% 40) erkek, 18 (%60) kadın; bölge ve il dağılımının 3 Karadeniz (Ordu, Samsun, Trabzon), 2 Marmara (Bursa, İstanbul), 2 Ege (Denizli, İzmir), 1 Akdeniz (Antalya), 3 İç Anadolu (Ankara, Konya, Yozgat), 4 Doğu Anadolu (Ağrı, Bitlis, Elazığ, Iğdır), 3 Güneydoğu Anadolu (Gaziantep, Şanlıurfa, Şırnak); mesleki deneyim yılı dağılımının 8 (1-5 yıl), 11 (5-10 yıl), 7 (10-15 yıl), 1 (15-20 yıl), 3 (20-30 yıl); lisans mezuniyeti dağılımının 30 Türkçe

öğretmenliği; öğrenim durumu dağılımının da 16 (%53) lisans mezunu, 9 (%30) yüksek lisans mezunu ve 5 de (%17) doktora öğrencisi şeklindedir.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği “Ana Dili Eğitiminde Sözlü Etkileşim Becerisine Yönelik Dil İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Form iki bölüm şeklinde tasarlanmıştır. İlk bölümde öğretmenlere dil işlevleri ve işlevsel dil eğitimine yönelik var olan bilgilerini tespit etmeyi amaçlayan iki soru yöneltilmiştir. Bu sorular:

1. “Dil işlevleri denince aklınıza ne geliyor? Dil işlevlerini tanımlar mısınız?”

2. “İşlevsel dil eğitimi diye bir kavram duyduunuz mu? İşlevsel dil eğitimi tarif edebilir misiniz?”

İkinci bölümde öğretmenlere dil işlevleri ve işlevsel dil eğitimi ile ilgili bilgiler verildikten sonra okullardaki konuşma becerisi eğitiminin günlük hayatla ilişkisinin nasıl olduğunu ve işlevsel bir ana dili eğitimine gerek olup olmadığını tespit etmek amaçlı iki ana soru ve alt sorular sorulmuştur. Bu sorular:

1. “Ortaokullarda mevcut ana dili eğitimi kapsamında konuşma/sözlü etkileşim becerisi eğitiminin gündelik hayatla ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?”

2. “Sizce ortaokullardaki mevcut ana dili eğitimi kapsamında konuşma/sözlü etkileşim becerisi eğitimine yönelik işlevsel dil eğitimiyle ilgili bir düzenleme yapılmalı mıdır?”

Cevap evet ise:

2.1. “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde öğretim programı, kazanımlara ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?”

2.2. “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde ders kitabı-etkinliklere ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?”

2.3. “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?”

2.4. “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde öğretmenlere ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?” şeklindedir.

### Verilerin Toplanması

Veri toplamadan önce Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan çalışmayla ilgili gerekli yasal izin alınmıştır. Görüşmelere başlamadan önce araştırmacılar tarafından katılımcılara kişisel bilgilerinin ve görüşlerinin gizliliği konusunda etik ilkelerle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Bu doğrultuda veriler, çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden yüz yüze ya da çevrim içi ortamda açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler esnasında görüşme yönteminin doğasına uygun olarak sonda sorularıyla daha detaylı bilgilere ulaşılması sağlanmıştır. Oturumlar, 30-40 dakika arasında sürmüş, soru ve yanıtların ses kaydı alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Çalışmanın verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmektir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Bu çalışmada da sorulara verilen cevaplar, araştırmacılar tarafından içerik analizine tabi tutularak uzman görüşü doğrultusunda benzer kodlar ve bu kodlardan varılan kavramlar bir araya getirilerek kategorilendirilmiştir. Bu çalışmada elde edilen veriler, frekans kullanılarak tablolar şeklinde sunulmuş ayrıca doğrudan alıntılar da kullanılmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan öğretmenlerin dil işlevleri ve işlevsel dil eğitimine yönelik bilgi, düşünce ve görüşlerine müdahale edilmemiş, düşünce ve görüşleri olduğu gibi yansıtılmıştır. Katılımcılar, öğretmen anlamında “Ö” ve görüşme numarası anlamında “1” yani “Ö1” şeklinde kodlanmıştır. Çalışma kapsamında öğretmenlerin görüşlerinin birden fazla kategoride kodlanması sebebiyle görüş sayısı katılımcı sayısından fazla olup frekansların toplamı, toplam 30 olan öğretmen sayısından farklılaşmaktadır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Çalışmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için nicel araştırmalarda kabul gören “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenilirlik” yerine “tutarlık” ve “dış güvenilirlik” yerine de “teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmıştır.

Bu kapsamda çalışmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için uzman incelemesine başvurulmuştur. Araştırma konusuna hâkim 7 uzmandan çalışmayı çeşitli yönlerden incelemesi istenmiştir. Ayrıca veri toplama aracının oluşturulmasında da 4 uzmanın görüşüne başvurulmuş, uzmanlardan gelen dönütler esas alınarak veri toplama aracı gözden geçirilmiş, tekrar düzenlenmiş ve son şekline dönüştürülmüştür. Bunun yanında verilerin çözümlenmesi aşamasında da 2 farklı uzmanın bakış açısına başvurulmuş böylece açık ve net kategorilerin oluşturulması diğer bir deyişle aynı sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır.

Araştırmada aktarılabirliğin sağlanabilmesi için detaylı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırmalarda sonuçların aktarılabirliği, araştırmadan elde edilen verilerin yeterli düzeyde betimlenmesine bağlıdır. Ayrıntılı betimleme, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğunca sadık kalınarak aktarılmasıdır. Doğrudan alıntılar bu amaçla araştırmacılar tarafından sık kullanılır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 304). Araştırmada aktarılabirliğin sağlanabilmesi için doğrudan alıntılara yer verilmiş ve amaçlı bir örnekleme çalışılmıştır.

Araştırmada tutarlığın sağlanmasında tutarlık incelemesinden faydalanılmıştır. “Tutarlık incelemesinin amacı, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır. Bu tutarlık veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında kendini göstermelidir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 306). Bu nedenle bu araştırmada, verilerin benzer süreçlerle toplanmasına, kodlanması sürecinde kavramsallaştırma yaklaşımına ve sonuçlarla ilişkilendirilmesine dikkat edilmiştir.

Araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanmasında teyit incelemesinden faydalanılmıştır. Bu incelemede amaç, “Araştırmacının ulaştığı sonuçları ham verilerle karşılaştırarak teyit mekanizmasını çalıştırıp çalıştırmadığına bakmaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 306). Bu çalışmada araştırmacılar dışında 2 uzman araştırmacının verilerini, teyit edilebilirliğe dair değerlendirmiştir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 21.03.2023

Belge sayı numarası= 05

**Bulgular**

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin ana dilinde sözlü etkileşim becerisine yönelik dil işlevleri ile ilgili görüşleri tablolar hâlinde sunulmuştur. Bu kapsamda çalışmada cevap aranan “Dil işlevleri denince aklınıza ne geliyor? Dil işlevlerini tanımlar mısınız?” sorusu ile ilgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Öğretmenlerin Dil İşlevi Tanımları*

Kategori	Kod	n
Dil Becerisi	dinleme (Ö3, Ö13, Ö16, Ö22, Ö26)	5
	konuşma (Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö13, Ö16, Ö22, Ö26)	8
	temel beceriler (Ö2, Ö3, Ö13, Ö16, Ö22, Ö26, Ö29)	7
İşlev Türü	göndergesel (Ö6, Ö10, Ö14, Ö20, Ö18)	5
	alıcı işlev (Ö10, Ö18)	2
	dilin sosyal işlevi (Ö19)	1
	dilin edebî işlevi (Ö18)	1
	dilin canlı olma işlevi (Ö19)	1
	dilin vasıta işlevi (Ö19)	1
Kültür	kültür öğretmek (Ö5)	1
	kültür taşıyıcısı (Ö4)	1
	kültür aktarımı (Ö15)	1
İletişim Süreci	iletişim (Ö4, Ö19, Ö20, Ö26, Ö27)	5
	iletişim fonksiyonları (Ö23)	1
	anlaşma (Ö4, Ö19)	2
	mesaj (Ö16)	1
	kanal (Ö9, Ö10)	2
	dilin kodu (Ö11)	1
	bağlam (Ö10)	1
	dilin kullanım amacı (Ö6, Ö7, Ö12, Ö26, Ö27, Ö30)	6
	dilin sunduğu kolaylık (Ö11, Ö21)	2
	dilin nasıl aktarıldığı (Ö11)	1
	dilin sürekli değişen olması durumu (Ö19)	1
	dilin çok boyutlu olması (Ö18)	1
	Dil Bilgisi	dil bilgisi (Ö26)
bağlaç, edat kullanımı (Ö25)		1
sözcük aktarımı (Ö17)		1
Yöntem/Araç	dil aktarımında kullanılan yöntem (Ö11)	1
	konuşurken kullanılan yöntemler (Ö9)	1
	duygu ve düşünce aktarımı için kullanılan araç (Ö24)	1
İfade Biçimi	anlama ve anlatma (Ö1, Ö3, Ö13, Ö15, Ö17)	5
	kendini daha rahat ifade edebilme (Ö8)	1

Tablo 2’ye bakıldığında öğretmenlerin dil işlevleri tanımları; dil becerileri, işlev türü, kültür, iletişim süreci, dil bilgisi, yöntem/araç ve ifade biçimi kategorileri altında tanımlanmıştır. Her bir kategoriye yönelik kodlarla ilgili görüş örnekleri:

Dil becerisi kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Dil işlevleri, konuşma boyutu var, mesaj iletme boyutu var, dinleme boyutu var, bunların toplamında tabii, birleştirdiğimizde dilin işlevleri olarak tanımlayabilirim.” (Ö16, konuşma kodu)

İşlev türü kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Şu an hatırlamıyorum hocam ama dilin işlevi, dilin sosyal işlevi var biliyorsunuz, temelde zaten iletişim kurmak için sağladığımız diğer insanlarla, dil canlı bir varlık, canlı olma işlevi diyebilirim. Anlaşma diyebilirim, vasıta işlevi diyebilirim, bunları söyleyebilirim, başka açıkçası çok bir şey gelmiyor aklıma.” (Ö19, dilin sosyal işlevi kodu)

Kültür kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Dilin bir işlevi kültür aktarımı yapması, bu da çok önemli bir işlev, özellikle milletlerin oluşumunda dilin en önemli bir şey olduğu, araç olduğunu biliyoruz.” (Ö15, kültür aktarımı kodu)

İletişim süreci kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“İşlev deyince aklıma dilin daha iletişimsel kullanılması, işlevinin olması, bir amacının olması, o amaca hizmet etmesi, o amacı gerçekleştirmeye dönük olması, yani bir gramer konusunun di’li geçmiş zaman, miş’li geçmiş zaman olarak değil de onun günlük hayatta nasıl kullanılabileceğine yönelik bir alan olduğunu tahmin ediyorum ve bunu da çok önemsiyorum bu anlamda.” (Ö27, kullanım amacı kodu)

Dil bilgisi kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Dil işlevleri denince aslında bu bağlaçlar falan geliyor benim aklıma. İşte edatlar, bağlaçlar, ne hangi işlevle kullanılacağı, adı üstünde sanki işlev, anlamsal bakımdan mı yoksa biçimsel bakımdan mı, dilin bir sürü işlevi vardır.” (Ö25, bağlaç, edat kullanımı kodu)

Yöntem/araç kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Dil işlevleri benim günlük hayatımda birileriyle konuşurken veya sınıf içerisinde, ders aktarımda konu aktarımı yaparken kullandığım yöntemlerin aslında dilime yansımış hâlidir diye düşünüyorum.” (Ö9, konuşurken kullanılan yöntemler kodu)

İfade biçimi kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Dilin işlevleri, ben bunu duyduğumda anlama ve anlatma geliyor açıkçası aklıma. Hani genelde dilimizi, bir şeyleri anlatabilmek ya da anlamak amacıyla kullanıyoruz. Anlamak, anlatmak, aktarmak.” (Ö17, anlama ve anlatma kodu)

Öğretmenlerin “İşlevsel dil eğitimi diye bir kavram duyduunuz mu? İşlevsel dil eğitimi tarif edebilir misiniz?” sorusu ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Öğretmenlerin İşlevsel Dil Eğitimi Tanımları*

Kategori	Kod	n
Kullanım	işlevsel dil kullanımı (Ö14, Ö26)	2
Amaç	amaca yönelik (Ö5)	1
Bilmiyorum	bilmiyorum, duymadım (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30)	27

Tablo 3’e göre öğretmenlerin işlevsel dil eğitimi tanımları; kullanım, amaç ve bilmiyorum olmak üzere 3 farklı kategori altında sınıflandırılmıştır. Kategorilere yönelik kodlarla ilgili görüş örnekleri:

Kullanım kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Nitelikli dinleyici, nitelikli konuşmacı, nitelikli okuyucu şeklinde tanımlayabilirim. Ve tabii ki bunu hani dil bilgisi örüntüsüyle ve tabii yazma da çok önemli. Hani sadece bunu hani hayat becerisi olarak değil, karşı tarafa yazılı bir şekilde ifade edebilmek de önemli. Dili bence işlevsel olarak kullanmak budur.” (Ö26, dilin aktif kullanımı kodu)

Amaç kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“İşlevsel dil eğitimi amaca yönelik bir şey.” (Ö5, amaca yönelik bir şey kodu)

Bilmiyorum kategorisine yönelik görüş örnekleri:

## Ana Dili Eğitiminde Karşılıklı Konuşma Becerisine Yönelik Dil İşlevleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri

“İşlevsel dil eğitimi diye bir şey duymadım.” (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, duymadım kodu)

“İşlevsel dil eğitimi bilmiyorum.” (Ö1, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö29, Ö30, bilmiyorum kodu)

Öğretmenlerin “Ortaokullarda mevcut ana dili eğitimi kapsamındaki konuşma eğitiminin gündelik hayatla ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

### *Konuşma Becerisi Eğitiminin Günlük Hayatla İlişkisi*

Kategori	Kod	n
Konuşma becerisi eğitimi günlük hayatla ilişkilidir.	Ders kitaplarının günlük hayatla ilişkili olması (Ö25)	1
	Temaların günlük hayatla ilişkili olması (Ö16, Ö17, Ö21)	3
	Metinlerin günlük hayatla ilişkili olması (Ö7, Ö24)	2
	Etkinliklerin günlük hayatla ilişkili olması (Ö13, Ö25, Ö27)	3
Konuşma becerisi eğitimi günlük hayatla ilişkili değildir.	Konuşma eğitiminin günlük hayatla ilişkili olmaması (Ö14, Ö19, Ö20, Ö22, Ö30)	5
	Konuşma eğitiminin hedef kitlenin ihtiyacına yönelik olmaması (Ö2, Ö11, Ö14, Ö15)	4
	Konuşma becerisinin ihmal edilmesi (Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö18, Ö27)	6
	Konuşmada dil işlevlerine yer verilmemesi (Ö7)	1
	Sınav odaklı bir yaklaşımın olması (Ö1, Ö12, Ö27)	3
	Müfredatın yetersiz olması (Ö6, Ö22)	2
	Müfredatın yoğun olması (Ö6)	1
	Kazanımların genel nitelikte olması (Ö23)	1
	Kazanımların basit olması (Ö6)	1
	Kazanımların eksik olması (Ö8)	1
	Ders kitaplarının ihtiyacı karşılamaması (Ö3, Ö10, Ö22, Ö26)	4
	Ders kitaplarının güncel olmaması (Ö15)	1
	Ders kitaplarının soyut olması (Ö28)	1
	Temaların günlük hayattan uzak olması (Ö16, Ö17)	2
	Metinlerin güncel olmaması (Ö3, Ö15, Ö19)	3
	Metinlerin ilgi çekici olmaması (Ö3, Ö8, Ö10)	3
	Etkinliklerin yetersiz olması (Ö22, Ö29)	2
	Etkinliklerin seviye üstünde olması (Ö17)	1
	Etkinliklerin soyut olması (Ö28)	1
	Yönergelerin soyut olması (Ö17, Ö26)	2
Yönergelerin yetersiz olması (Ö17)	1	
Ana dili farklılığı, iki dilli olma (Ö4, Ö5, Ö11, Ö22)	4	
Bölgesel farklılıkların olması (Ö13)	1	

Tablo 4 incelendiğinde “Ortaokullarda mevcut ana dili eğitimi kapsamındaki konuşma eğitiminin gündelik hayatla ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun soruya, konuşma becerisinin günlük hayatla ilişkisinin zayıf olduğu yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kategorilere yönelik kodlarla ilgili görüş örnekleri aşağıdaki gibidir.

Ana dili eğitiminde konuşma becerisi eğitimi günlük hayatla ilişkilidir kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Yani şöyle konuşma becerisi aslında günlük hayatın tam merkezinde. Ama konuşma becerisini eğitimde, çocuklara aktarmasıyla ilgili fikrimi soruyorsanız eğer bu becerinin geliştirilmesine yönelik en azından Türkçe ders kitaplarında etkinlikler mevcut.” (Ö13, etkinlik kodu)

Ana dili eğitiminde konuşma becerisi eğitimi günlük hayatla ilişkili değildir kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Tabii ölçme değerlendirme, sınav sistemi daha çok yazılı, okuma boyutunda kaldığı için dinleme ve konuşma becerisi biraz daha biliyorsunuz ki daha az ele alınıyor.” (Ö27, konuşma becerisinin ihmal edilmesi kodu)

“Hazırlıklı konuşma yapar, hazırlıksız konuşma yapar gibi çok genel kazanımlar var. Konuşma becerisini daha çok metne göre geliştirmeye çalışıyoruz. Yani çok spesifik çizgileri olan kazanım listesi yok konuşma eğitimi açısından.” (Ö23, kazanımların genel olması kodu)

“Türkçe dersine girdiğimde konuşma etkinliklerinde 5. sınıflarda seviyelerine göre biraz üst seviyede görüyorum. Yani konuşma etkinliklerinde mesela Atatürk ve Millî Mücadele temasında vatan sevgisiyle alakalı çağrışım yapan kelimeleri verip bunlar üzerinden ne düşünüyorsunuz anlatın diyor ama çocuklar için çok soyut kalıyor.” (Ö17, etkinliklerin seviye üstünde olması kodu)

Öğretmenlerin “Sizce ortaokullardaki mevcut ana dili eğitimi kapsamında konuşma/sözlü etkileşim becerisi eğitime yönelik işlevsel dil eğitimiyle ilgili bir düzenleme yapılmalı mıdır?” sorusu ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

*Karşılıklı Konuşma Becerisine Yönelik İşlevsel Dil Eğitiminin Gerekliliği*

Kategori	Kod	n
Düzenleme gerekli	Kesinlikle/mutlaka/tabii ki/yapılmalı (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	26
	İhtiyaç var (Ö2, Ö13, Ö23, Ö25)	4
Düzenleme gereksiz	Hayır	-

Tablo 5’e bakıldığında 30 öğretmenin tamamının, ortaokullarda işlevsel dil eğitime yönelik bir düzenlemeye ihtiyaç olduğu yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Kategorilere yönelik kodlarla ilgili görüş örnekleri şöyledir.

Düzenleme gerekli kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Kesinlikle böyle bir düzenleme yapılmalı hocam. Az önce işlev listenizin maddelerini incelediğimde zaten çok beğendim. Çünkü hani bunun farkında biz bile değildik. Ama okuyunca a evet çocuk bunu kesinlikle yapmalı. Ben bu işlevlerini mesela daha önce duymadığım için üzüldüm açıkçası. Çünkü çocuklara konuşmada bunları öğretmeyi çok isterim.” (Ö17, kesinlikle/mutlaka/tabii ki/yapılmalı kodu)

“Evet verilmesi gerekiyor, ihtiyaç var. Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini işlevsel bir şekilde amacına yönelik aktarabilmeleri onların başarısını da olumlu yönde etkiler. Ve bunun kesinlikle olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö2, ihtiyaç var kodu)

Öğretmenlerin “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde öğretim programı, kazanımlara ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?” sorusu ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Karşılıklı Konuşma Becerisinde İşlevsel Dil Eğitime Yönelik Programla İlgili Öneriler*

Kategori	Kod	n
Program ve kazanımlar dil işlevlerine göre düzenlenmeli	Kazanımlarda dil işlevlerine yer verilmesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	30

Dil işlevlerini kapsayan özel kazanımlar olması (Ö14)	1
Dil işlevlerine kapsayan bütüncül kazanımlar olması (Ö27)	1
Dil işlevlerinin birebir kazanımlara yansıtılması (Ö27)	1
Kazanımların dil işlevlerine göre seviyelendirilip ve yer yer tekrar ettirilerek hazırlanması (Ö27)	1
Konuşma kazanımlarının gündelik hayata dayandırılması (Ö5, Ö26)	2
Dil işlevlerini içeren açık ve net bir program hazırlanması (Ö17, Ö20)	2
Konuşma kazanımlarının dil işlevlerine göre detaylandırılıp çeşitlendirilmesi (Ö9, Ö15, Ö18, Ö23, Ö30)	5
İhtiyaca yönelik kazanımlar hazırlanması (Ö22)	1
Program ve kazanımlar dil işlevlerine göre düzenlenmemeli	-

Tablo 6'ya göre 30 öğretmen de kazanımların dolayısıyla öğretim programının dil işlevlerine göre yeniden düzenlenmesi gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Kategorilere yönelik kodlarla ilgili görüş örnekleri aşağıdaki gibidir.

Program ve kazanımlar dil işlevlerine göre düzenlenmeli kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Konuşmayı çok detaylandırmak gerekir sanırım, konuşma kazanımlarını. Daha detaylı kazanımlar hazırlanabilir belki hocam, sizin yapacağınız çalışmadan hareketle. Sizin dil işlevlerinden birisini alıp hani.” (Ö18, kazanımlarda dil işlevlerine yer verilmesi kodu)

“Kazanımlar yeniden özellikle konuşma kazanımları, ek fiili kullanır yerine işte işlevsel dil öğretimine yönelik daha açık kazanımlar oluşturulabilir. Genelgeçer kazanımlar değil, biraz daha özele dönük kazanımlar oluşturulabilir.” (Ö14, dil işlevlerini kapsayan özel kazanımlar olması kodu)

“Dil işlevlerinin belirli bir sıralaması çıkarılıp bunlar seviyelendirilip, o işlev listesi birebir kazanımlara yansıtılmalı diye düşünüyorum. Bütün konuşma kazanımlarının bu dil işlevlerine göre seviyelendirilip ve yer yer tekrar ettirilerek biliyorsunuz bazı kazanımlarımız yeniden hazırlanmalıdır.” (Ö27, dil işlevlerine kapsayan bütüncül kazanımlar olması kodu)

Öğretmenlerin “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde ders kitabı-etkinliklere ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?” sorusu ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

*Karşılıklı Konuşma Becerisinde İşlevsel Dil Eğitime Yönelik Ders Kitabı ve Etkinliklerle İlgili Öneriler*

Kategori	Kod	n
Metin	İşlevlerin içinde yer aldığı metinler (Ö2, Ö4, Ö17, Ö25)	4
	Günlük hayatta kullanılan dil işlevlerine yönelik metinler (Ö1, Ö9, Ö12, Ö19, Ö20, Ö24, Ö26, Ö29, Ö30)	9
	Günlük yaşama yönelik güncel konuşma metinleri (Ö4, Ö18, Ö21, Ö27, Ö30)	5
	Karşılıklı diyaloglara dayalı metinler (Ö11)	1
	Kendini ifade etmeye yönelik metinler (Ö7)	1
	İletişimi kolaylaştıracak kalıp öğretimine dayalı metinler (Ö27)	1
	Soru-cevap tekniğine yönelik metin (Ö11)	1
	Dil becerilerinin gelişimine yönelik metin (Ö24)	1



	Uygulamaya yönelik metin (Ö14)	1
	Drama yönteminin kullanılacağı metinler (Ö11)	1
	Örnek olay, örnek durum verilen metinler (Ö5, Ö6, Ö19, Ö22, Ö26)	5
	İlgi çekici metinler (Ö3)	1
	Kültürel durumu yansıtan metinler (Ö27)	1
	Etkileşimli metinler (Ö23)	1
Etkinlik	Günlük hayatta kullanılan dil işlevlerine yönelik etkinlikler (Ö9, Ö12, Ö18, Ö20, Ö23, Ö26)	6
	Günlük hayatın sunulduğu uygulamalı etkinlikler (Ö2, Ö6, Ö17, Ö18, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27)	8
	Canlandırma, drama, senaryolaştırma, oyunlaştırma, rol yapma ve tiyatroya yönelik etkinlikler (Ö3, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö29, Ö30)	17
	Gösterip yaptırmaya dayalı etkinlikler (Ö21)	1
	Örnek olaya yönelik konuşturma etkinlikler (Ö5, Ö9, Ö15)	3
	Durumlardan diyaloglar üretilebilecek etkinlikler (Ö14)	1
	Dil işlevlerini anlatan görsele dayalı video etkinlikleri (Ö24)	1
	Sosyal medya desteği (Ö13)	1
	Proje ödevlerini kapsayan etkinlikler (Ö11)	1
	Keyifli ve yaratıcı etkinlikler kullanma (Ö22)	1
	Konuşma balonlarının yer aldığı etkinlikler (Ö9, Ö26)	2
	Gözlem (Ö20)	1
	Yazma becerisinden yararlanma, yazma tamamlama (Ö18)	1
	Bakanlığın etkinlik listesi yapması (Ö23)	1

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerin işlevsel dil eğitimine yönelik ders kitabı ve etkinliklerle ilgili görüşleri metin ve etkinlik olmak üzere iki kategorisi altında sınıflandırılmış ve kategorilere yönelik kodlarla ilgili görüşler ise şu şekilde ifade edilmiştir.

Metin kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Hocam mesela kitaplarımızda günlük işlevlere dair örnekler yok denecek kadar az. Mesela selamlaşma, karşılaşma işlevi, hoşça kal deme bir güle güle deme bu tarz günlük replikler diyelim çok az ders kitaplarında. Onun haricinde günlük dil işlevleriyle ilgili çok az örneklem var, örnek yok gibi bir şey. Bunlar çoğaltılabilir belki. (Ö18, günlük yaşama yönelik güncel konuşma metinleri kodu)

“Kitaplarda biraz daha uygulamaya yönelik metinler olabilir. Çocuk telefonla konuşurken nasıl başlayacağını bilmiyor mesela.” (Ö14, uygulamaya yönelik metin konulması kodu)

Etkinlik kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Ders kitapları konuşma etkinliklerini çeşitlendirmek açısından çok yetersiz. Etkinlikler çeşitlendirilebilir. Bir büyüğümüzü aradığımızda mesela telefonu nasıl açarız? Tanımayan birini aradığımızda kendimizi nasıl tanıtırız? Nasıl kapatırız? Bununla ilgili bence örnek durumlarla çocuklar karşılaştırılabilir.” (Ö22, günlük hayatın sunulduğu uygulamalı etkinlikler kodu)

“Konuşma etkinlikleri, konuşmaya dönük hâle, mesela iki tane karakter çizilir bir kitaba, bunlar karşılaştı, birbirlerine ne der? Senaryoyu yazarsınız o konuşmanın içeriğini öğrenci doldurur. Uzun zamandır birbirini görmeyen iki insan birbirine ne söyler, hangi kalıpları kullanır?” (Ö18, canlandırma, drama, senaryolaştırma, oyunlaştırma, rol yapma ve tiyatroya yönelik etkinlikler yönelik etkinlikler kodu)

“Örnek olay verilebilir çocuklara. Üç tane dört tane diyelim peş peşe benzer örnek olay. Daha sonra onunla alakalı konuşturulabilir.” (Ö5, örnek olaya yönelik konuşturma etkinlikler kodu)

“Yani işte sosyal medyadan destek alınabilir gibi.” (Ö13, sosyal medya desteği kodu)

## Ana Dili Eğitiminde Karşılıklı Konuşma Becerisine Yönelik Dil İşlevleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri

“Ders kitabından ziyade bir de Millî Eğitim Bakanlığı bir etkinlikler listesi yayımlayabilir, konuşma, dinleme, yazma gibi öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler listesi yayımlayabilir.” (Ö23, Bakanlığın etkinlik listesi yapması)

Öğretmenlerin “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?” sorusu ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

### *Karşılıklı Konuşma Becerisinde Dil İşlevlerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Öneriler*

Kategori	Kod	n
Değerlendirme	Süreç odaklı değerlendirme (Ö12, Ö14, Ö16, Ö19, Ö23)	5
	Performans odaklı ölçme değerlendirme (Ö13)	1
	Öz-değerlendirme (Ö3, Ö9, Ö18, Ö23)	4
	Akran değerlendirme (Ö18, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27)	5
	Aile değerlendirmesi (Ö18)	1
Ölçek	Dil işlevlerine yönelik konuşma ölçekleri (Ö9, Ö27)	2
Form	Dereceli puanlama anahtarı (Ö4, Ö7, Ö15, Ö18, Ö19, Ö22, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30)	10
	Gözlem formu (Ö8, Ö10, Ö14, Ö18, Ö20, Ö25)	6
	Form (Ö5, Ö11, Ö24)	3
Ödev	Proje Ödevleri (Ö11, Ö17)	2
	Ev ödevleri (Ö20, Ö27)	2
Sınav	Yazılı sınav (Ö2)	1
	Sözlü sınav (Ö6, Ö10, Ö16, Ö25, Ö21)	5
	Sınav (Ö1)	1
	Soru-cevap (Ö26)	1
Sunum	Sunum yaptırma (Ö2, Ö17, Ö24, Ö26, Ö27)	5
Uygulama	Canlandırma, oyunlaştırma (Ö11, Ö20, Ö22, Ö24, Ö26, Ö29, Ö30)	7
	Uygulama (Ö1, Ö2, Ö13, Ö15, Ö22)	5
	Mikro öğretim (Ö15)	1

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin işlevsel dil eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik yapılabilecek düzenlemelerle ilgili görüşleri; değerlendirme, ölçek, form, ödev, sınav, sunum ve uygulama olmak üzere 7 kategori olarak sınıflandırılmış ve kategorilerle ilgili kodlara yönelik görüşler ise aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

#### Değerlendirme Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Performansa dayalı ölçme değerlendirme, bunlar yapılabilir.” (Ö13, performans odaklı ölçme değerlendirme kodu)

“Öz değerlendirme formları kullanılabilir.” (Ö18, öz-değerlendirme kodu, aile değerlendirmesi kodu)

“Konuşma becerisini sözlü olarak yapmak durumundayız. Ölçme değerlendirmede de çok hassasiyet göstermeliyiz hem akran değerlendirmesi var hem bizim baktığımız zaman akranlarının da tepkisi önemli ya ama orada şeffaflığı, güvenilirliği sağlamak da zor bir şey.” (Ö25, akran değerlendirme kodu)

#### Ölçek Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Bu anlamda mutlaka konuşma ile ilgili puanlama anahtarları, konuşma ile ilgili akran değerlendirme ölçeklerinin bunlar aslında kitaplarımızda var, belki daha kullanışlı daha basit olanları geliştirilebilir.” (Ö27, dil işlevlerine yönelik konuşma ölçekleri kodu)

#### Form Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Rubrik kullanımı var işte, envanter kullanımı var. Portfolyo var, mesela konuşma becerisi için bu rubriklerden faydalanılabilir.” (Ö26, dereceli puanlama anahtarı kodu)

Ödev Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Mesela bir proje ödevi verilebilir. Bu proje de şöyle hani bu işlevlerin, örnek veriyorum. Hangisi olsun? Sosyalleşme işleviyle alakalı işlevleri öğrettik. Bunlar bu şekilde ifade ediliyor. Sen olsaydın nasıl ifade ederdin?” (Ö17, proje ödevi kodu)

Sınav Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Bir yere kadar yazılı da ölçebiliriz ama bir yerden sonra uygulama gerekiyor.” (Ö2, yazılı sınav kodu)

“Şimdi yazılı olarak konuşma becerisini ölçmek olmaz. Sözlü şekilde olabilir, bir konuyu ya da neyse amacımız, etkinliğimiz öncesinde hani çocuğa bilgi verilebilir. Sözlü bir şekilde.” (Ö6, sözlü sınav kodu)

Sunum Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Bu öğrettiğimiz dil işlevlerini nasıl günlük hayatta kullanabiliriz? Siz olsaydınız nasıl kullanırdınız? Yaratıcı drama ya da tiyatro metni hâlinde bize bir proje hazırlayın ve bunu dönem sonunda bize sunun. Bu şekilde ölçebiliriz.” (Ö17, sunum yaptırma kodu)

Uygulama Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Canlandırma ve dereceli puanlama anahtarı ile ölçülebilir. (Ö29, canlandırma, oyunlaştırma kodu)

“Uygulama yaptırılabilir. Galiba en güzeli, uygulama olacak hocam.” (Ö13, uygulama kodu)

“Hani mikro öğretimdi galiba, öğretmenlerin bir öğretim yaparken videosunu çekip sonra izletiyorlardı, öğrenciler için de bu yapılabilir aslında.” (Ö15, mikro öğretim kodu)

Öğretmenlerin “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde öğretmenlere ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?” sorusu ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Karşılıklı Konuşma Becerisinde Dil İşlevlerine Yönelik Öğretmen Eğitimiyle İlgili Öneriler

Kategori	Kod	n
Eğitim	Seminer verilmesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö29)	19
	Hizmet içi eğitim verilmesi (Ö1, Ö5, Ö22, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30)	13
	Eğitim verilmesi (Ö9, Ö18, Ö20, Ö23, Ö26)	5
	Çalıştay düzenlenmesi (Ö12)	1
Eğitici	Eğitici eğitimleri yapılması (Ö23)	1
Lisans	Lisansta uygulamalı öğretilmesi (Ö17, Ö20)	2
	Etkinlik yapılması (Ö24, Ö27)	2
Program	Program ve kazanımlara konulması (Ö8, Ö18)	2
Doküman	Yayın hazırlanması (Ö15, Ö23, Ö27)	3
	Kılavuz kitaplar hazırlanması (Ö27)	1
Sosyal Medya	Sosyal medyadan yararlanılması (Ö8)	1

Tablo 9’a bakıldığında işlevsel dil eğitiminde öğretmenlere yönelik yapılabilecek düzenlemelerle ilgili görüşler eğitim, eğitici, lisans, program, doküman ve sosyal medya olmak üzere 6 kategori altında toplanmış ve kategorilere yönelik görüş örnekleri ise aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Eğitim Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“ÖBA diye bir platformumuz var bizim. Burada alanında son derece yetkin kişiler güzel seminerler, eğitimler açıyor. Biz bunları tamamlıyoruz. Şu anda Millî Eğitim böyle bir şey yapacak olsaydı bu bir yöntem olarak uygulanabilirdi.” (Ö22, seminer verilmesi kodu)

“Yani hizmet içi eğitimler olabilir. ÖBA üzerinden işte çeşitli alanlarda biz eğitimler alıyoruz ve hani uzaktan eğitim alıyoruz. Bence dil işlevleriyle ilgili bir video çekilebilir, konulabilir Millî Eğitim Bakanlığına.” (Ö25, hizmet içi eğitim verilmesi kodu)

Eğitici Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Önce eğitici eğitimleri yapılır, o yetiştirilen eğiticiler ve akademisyenler aynı zamanda illerdeki diğer Türkçe öğretmenlerine gerekli eğitimi verip bu şekilde öğretmenleri yetiştirmiş olur.” (Ö23, eğitici eğitimleri yapılması kodu)

Lisans Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Konuşmadan ziyade sanki lisans eğitiminde okuma ve konuşmada daha belirgin bir şekilde öğretmenlere verilebilir. Açıkçası lisansta vermek çok kolay.” (Ö17, lisansta uygulamalı öğretmeli kodu)

Program Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Hocam Türkçe Öğretim Programı’na dilin işlevleri girerse ki bence girmeli. Öğretmenlere rehberlik etmesi açısından, yani dilin işlevleriyle ilgili böyle rehberlik etmesi açısından kısa kısa da olsa programda bir şey olursa belki öğretmenler atlamadan okuyoruz çünkü.” (Ö18, program ve kazanımlara konulması kodu)

Doküman Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Öğretmenlere bir kitapçık hazırlanabilir, bu öğretmenlere ücretsiz gönderilebilir.” (Ö15, yayın hazırlanması kodu)

“Hep eksikliğini hissettiğimiz ama tanımlayamadığımız bir alan üzerinde çalıştığınız için. Yani öğretmenlere de tıpkı sizin anlattığınız gibi bu konuda bir farkındalık oluşturulmalı, akademisyenlerimiz tarafından bu konu ele alınmalı, dillendirilmeli. Buna yönelik yayınlar, çalışmalar öğretmenlere ulaştırılmalı, kılavuz kitaplar hazırlanıp onlara dağıtılmalı belki.” (Ö27, kılavuz kitaplar hazırlanması kodu)

Sosyal Medya Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Bence merkezden yapılabilecek bir şey ya da sosyal medyanın gücünden de yararlanılabilir. Ben sosyal medyayı küçümsemiyorum, gücüne inanıyorum.” (Ö8, sosyal medyadan yararlanma kodu)

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ana dili eğitiminde karşılıklı konuşma becerisine yönelik dil işlevleri, öğretmen görüşleri açısından incelenmiştir. Alanyazına bakıldığında dil işlevleriyle ilgili Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik (Altun-Alkan, 2019; Bayat, 2017; Can Akyıldız, 2012; Kılıç, 2019; Polat, 2002; Deniz ve Çekici, 2019a, Deniz ve Çekici, 2019b; Deniz ve Çekici, 2019c, Deniz ve Çekici, 2021; Özdemir, 2020; Aksu ve Raffard, 2018); işlevsel dil bilgisine yönelik (İşcan, 2007); dil işlevlerini dilbilim bağlamında ele alan (Aktaş, 2004; Akpınar, 2009; Aysever, 2013; Can, 2011; Demirkol, 2015; Fidan, 2007; Fidan, 2017; Gökmen ve Dilber, 2011; Helvacı, 2013; Kanatlı, 2013; Karsan, 2005; Kılıç, 2007; Polat, 2010; Polat, 2011; Sarıçoban ve Hişmanoğlu, 2004; Uslu, 2005); farklı kademelere yönelik (Eken, 2008); ders kitabı ve etkinliklerle ilgili (Ak, 2020; Aydın ve Yangil, 2013; Doyuran, 2009; Kaygusuz, 2019; Özcan, 2015) çalışmalar bulunmaktadır.

Bu çalışmalar arasında ana dili eğitimi ile ilgili olanlara bakıldığında; İşcan (2007) çalışmasında Türkçe dil bilgisinin işlevsel yönüne odaklanmış ancak çalışma ses, sözcük ve cümle yani dil yapısı boyutunda kalmıştır. Bununla birlikte dil bilgisinin işlevsel boyutuna odaklanılması gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu açıdan söz konusu çalışma etkinliklerin dil işlevlerine yönelik hazırlanması gerektiği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Gökmen ve Dilber (2011), çalışmalarında Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2006), ders kitapları ve çalışma kitaplarındaki söz edimlerinin nasıl ele alındığını incelemiş ve çalışma sonucunda söz edimlerine yönelik yönerge ve etkinliklere rastlanmamıştır. Bu açıdan yapılan çalışmada elde edilen sonuçlardan olan etkinliklerin ve etkinlik yönergelerinin soyut ve yetersiz olması bundan dolayı da dil işlevlerine yönelik hazırlanmaları gerektiği sonucuyla benzerlik taşımaktadır. Aydın ve Yangil (2013) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin edimsel sınıflanmasına odaklanmıştır. Çalışmada sözceler Söz Eylem Kuramı’na göre sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışmada ders kitaplarındaki metinlerin bazı edimlere karşılık geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışma ile

yapılan çalışma ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin dil işlevlerini yansıtmada noktasında yetersiz kaldığı bulgusunu doğrulamaktadır.

Araştırma sonunda varılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle sunulan öneriler şu maddelerle sıralanabilir:

1. Çalışmadan elde edilen verilere göre Türkçe öğretmenlerinin dil işlevlerine yönelik tanımlarına bakıldığında öğretmenlerin dil işlevlerini dil becerisi, işlev türü, kültür, iletişim süreci, dil bilgisi, ifade biçimi kategorisi altında tanımladıkları görülmektedir. Dil işlevleriyle ilgili dil becerisi kategorisine yönelik kodlar ise dinleme (5), konuşma (8) ve temel beceriler (7); işlev türü kategorisine yönelik göndergesel (5), alıcı işlev (2), dilin sosyal işlevi (1), dilin edebî işlevi (1), dilin canlı olma işlevi (1), dilin vasıta işlevi (1); kültür kategorisine yönelik kültür öğretmek (1), kültür taşıyıcısı (1), kültür aktarımı (1); iletişim süreci kategorisine yönelik iletişim (5), iletişim fonksiyonları (1), anlaşma (2), mesaj (1), kanal (1), dilin kodu (1), bağlam (1), dilin kullanım amacı (6), dilin sunduğu kolaylık (2), dilin nasıl aktarıldığı (1), dilin sürekli değişen olması durumu (1), dilin çok boyutlu olması (1); dil bilgisi kategorisine yönelik dil bilgisi (1), bağlaç, edat kullanımı (1), sözcük aktarımı (1); yöntem/araç kategorisi altında dil aktarımında kullanılan yöntem (1), konuşurken kullanılan yöntemler (1), duygu ve düşünce aktarımı için kullanılan araç (1); ifade biçimi kategorisine yönelik anlama ve anlatma (5), kendini daha rahat ifade edebilme (1) şeklindedir. Yapılan tanımlardan hareketle dil işlevlerini, dilin amaca yönelik kullanımı olarak doğru tanımlayan öğretmen sayısının 6 (%20) olduğu, diğer 24 (%80) öğretmenin ise kavrama yönelik çıkarım temelli tanım yaptıkları görülmektedir.

2. Türkçe öğretmenlerinin işlevsel dil eğitimi, kullanım ve amaç kategorisi içinde işlevsel dil kullanımı (2), amaca yönelik (1) kodlarıyla tanımlanmaktadır. Çalışmaya katılan 30 öğretmenden 27'si (%90) ise işlevsel dil eğitimi daha önce duymadıklarını ve bilmediklerini belirtmiştir.

3. Türkçe öğretmenlerinin 27'si (%90) sözlü etkileşim becerisi eğitiminin günlük hayatla ilişkisinin zayıf olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu durumu da konuşma eğitiminin günlük hayatla ilişkili olmaması (5), hedef kitlenin ihtiyacına yönelik olmaması (4), konuşma becerisinin ihmal edilmesi (6), konuşmada dil işlevlerine yer verilmemesi (1), sınav odaklı bir yaklaşımın olması (3), müfredatın yetersiz (2) ve yoğun (1) olması, kazanımların genel nitelikte (1), basit (1), eksik (1) olması, ders kitaplarının ihtiyacı karşılamaması (4), güncel olmaması (1), soyut olması (1), temaların günlük hayattan uzak olması (2), metinlerin güncel (3), ilgi çekici (3) olmaması, etkinliklerin yetersiz (2), seviye üstünde (1), soyut (1) olması, yönergelerin soyut (2), yetersiz (1) olması, ana dili farklılığı, iki dilli olma (4), bölgesel farklılıkların olması (1) şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenler arasında sözlü etkileşim becerisi eğitiminin günlük hayatla bazı yönlerden ilişkili olduğu yönünde görüş belirtenler de olmuştur. Bu yönler; ders kitaplarının (1), temaların (3), metinlerin (2) ve etkinliklerin (3) günlük hayatla ilişkili olması şeklinde sıralanmıştır.

4. Çalışma kapsamında Türkçe öğretmenlerine göre ana dili eğitiminde sözlü etkileşim becerisine yönelik işlevsel bir dil eğitimi ile ilgili düzenleme yapılması gerekmektedir. Bu gerekliliği öğretmenlerin 26'sı (%86) kesinlikle/mutlaka/tabii ki/yapılmalı, 4'ü (%14) de ihtiyaç var diyerek ifade etmiştir.

5. Türkçe öğretmenlerinin sözlü etkileşim becerisinde işlevsel dil eğitime yönelik öğretim programıyla ilgili yapılacak düzenlemelere dair önerilerine bakıldığında 30 (%100) öğretmenin tamamının öğretim programının dil işlevlerine göre düzenlenmesi ve kazanımlarda dil işlevlerine yer verilmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir. Diğer öneriler ise dil işlevlerini kapsayan özel kazanımların olması (1), dil işlevlerini kapsayan bütüncül kazanımların olması (1), dil işlevlerinin birebir kazanımlara yansıtılması (1), kazanımların dil işlevlerine göre seviyelendirilip ve yer yer tekrar ettirilerek hazırlanması (1), konuşma kazanımlarının gündelik hayata dayandırılması (2), dil işlevlerini içeren açık ve net bir program hazırlanması (2), konuşma kazanımlarının dil işlevlerine göre detaylandırılıp çeşitlendirilmesi (5), ihtiyaca yönelik kazanımlar hazırlanması (1) şeklinde ifade edilmiştir.

6. Türkçe öğretmenlerinin sözlü etkileşim becerisinde işlevsel dil eğitime yönelik ders kitabı ile ilgili yapılacak düzenlemelere dair önerileri metin ve etkinlik kategorisi altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlere göre metinlerle ilgili yapılabilecek düzenleme önerileri; ders kitaplarında günlük yaşama yönelik güncel konuşma (5), günlük hayatta kullanılan dil işlevlerine yönelik (9), işlevlerin içinde yer aldığı (4), karşılıklı diyaloglara dayalı (1), kendini ifade etmeye yönelik (1), iletişimi kolaylaştıracak kalıp

öğretimine dayalı (1), soru cevap tekniğine dayalı (1), dil becerilerinin gelişimine yönelik (1), uygulamaya yönelik (1), drama yönteminin kullanılacağı (1), örnek olay, örnek durum verilen (1), ilgi çekici (1), kültürel durumu yansıtan (1), etkileşimli (1) metinlerin olması şeklindedir.

7. Türkçe öğretmenlerinin sözlü etkileşim becerisinde işlevsel dil eğitimine yönelik etkinliklerle ilgili yapılacak düzenleme önerileri ise günlük hayatta kullanılan dil işlevlerine (6), canlandırma, drama, senaryolaştırma, oyunlaştırma, rol yapma ve tiyatroya (17=%56), günlük hayatın sunulduğu uygulamaya (8), gösterip yaptırmaya (1), örnek olaya (3), durumlardan diyaloglar üretmeye (1), dil işlevlerini anlatan görsel içeren videoya (1) yönelik etkinlikler ile sosyal medya desteği kullanılan (1), keyifli ve yaratıcı (1), konuşma balonlarının yer aldığı (2), gözleme dayalı (1), yazma becerisinden yararlanan, yazma tamamlama (1) proje ödevlerini kapsayan (1) etkinliklerin hazırlanması ve Bakanlığın etkinlik listesi yapması (1) olarak sıralanmıştır..

8. Türkçe öğretmenlerinin sözlü etkileşim becerisinde dil işlevlerine yönelik ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiği yönündeki önerileri; değerlendirme, ölçek, form, ödev, sınav, sunum ve uygulama başlıkları altında kategorilendirilmiştir. Öğretmenlerin dil işlevlerine yönelik bir sözlü etkileşim becerisinin ölçülmesiyle ilgili önerileri; süreç odaklı (5), performans odaklı (1) bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenebileceği, öz (4), akran (5) ve aile (1) değerlendirmesinin yapılabileceği; dil işlevlerine yönelik konuşma ölçeklerinden (1) faydalanılabileceği; dereceli puanlama anahtarı (10), gözlem formu (6) ve formların (3) kullanılabileceği, proje ödevleri (2), ev ödevleri (2) verilebileceği; yazılı (1) ve sözlü sınav (5) yapılabileceği, soru-cevap (1) tekniğinden yararlanılabileceği, sunum (5) yaptırılabilceği ya da canlandırma, oyunlaştırma (7), uygulama (5) ve mikro öğretimden (1) yararlanılabileceği şeklinde sıralanmıştır.

9. Türkçe öğretmenlerinin sözlü etkileşim becerisinde dil işlevlerine yönelik öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiğine dair önerileri; öğretmenlere seminer (19), hizmet içi eğitim (13), eğitim (5) verilmesi; öğretmenler için çalıştay düzenlenmesi (1), etkinlik yapılması (1), yayın (3), kılavuz kitaplar (1) hazırlanması; eğitici eğitimlerinin yapılması (1), program ve kazanımlara konulması (2), lisansta uygulamalı olarak öğretilmesi (2) ve sosyal medyadan yararlanması (1) olarak ifade edilmiştir.

### Öneriler

1. Ana dili eğitiminde dil işlevlerine yönelik düzenleme yapılabilir.
2. Öğretim programlarındaki konuşma becerisiyle ilgili kazanımlar; öğrencilerin günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte, dil işlevlerini içerecek şekilde hazırlanabilir.
3. Ders kitapları için öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri, hayatın içinden ve dil işlevlerine yönelik metinler seçilebilir.
4. Ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri hazırlanırken öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri, hayatın içinden ve dil işlevlerine yönelik olmalarına dikkat edilebilir.
5. Konuşma becerisinin ölçülmesi için dil işlevlerini içeren uygulamaya yönelik ölçme ve değerlendirme araçları hazırlanabilir.
6. Türkçe öğretmenlerine dil işlevlerini benimsetmek için seminer, hizmet içi eğitim ve eğitimler verilebilir; çalıştaylar düzenlenebilir, etkinlikler yapılabilir; yayınlar ve kılavuz kitapları hazırlanabilir; lisansta dil işlevlerine yönelik eğitim verilebilir, sosyal medyadan yararlanılabilir.

### Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya 1. yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sunmuştur.

### Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

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

**Etik Kurul İzni**

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu  
 Karar tarihi= 21.03.2023  
 Belge sayı numarası= 05

**Kaynaklar**

- Ak, S. (2020). *Dinleme etkinliklerindeki diyalogların söz eylem kuramına göre incelenmesi: Yeni Hitit örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, K. D. (2009). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerine özür ve red söz eylemlerinin öğretiminde tiyatro eserlerinden alıntılarının kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksu Raffard, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında söz edimleri başarı koşulları ve gerçekleştirme biçimlerine yönelik bir karşılaştırma. *International Journal of Language Academy*, 6(5), 46-69.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 43-57.
- Altun Alkan, H. (2019). *Rica ediminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından kullanımları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aydın, İ. S. ve Yangil, M. K. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin edimsel sınıflandırılması. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 829-841.
- Aysever, R. L. (2013). Bir söz edimi olarak yargı edimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 111-146.
- Bayat, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şikâyet ve özür edimine ilişkin görünüm. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 1-16.
- Blondell, J., Higgens, J., & Middlemiss, N. (1982). *Function in English*. Oxford: Oxford University.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüktuncay, M. (2014). Söz edimleri kuramı ve edebiyat: Anlam, bağlam ve yinelenbilirlik. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 93-105.
- Can, A. (2011). *Teaching speech acts through Pygmalion in EFL classes*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Can Akyıldız, E. (2012). *Edimsel yetinin bir parçası olan söz eylemlerin öğretiminde kısa hikâyelerin etkisi ve üçüncü düzeydeki yabancı dil öğretmenlerinin buna ilişkin edimsel farkındalık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cerit, Ü. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında dil işlevlerinin kullanımı üzerine bir değerlendirme: A1 örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cook, H. M. (1999). Language socialization in Japanese elementary schools: Attentive listening and reaction turns. *Journal of Pragmatics*, 31(11), 1443-1465.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi* (3. baskı). H. Ekşi (Çev. Ed). İstanbul: Edam Yayınları.
- Çubukçu, H. (2014). *Konuşurken neler oluyor etkileşimsel söylem çözümleme yaklaşımları uygulamalar*. Ankara: Akademisyen.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirkol, T. (2015). *Pragmatic development of Turkish EFL learners in terms of speech acts: Refusals, requests, and suggestions* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Deniz, K. ve Çekici, Y. E. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik dil işlevleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks (ZfWT)*, 13(1), 1-26.

- Deniz, K. ve Çekici Y. E. (2019a). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından toplu taşıma araçlarında dil işlevleri. *International Journal of Languages Education and Teaching (IJLET)*, 7(4), 24-36.
- Deniz, K. ve Çekici Y. E. (2019b). Dil işlevleri açısından Türkçe öğreniyorum ders kitabı. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(6), 3043-3062.
- Deniz, K. ve Çekici, Y. E. (2019c). Dil işlevleri açısından çocuklar için Türkçe (ÇİT) ders kitabı. *Uluslararası Diller Kongresi bildirileri*, 194-208.
- Deniz, K. ve Demir, E. (2019). İşlevlerine göre bağlaçları konu edinen araştırmalar. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 903-915.
- Deniz, K. ve Demir, E. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarında dil işlevleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 23-46.
- Doyuran, Z. (2009). Önlem alma yapılarının gazete köşe yazılarındaki iletişimsel işlevleri. *Türkbilig*, 17, 56-68.
- Duchan, F. S. (1988). Assessing communication of hearing-impaired Children: Influences from pragmatics. In R. R. Kretschmer & L.W. Kretschmer (Eds.), *Communication assessment of hearing-impaired children from conversation to classroom* (pp. 19- 41). Iowa: University of Northern Iowa.
- Eken, N. T. (2008). *4;0-6;0 yaş aralığında iletişimsel amaç kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, D. (2007). *Türkçe ezgi örüntüsünde duygudurum ve söz edimi görünümü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, D. (2017). Söz edimi kuramına genel bir bakış ve eğitim ortamlarında kullanımı: Diksiyon dersleri için bir etkinlik denemesi. *Turkish Studies*, 12(25), 373-400.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, 44, 89-110.
- Gökmen, S. ve Çağlayan Dilber, N. (2011). Türkçe derslerinde söz edimlerinin öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 154, 44-60.
- Guntermann, G., & Phillip, J. K. (1982). *Functional-notional concepts: Adapting the foreign language textbook*. Washington DC: The Center for Applied Linguistics
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold Press.
- Helvacı, S. (2013). *Eski Anadolu Türkçesinde soru cümlelerinin edimbilimsel işlevleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Kanatlı, F. (2013). Temel söz varlığı bağlamında Türkçe ve Almancada en sık kullanılan elli eylemin söz-eylem kuramı çerçevesinde dil-yapısal ve kültürel açıdan karşılaştırılması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 733-744.
- Karsan, N. (2005). *Türkiye’de Türkçe ve İngilizce özür dileme söz eyleminin karşılaştırmalı incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kaygusuz, P. (2019). *Eine untersuchung zum verhältnis von sprachhandlungen und grammatik in regionalen daf-lehrwerken* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, V. (2007). Dilin işlevleri: Metin eylem kuramı yaklaşımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 124-138.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Kılınç, A. K. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde istek (rica) söz edimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi.



- Özcan, M. (2015). Yabancı dil olarak Arapça konuşma becerisi öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(10), 153-164.
- Özdemir, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edimlerini anlama düzeyleri. *International Journal of Humanities and Education (IJHE)*, 6(14), 778-801.
- Polat, Y. (2002). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve edim sözler. *Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi*, (26), 62-75.
- Polat, Y. (2010). *Yabancı dil öğretiminde söz edimleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat, Y. (2011). *Yabancı dil öğretimi kitaplarında söz edimi öğretimi*. *Dil Dergisi*, (153), 24-42.
- Sarıçoban, A. ve Hişmanoğlu, M. (2004). Türkçedeki buyrum tümcelerinin edimbilimi üzerine. *Dil Dergisi*, (123), 31-48.
- Stewart, J., Zediker, K., & Witteborn, S. (2005). *Together: Communicating interpersonally: A social construction approach* (6th edition). Los Angeles, CA: Roxbury.
- Uçan, H. (2008). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. Ankara: Hece Yayınları.
- Uslu, Z. (2005). Edimbilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *Dil Dergisi*, (127), 34-43.
- van Ek, J. A., & J. L. M. Trim (1990a). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Ek, J. A., & J. L. M. Trim (1990b). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Ek, J. A., & J. L. M. Trim (2001). *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Maanen, J. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: A preface. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520-526.
- Widdowson, H. G. (1979). *Text, context, pretext: Critical issues in discourse analysis*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Yıldırım, İ. (2021). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 61-92). Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

### Extended Abstract

#### Introduction

The primary goal of language education is to empower individuals to communicate effectively by enhancing their listening, speaking, reading, and writing skills. Language serves various functions in daily life, such as apologizing, making requests, expressing emotions, initiating conversations, and persuading others. Language functions involve the use of language communicatively for specific purposes within a given context. Functional language education goes beyond solely teaching grammar and vocabulary; it emphasizes purposefully using language and incorporating both vocabulary and grammar. According to this approach, language is a system that serves nobody if its functions are not considered. Widdowson (1979, p. 65) argues that functional language education requires not only teaching grammar but also the practical application of grammar structures in everyday communication. Some researchers have characterized functional language education as the notion that every language has a function. In other words, using language requires fulfilling a specific purpose, and the purposeful application of language aligns with its functional use (Deniz & Çekici, 2019a, p. 24). Other researchers have defined communicative use of language (Deniz & Demir, 2019, p. 905) and its communicative function as what individuals accomplish in the process of communication (Duchan, 1988, p. 20). In the context of Turkish language education in lower secondary school, is teaching provided to students on how to communicate with others as part of speaking skill education? The lack of systematic answers to this question reveals the necessity of identifying language functions for conversation skills and providing students with a functional speaking education. Consequently, the objective of this study was to ascertain Turkish language teachers' perspectives on the language functions associated with the development of conversation skills in mother tongue education.

## Method

### *Study Design*

This study employed a qualitative approach and used semi-structured interviews with open-ended questions to elicit more detailed and original responses from teachers. This approach and method were chosen specifically to explore Turkish language teachers' views on the language functions associated with oral interaction skills in mother tongue education.

### *Study Group*

The study group comprised of 30 Turkish language teachers currently employed in lower secondary schools under the Ministry of National Education across 18 provinces within the seven regions of Türkiye. Maximum variation sampling, a purposeful sampling method, was preferred for the selection of the study group.

### *Data Collection Tool*

In the study, the "Teacher Interview Form on Language Functions for Conversation Skills in Mother Tongue Education" developed by the researcher was utilized as a data collection tool. The questions in Section 1 of this form are as follows:

1. "What comes to mind when you think of language functions? Can you define language functions?"
2. "Have you ever heard of functional language teaching? Can you describe functional language teaching?"

The questions in Section 2 are as follows:

1. "How do you evaluate the relationship of speaking and verbal interaction skills training with daily life within the current native language education in secondary schools?"
2. "Do you think there should be an arrangement regarding functional language education for speaking and verbal interaction skill training within the scope of the current mother tongue education in lower secondary schools?"

If the answer is yes,

- 2.1. "What arrangements can be made in the functional language education curriculum to enhance speaking skills, specifically oral production and verbal interaction?"
- 2.2. "What arrangements can be considered for textbook activities in functional language education to improve speaking skills, particularly oral production and verbal interaction?"
- 2.3. "What arrangements can be made regarding measurement and assessment in functional language education to assess speaking skills, specifically oral production and verbal interaction?"
- 2.4. "What arrangements can be made for teachers in functional language education regarding speaking skills, specifically oral production and verbal interaction?"

### *Data Collection and Analysis*

Data for the study were collected through open-ended questions from teachers who voluntarily participated in the study. A necessary explanation of the study was provided verbally, in both face-to-face and online settings. The collected data were analyzed using content analysis.

## Results and Discussion

In this study, the examination of language functions concerning oral interaction skills in mother tongue education is based on the perspectives of educators. A literature review reveals various studies focusing on language functions in the context of teaching Turkish as a foreign language (Altun-Alkan, 2019; Bayat, 2017; Can Akyıldız, 2012; Kılınç, 2019; Polat, 2002; Deniz & Çekici, 2019a; Deniz & Çekici, 2019b; Deniz & Çekici, 2019c; Deniz & Çekici, 2021; Özdemir, 2020; Aksu & Raffard, 2018). Among these, İşcan's (2007) study coincides with the conclusion that research activities should be designed to address language functions in mother tongue education. Gökmen and Dilber's (2011) research is similar to the findings of this study, emphasizing that activity instructions tend to be abstract and insufficient, highlighting the need for preparation to address language functions. Aydın and Yangil's

(2013) study confirms the observation that texts and activities within textbooks do not adequately reflect language functions.

The results of this study, along with the recommendations derived from these results, can be outlined as follows:

1. Based on the study's data, 6 teachers (20%) accurately defined language functions as purposeful utilization of language, whereas the other 24 teachers (80%) provided definitions based on inference for the concept.

2. Of the 30 participating teachers, 27 (90%) indicated that they were unfamiliar with functional language teaching and lacked prior knowledge about it.

3. 27 of the Turkish teachers (90%) expressed that the relationship between speaking skills training and their practical application in daily life was insufficient.

4. According to Turkish language teachers, it is necessary to arrange functional language education to enhance conversation skills in mother tongue education.

5. All Turkish language teachers participating in the research (30=100%) expressed that the curriculum should be arranged based on language functions, and these language functions should be incorporated into the learning outcomes.

6. The recommendations provided by Turkish language educators concerning the adjustments needed for textbooks in functional language education that focused on conversation skills were classified under the text and activity category. According to teachers, textbooks should include texts related to spoken language used in everyday life and content related to language functions used in daily activities.

7. The suggestions made by Turkish language teachers concerning modifications to be made in activities for functional language education in conversation skills included the integration of activities associated with language functions used in everyday life. Additionally, they emphasized the inclusion of animation, drama, scripting, dramatization, role-playing, and theater (17=56%) with practical activities in daily life.

8. Turkish language teachers' recommendations regarding the measurement and assessment of language functions in oral interaction skills were classified into categories, such as assessment, scale, form, homework, exam, presentation, and implementation.

9. The recommendations provided by Turkish language teachers regarding how teacher training should address language functions in oral interaction skills included training sessions for teachers, organizing activities, creating publications, and providing practical instruction in undergraduate education.



## **Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlükleri: Gözlem Odaklı Bir Çalışma \***

*Havva KARACA \*\**  
*Betül KERAY DİNÇEL \*\*\**

### **Öz**

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. On iki hafta süren bir çalışma yapılmıştır. Çalışma Aksaray ili Merkez ilçesinde bulunan bir ortaokulda okuma güçlüğü çeken dört ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden gözlem yöntemi tercih edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersindeki okuma süreçleri on hafta boyunca gözlemlenmiştir. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma düzeyleri, okuma sırasında sergilemiş olduğu davranışlar, okuma hataları, okumalarına sınıf arkadaşlarının tepkisi belirlenerek süreç sonunda okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma düzeylerinde bir değişiklik olup olmadığı incelenmiştir. Gözlemler doğrultusunda okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma düzeylerinin endişe düzeyinde olduğu, okuma sırasında bazı istendik ve istenmedik davranışlarda buldukları, okuma hatalarından atlama, ekleme, tekrar etme, yanlış sözcük okuma, harf hatası, heceleme, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, parmakla takip gibi okuma hatalarını yaptıkları, sınıf arkadaşlarının okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okumaları sırasında çeşitli davranışlar sergiledikleri ve Türkçe dersi işleniş sürecinde yer alan okuma etkinliklerinin okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini iyileştirme sürecinde yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma güçlüğü, okuma sorunları, zayıf okur, gözlem

### **Reading Difficulties Experienced by Lower Secondary School Students: An Observation-Oriented Annotation Study**

#### **Abstract**

This study aimed to examine the reading difficulties experienced by lower secondary school students in depth. For this purpose, a study lasting twelve weeks was conducted. The study was carried out on four students having reading difficulties in a lower secondary school in the central district of Aksaray province. The observation method, a qualitative research method, was used for data collection. The students' reading in their Turkish language lessons was observed for ten weeks. As a result of the observations, the reading levels of the students with reading difficulties, the behaviors exhibited during reading, reading errors, and the reaction of their classmates to their reading were determined and it was examined whether there was a change in the reading levels of the students with reading difficulties at the end of the process. The observations indicated that the reading limits of the students with reading difficulties within the scope of the observations target were at the dimension of anxiety dimensions; they engaged with some desirable and undesirable behaviors during reading; and they made reading errors such as skipping, adding, repeating, misreading, spelling mistakes, not paying attention to punctuation marks, and finger tracking; their classmates exhibited various behaviors during their acts of reading due to their

\* Bu çalışma aynı adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Türkçe Öğretmeni, MEB, Aksaray, karacahavva44@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-1325-8353

\*\*\* Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Aksaray, betulkeraydincel@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-2184-7361

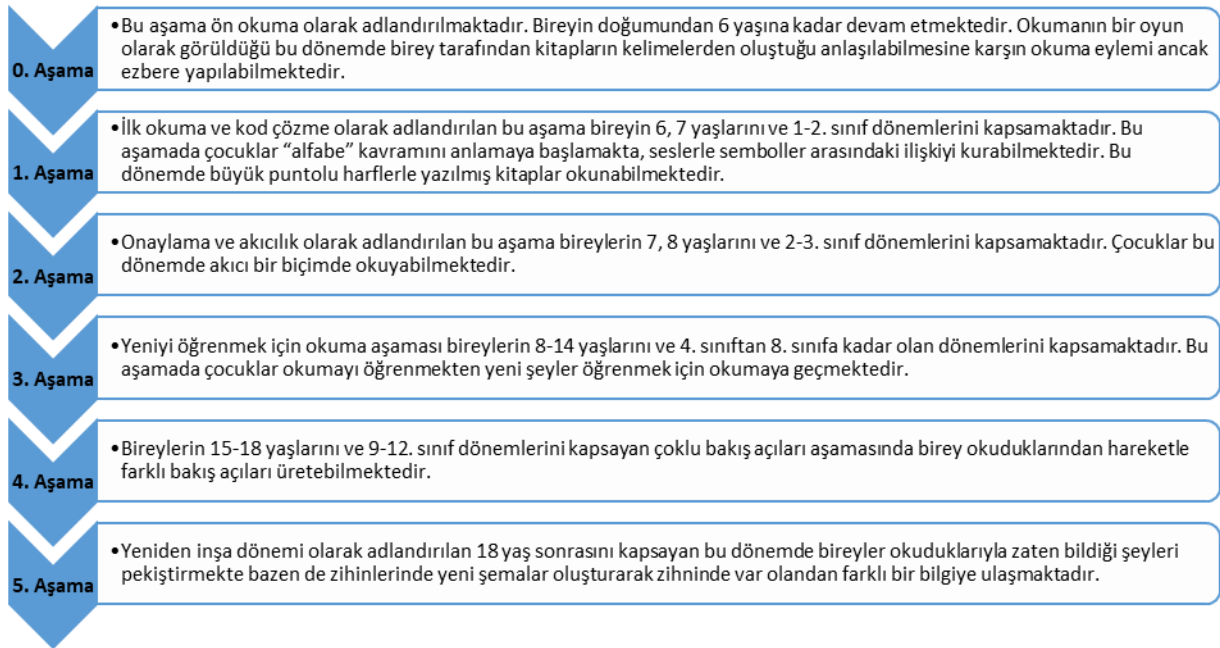
difficulty in reading and that reading activities included in Turkish language classes were insufficient for improving reading skills of the students with reading difficulties.

**Keywords:** Reading difficulties, reading problems, poor reader, observation

### Giriş

Okuma, temelleri ilkokulda atılan bir beceridir. İlkokul birinci sınıfta öğretmenler tarafından öğretilen seslerle başlayan okuma yolculuğu ilerleyen yıllarda birey için yeni ufuklar açmakta, bireyi; en yakın arkadaş olarak nitelendirilen kitapların dünyasına götürmektedir. Okuma, ömrü boyunca yeni şeyler öğrenen insanın bilgiye ulaşmada kullandığı en önemli araçlardan birisidir. Okuma; okuyucunun sözcük tanıma, sözcüğün anlamlarına erişim, cümleleri ayrıştırma, cümlelerin anlamsal analizi ve yorumlanması, metnin bütün anlamına ulaşılması gibi bilişsel süreçleri kullanmayı gerektiren çok bileşenli bir süreçtir (Beech ve Harding, 1984).

Okumanın gelişim süreci ise aşama aşama olmaktadır. Chall (1983) da okumanın aşama aşama geliştirilen becerilerden oluştuğunu ve her bir becerinin diğerinin üzerine inşa edilmesi gerektiğini belirtmektedir:



Şekil 1. Chall'in (1983) Okuma Gelişim Aşamaları

Her ne kadar bireylerin bu aşamalarda yer alan becerileri edinme hızları değişiklik göstermekte olsa da okuma, bireyin çocukluk döneminden hayatının sonuna dek kullandığı bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okullar bireylerin yeni bilgiler öğrendiği yeni deneyimler kazandığı kurumlardır. Bireylere yeni şeyler öğretebilmek için en önemli araç okuma olduğu için okula başlanan ilk yıllardan itibaren öğrencilere kazandırılmaya çalışılan ilk beceri okuma becerisidir. Her beceride olduğu gibi okuma becerisinin edinilmesinde de kritik süreçler söz konusudur. Bu kritik süreç aşıldığında okuma becerisini edinmek kişi için zorlaşmaktadır. Okuma yazmayı bilmeyen yetişkinler okuma sürecini acı verici bir biçimde sinir bozucu bulmaktadır (Rayner vd. 2012). Bu yüzden bireyin okuma becerisini henüz ilkokul sıralarındayken edinmesi çok önemlidir. Okuma ve okuduklarını anlama, kavrama becerisine sahip olmak bu denli önemliyken bazı bireyler daha ilkokul çağlarında bu becerilerini geliştirme noktasında yetersiz kalmaktadırlar. Öğrencilerin bir kısmı ilkokul sıralarında okuma ile ilgili güçlüklerini çözerken azımsanmayacak bir kısmı da bu sorunlarını ortaokul sıralarına taşımaktadır. Okuma becerisini edinmede yetersiz kalan öğrencilerin bu durumları onların bütün akademik yaşamlarını etkilemektedir. Ülkemizde öğrencileri lise dengi okullara yerleştirmede bir ölçüt sayılan ortak sınavlara bakıldığında Türkçe sorularının büyük bir kısmının okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin

## Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlükleri: Gözlem Odaklı Bir Çalışma

yapabileceği sorulardan oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin bu sınavlarda sorulan Türkçe sorularını doğru olarak yanıtlayabilme durumları incelendiğinde önemli bir kısmının ortaokulda da okuma sorunlarını devam ettirdiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerden bir kısmı yaşadıkları fiziksel ve zihinsel sorunlar nedeniyle özel öğrenme ve okuma güçlükleri yaşarken bir kısmı da zihinsel ya da fiziksel herhangi bir sorunu olmadığı hâlde okuma güçlüğü yaşamaktadır. Bireylerin fiziksel ya da zihinsel bir engeli bulunmamasına rağmen akranlarına oranla bir metni ya da karşılaştığı bir yazıyı okumada yaşadığı güçlüklerle okuma güçlükleri denmektedir (Kuruyer, 2014, s. 13).

Yaşanan okuma güçlükleri bireylerin okuma, okuduğunu anlama süreçlerinde zayıf kalmasına neden olmaktadır. Akranlarına kıyasla okuduklarından çıkarım yapmakta zorlanan okumanın yanı sıra okuduğunu anlamakta da zorluk çeken okurlara zayıf okur denmektedir (Kuruyer ve Özsoy, 2016, s. 773). Bireylerin okuma becerisinin kazanılmasında sözcük tanıma düzeyleri etkili olmaktadır. Sözcük hazinesi gelişmiş okurlar daha akıcı okuyabilmektedir. Sözcük bilgisi yeteri düzeyde olmayan okurlar ise okuma becerisinde zayıf kalmaktadır. Sözcük bilgisi okuduğunu anlayabilmek için bir gerekliliktir. Yeterli sözcük bilgisine sahip olmayan bireyler zayıf okurlardır (Anderson ve Freebody, 1981). Yeterli sözcük bilgisine sahip olmak yeni sözcüklerle çok karşılaşılıp bunların uzun süreli belleğe taşınmasıyla ilgilidir. Sözcük tanımada otomatikleşmek sıklıkla okuma yapılmasını gerektirir (Tan ve Nicholson, 1997).

Okumayı öğrenmede zorluk çekmiş ve akıcı okuma seviyesine ulaşamamış öğrenciler kitap okuma konusunda isteksiz olmaktadır. Yeteri kadar kitap okumamaları onların yeni sözcüklerle karşılaşma olasılığını azaltmaktadır. Çokça kitap okuyan öğrenciler sürekli yeni sözcüklerle karşılaşmakta ve sözcük dağarcıklarını genişletmektedir. Daha fazla sözcük tanıyan öğrenciler daha kolay okumakta ve okuma hızlarını artırmaktadır. Madalyonun diğer yüzündeki zayıf okuyucular ise normal okuyuculardan çeşitli yönlerde geri kalmaktadır. Metni anlama konusunda yetersiz kalırlar, okuma süreci boyunca metni bütünleştirmek için daha az çaba sarf ederler. Okuma, okuduğunu anlama; anladıklarından çıkarımlar yapma, metni bütünleştirme sürecidir. Zayıf okurlar okuma sürecinin bu aşamalarını tam anlamıyla yerine getirememektedir. Zayıf okuyucular, iyi okuyuculara göre okuma stratejilerini kullanmada da yetersizdirler (Wang, 2016). Akıcı biçimde okuyamayan zayıf okurlar iyi okur olmanın bu gereklerini yerine getirmede yetersiz kalırlar.

Ortega y Gasset ve Parmenter (1959), okumanın doğasından kaynaklanan bir zorluğu olduğunu söylemektedir. Öyle ki eğer okumada amaç yazarın ne söylediğinin tamamen anlaşılmasıysa bu asla gerçekleşmeyecektir. Çünkü yazar, yazarın yaşadığı dönem gibi olgular tanınmadıkça yazarın yazılarında ifade etmek istedikleri de tam anlamıyla çözümlenemez. Okumak ulaşılmak istenen amaç düşünüldüğünde zaten okuma güçlüğünü de beraberinde getirmektedir. Bu güçlüğe bir de öğrencinin okurken yaşadığı güçlükler eklendiğinde okuma eylemi amacına ulaşmaktan uzaklaşacaktır.

Öğrencilerin okuduklarını anlayabilmeleri temel olarak okumalarının okuma hatalarından arındırılabilmesine bağlıdır. Öğrencilerin yaşadıkları okuma güçlükleri onların gerek okul hayatlarına gerekse sosyal yaşantılarına olumsuz yönde etki etmektedir.

Öğrencilerin yaşadığı başlıca okuma hataları şu şekildedir (Acat, 1996; Akbaş, 2001; Akyol, 2003, 2010; Avşar Tuncay, 2021; Dağ, 2010; Dündar ve Akyol, 2014; Kılıç, 2000; Sever ve Topçuoğlu Ünal, 2020; Yılmaz, 2006):



Şekil 2. Okuma Hataları

Alan yazın taramasında okuma güçlüğü alanındaki çalışmaların büyük bir kısmının ilkökul kademesinde öğrenim gören öğrencilerle yapıldığı görülmüştür (Akyol ve Kodan 2016; Akyol ve Sever, 2019; Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Aslan ve Dirik, 2008; Avşar Tuncay, 2021; Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012; Can ve Altunbaş Yavuz, 2017; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Dinç, 2017; Erbasan ve Sağlam 2020; Kardeş İşler ve Şahin, 2016; Kodan, 2020; Okur ve Öztürk, 2018; Özkara, 2010; Sidekli, 2010; Sirem ve Baş, 2020; Şahin ve Baştuğ, 2020; Şahin ve Bozdağ, 2020; Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2019). YÖK Ulusal Tez Merkezinde de okuma güçlüğü ile ilgili yapılan tezler incelenmiştir (Arık, 2021; Baydık, 2002; Çelik, 2020; Demirtaş, 2016; Demirtaş, 2017; Demirtaş, 2022; Ege, 2019; Gül, 2019; Kuruyer, 2014; Küçükcaymaz, 2011; Peksoy, 2018; Pürsün, 2021; Sarıpınar, 2006; Satılmış, 2021; Seçkin, 2012; Sert, 2019; Sirem, 2020; Sözen, 2017; Şahin, 2019; Şen, 2016; Türkmenoğlu, 2016; Yurdakal, 2014). Sadece üç tanesinin (Küçükcaymaz, 2011; Şahin, 2019; Şen, 2016) ortaokullar üzerinde yapılmış çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu durum ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerle yapılmış çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu göstermektedir. Ortaokulda da öğrencilerin okuma güçlüklerinin devam ediyor olması okuma güçlüğü alanında ortaokul öğrencileriyle yapılacak çalışmaların sayılarının artırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bireyler ortaokulda da okuma sorunlarını devam ettirdiği için ortaokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerinin belirlenmesi, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sırasındaki davranışlarının incelenmesi, okuma güçlüklerinin sınıftaki diğer öğrencilerin davranışlarına ve sınıfta yapılan etkinliklere yansımalarının incelenmesi okuma güçlüklerinin çok boyutlu olarak anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma eylemi sırasında sergiledikleri davranışlar nelerdir?
2. Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin yaptıkları okuma hataları nelerdir?
3. Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okumalarına sınıf arkadaşları nasıl tepkiler vermektedir?
4. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerini yapabilecek durumları nasıldır?
5. Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitabındaki metinleri işleyiş sürecinin öncesinde ve sonrasında yapılan ön test ile son test puanları arasındaki durum nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin içinde buldukları durumları derinlemesine açıklamak ve keşfetmek hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bir problem ya da konunun derinlemesine keşfedilmesi gereken durumlarda, derin ve ayrıntılı konular hakkında çalışmak amaçlandığında, araştırma biriminin küçük olması halinde nitel araştırma yapılır (Bal, 2016, s. 70; Creswell, 2013, s. 49; Patton, 2014, s. 15).

Nitel araştırma türlerinden durum çalışması araştırmanın desendir. Özel bir zaman ya da yer gibi unsurlarla sınırlandırılabilen özel bir durumun belirlenmesiyle başlayan çalışmalara durum çalışması denmektedir. Bu çalışmada da okuma güçlüğü konusuna odaklanılmıştır. Araştırmada okuma güçlüğü konusunu örneklemek için sınırlı bir çalışma grubu ve durum seçilerek nitel araştırma türlerinden bir tek araçsal durum çalışması kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Okuma güçlüğü çeken dört altıncı sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemek için Akyol (2010) tarafından Shanker, Ekwall (2000) ve May'dan (1986) uyarlanan hata analiz envanteri kullanılmıştır. Bu envantere göre okuma düzeyleri endişe düzeyinde olan dört öğrenci belirlenmiştir. Öğrenciler Aksaray ilinin Merkez ilçesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir ortaokulda öğrenim görmektedirler. Araştırmaya katılan

## Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlükleri: Gözlem Odaklı Bir Çalışma

dört öğrenciden biri kız üçü erkektir. Ö1 kodu birinci; Ö2 kodu ikinci, Ö3 kodu üçüncü ve Ö4 kodu dördüncü öğrenciyi ifade etmektedir. Ö1, Ö3, Ö4 erkek öğrenci Ö2 kız öğrencidir.

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek için okuma güçlüğü çektiği düşünülen dört altıncı sınıf öğrencisi için 5. sınıf Türkçe ders kitabından dört metin seçilmiştir. Öğrencilerin okuma düzeyleri ölçülürken seçilen metinlerin bir alt sınıf seviyesinde olması gerekmektedir. Seçilen metinlerin sınıf düzeyine uygun kelime sayısına sahip olması gerekmektedir. Bunun için Tablo 1 dikkate alınmıştır (Akyol, 2010, s. 98).

Tablo 1.

### Öğrencilerin Sınıflara Göre Okuması Gereken Kelime Sayısı

Sınıf	Kelime Sayısı
Birinci ve ikinci sınıflar	25-100 kelime arası
Üçüncü ve dördüncü sınıflar	100-200 kelime arası
Beşinci ve altıncı sınıflar	200-300 kelime arası
Yedinci ve sekizinci sınıflar	300-350 kelime arası

Bu araştırmanın çalışma grubunu altıncı sınıf öğrencileri oluşturduğu için seçilen metinlerin 200-300 kelimedenden oluşmasına dikkat edilmiştir. Seçilen metinlerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

### Öğrencilerin Okuma Düzeyini Belirlemede Kullanılan Metinler ve Özellikleri

Metnin Adı	Yazarın Adı	Sözcük Sayısı
Yaşlı Güreşçi	Şennur Sezer- Adnan Özyalçınar	227
Geyik Ana	Cengiz Aytmatov	300
Dumlupınar Savaşı	Ahmet Köklügiller	205
Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir	Mehmet Önder	300

Tablo 3'te verilen AP kısaltması alınan puan anlamına gelmektedir. MP ise alınabilecek maksimum puanı göstermektedir. TP kısaltması ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve anlama sorularından oluşan hata analiz envanterinden alınan toplam puanı ifade etmektedir. Uygulanan hata analiz envanterinden Ö1 121, Ö2 143, Ö3 114, Ö4 101 puan almıştır. Buna göre öğrencilerin okuma düzeyi endişe düzeyidir. Bu durum çocukların okuduğunun çok azını anladığını ve okuma esnasında birçok okuma hatası yaptığını göstermektedir.

Tablo 3.

### Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin İlk Okuma Hata Analiz Envanteri Puan Dağılımı

	Ortam Ölçeği		Seslendirme Ölçeği		Anlama Soruları		Hata Analiz Envanteri
	AP/MP	%	AP/MP	%	AP/MP	%	TP
Ö1	50/150	33	135/145	93	5/15	33	121
Ö2	278/530	52	505/696	72	3/12	25	143
Ö3	104/245	42	195/368	53	3/15	20	114
Ö4	38/130	29	88/189	46	4/15	26	101

Çalışma grubu oluşturulurken nispeten ortaokula uyum sağlamış olduğu için çalışma grubu altıncı sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Okuma güçlüğü olan öğrenciler seçilirken herhangi bir fiziksel ya da zihinsel sorunu olmamasına dikkat edilmiş hata analiz envanterine göre okuma düzeyleri endişe düzeyinde olan dört altıncı sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır.



### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerine ulaşmak amacıyla farklı tür özelliklerine sahip on metin, yarı yapılandırılmış gözlem formları, hata analiz envanteri, öğrencilerin kitap ve defterleri kullanılmıştır.

### Metinler

Metinler okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma davranışlarını çeşitli yönlerden gözlemek için kullanılmıştır. Gözlem yaparken öğretim sürecinin doğal akışını bozmamak adına altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerden yararlanılmıştır. Türkçe dersinde öğrencilere ders planına uygun olarak dersin normal akışı içinde kullanılan metinler okutulmuştur. Metinlerle ilgili bilgiler Tablo 4'teki gibidir:

Tablo 4.

*Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Okuduğu Metinler ve Özellikleri*

Hafta	Metnin Adı	Metnin Yazarı	Metnin Türü	Metindeki Kelime Sayısı
1	Yaştan Gileyliyim	Bahtiyar Vahapzade	Şiir	170
2	Finlandiya'dan	Şükûfe Nihal Başar	Gezi	468
3	Ak Sakallı Bilge Dede	Eren Kaçmaz	Masal	738
4	Türk Askerinin Cesareti	Mehmet Kaplan	Anı	291
5	Aslanla Fare	La Fontaine	Fabl	109
6	Bir Dünya Bırakın	Adnan Çakmakçıoğlu	Şiir	77
7	Gazi'yi Görmeye Gelen Ana	Kadir Depsen	Anı	419
8	Ben Mustafa Kemal'im	Süleyman Özbek	Şiir	141
9	1 Kişi=?	Zehra Ece	Deneme	576
10	Hoca ve Üç Âlim	İsa Özkan	Fıkra	314

### Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formları

Bu araştırmanın verilerini toplamak için gözlem tekniği kullanılmıştır. Bir konuyu derinlemesine anlamak amacıyla konu hakkında kişisel deneyim sahibi olmamızı sağlayan nitel veri toplama yöntemine gözlem denir. Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerinin öğrencilerin dünyasına girerek derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem yapılırken gözlemcinin konumu oldukça önemlidir. Katılımcı gözlemciler konunun içindedir ve gerektiğinde müdahaleler yapabilir. Bu gözlem şeklinde araştırmacı gözlem sürecini araştırmanın amacı doğrultusunda yönetebilmektedir (Patton, 2014: 455; Creswell, 2013: 170; Merriam, 2013: 175). Bu çalışmada araştırmacı gerektiğinde müdahaleler yaptığı için katılımcı gözlemci konumundadır. Gözlem; gözlenen ortamın doğallığını bozmamak adına, dersin olağan akışı içinde, Türkçe ders kitabından okutulan metinlerin okunması esnasında gerçekleştirilmiştir. Gözlemlenen öğrencilere konu hakkında bilgi verilmemiştir. Böylece öğrencilerin davranışlarının doğal olarak gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Gözleme başlamadan önce aynı zamanda zihinsel hazırlık oluşturması amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formları oluşturulurken uzman görüşü alınmıştır.

### Hata Analiz Envanteri

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma seviyelerini belirlemek için Hata Analiz Envanteri kullanılmıştır. Hata Analiz Envanteri, Akyol (2010: 99) tarafından Shanker ve Ekwall'dan (2000) uyarlanan Kelime Anlama ve Yüzdeliği Belirleme Kılavuzu ile May'dan (1986) uyarlanan Seslendirme ve Ortam Ölçeklerinden oluşmaktadır.

Shanker ve Ekwall (2000) tarafından geliştirilen Okuma Envanteri eğitimcilerin öğrencilerinin okuma becerilerini etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olması için tasarlanmış ve doğrulanmış çok sayıda test içeren bir araçtır. May'in (1986) geliştirdiği test ise görsel hafıza yoluyla kelimelerin kısa süre içerisinde tanınmasına dayalıdır.

Tablo 5.  
*Hata Analiz Envanteri*

Ortam Ölçeği		Seslendirme Ölçeği		Anlama Sorularının Puanlaması	
Hata	Puan	Hata	Puan	Kategori	Puan
Hiç okumadı	0	Metindeki ve okunan sözcük ortak harf içermiyor.	0	Basit anlama soruları	0-1-2
Okuyamadığından sözcüğü öğretmen söyledi.	1	1 tane ortak harf içeriyor.	1	Derinlemesine anlama soruları	0-1-2-3
Alakasız bir sözcük okudu.	2	2 tane ortak harf içeriyor.	2		
Farklı sözcük ve yapılar kullanıldı.	3	Y tane ortak harf içeriyor.	Y		
Okunan kelime metindekiyle aynı ifadeleri içerdi.	4				
Yanlış okuduğu kelimeyi düzeltti.	5				

Tablo 5'te görüldüğü üzere hata analiz envanteri; seslendirme ölçeği, ortam ölçeği ve anlama sorularının puanlanması olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Öğrencilerin hata analiz envanteri puanlamaları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Öğrencinin okuma düzeyi elde edilen puana göre endişe düzeyi, öğretim düzeyi ve bağımsız düzey olmak üzere üç başlıkta değerlendirilir: Öğrencinin hata analiz envanterinden 180 puan ve daha aşağısını alması öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir. Hata analiz envanterinden 180-240 puanları arasında bir puan alması öğrencinin okuma düzeyinin öğretim düzeyinde olduğunu göstermektedir. Hata Analiz Envanterinden 240 puan üstü bir puan alması öğrencinin okuma düzeyinin bağımsız düzeyde olduğunu göstermektedir (May 1986'dan akt. Dündar ve Akyol, 2014: 366).

### **Öğrencilerin Kitap ve Defterleri**

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin Türkçe ders kitabındaki okuma anlama etkinliklerini nasıl yaptıkları ve defterleri görüntülenmiştir. Bu görüntüleme yapılırken okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma süreçlerinin gözlemin yanı sıra dokümanlarla da zenginleştirilmesi hedeflenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmacı araştırmaya başlamadan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri almıştır. Okul idaresiyle görüşmüştür. Okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemek için hata analiz envanteri kullanmıştır. Hata analiz envanterine göre okuma düzeyleri endişe düzeyinde olan dört öğrenci belirlenmiştir. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrenciler belirlenirken öğrencilerin öğretmenleriyle de görüşülmüş ve öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yaptığı okumalarla ilgili alan notları tutulmuş ayrıca okumalar ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Çalışmanın ilk haftasında okuma güçlüğü belirlenen öğrenciler 10 hafta boyunca gözlenmiştir. Son haftada ise öğrencilerin okuma düzeyleri tekrar ölçülerek gözlemden sonraki okuma seviyelerindeki durum tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ders kitaplarında okuma metinleriyle ilgili okuma anlama etkinliklerine verdiği cevaplar görüntülenerek incelenmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi için nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu amaçla tutulan alan notları ile ilgili analizler içerik analiziyle elde edilmiştir. İçerik analizi elde edilen verideki örüntüleri belirleyerek kodlama, kategorilere ayırma ve etiketlendirmeden oluşur (Patton, 2014). Gözleme başlamadan önce okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek amacıyla okutulan metinler hata analiz envanterine göre değerlendirilmiştir. Çalışmada on hafta boyunca gözlem tekniği kullanılarak elde edilen veriler araştırmacı tarafından alan notları şeklinde kayıt altına alınmıştır. Kayıt cihazıyla kaydedilen veriler günü gününe tarih atılarak düzenlenmiştir. Düzenleme sırasında araştırmacının amacına yönelik oluşturulan sorular kaydedilerek bir sonraki gözlemlerde kullanılmıştır. Bu şekilde analize başlanmıştır. Nitel çalışmalarda veri analizine veri toplama esnasında başlanmaktadır. Araştırmacı elde ettiği verileri düzenlerken aynı zamanda bir sonraki aşama için onları analiz de etmektedir (Merriam, 2013). On hafta sonunda alan notlarından elde edilen veriler kategorilere ayrılmış ve kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Gözlem süreci bittikten sonra da aynı metinler öğrencilere son test olarak yeniden okutulmuştur. Son testlerde de okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeyleri hata analiz envanterine göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin hata analiz envanterinden gözlem süreci öncesinde ve sonrasında aldığı puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği SPSS 22 paket programı kullanılarak yapılan analizle incelenmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için de çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Bal'a (2016, s. 73) göre nitel bir çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için gözlem süresi uzatılmalı, araştırmada farklı kaynak ve yöntemler kullanılmalı, araştırma süreci başka bir birey tarafından kontrol edilmeli, araştırma çıktıları detaylı bir biçimde verilmeli, araştırmada ses kayıt cihazı kullanılmalı ve kodlayıcılar arasında fikir birliği olmalıdır. Bu çalışmada da gözlem süresi verilerin kendisini tekrarladığı düşünülene kadar uzatılmıştır. Gözlem tekniğinin yanı sıra öğrencilerin ders kitabındaki okuma anlama etkinliklerine verdiği cevaplar görüntülenerek doküman analizi yapılmış veri çeşitliliği sağlanmıştır. Rastgele belirlenen üç haftalık ders sürecine bir Türkçe öğretmeni daha katılmış sonrasında tutulan alan notları karşılaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen kodlar da iki Türkçe öğretmenin görüş birliği neticesinde oluşturulmuş ayrıca araştırma boyunca tüm aşamalarda uzman görüşüne başvurulmuştur. Öğrencilerin yaptığı okumalar ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Araştırma çıktıları ise detaylı bir biçimde verilmiştir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

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

### Etik Kurul İzni

Kurul adı = Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulu  
Karar tarihi= 24.08.2022  
Belge sayı numarası= 2022/05-10

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmacının amacına uygun olarak oluşturulan araştırma sorularına yanıt olacak bulgulara yer verilmiştir.

### Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın birinci araştırma sorusu "Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma eylemi sırasında sergiledikleri davranışlar nelerdir?" biçiminde belirlenmiştir. Creswell'in (2013) alan notları gösterimine uyularak hazırlanan alan notlarının bir örneği Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6.

*Ö1'in Okuma Sırasında Sergilediği Davranışlar Gözleminde Alan Notları Örneği*

Gözlem Alan Notu-Ö1'in okuma sırasındaki davranışları	
Ortam: Sınıf 6/A	
Gözlemci: Araştırmacı	
Gözlemcinin Rolü: Okuma güçlüğü çeken öğrencinin okuma sırasındaki davranışlarının gözlemi	
Zaman: Gözlemin 4. haftası	
Gözlem Süresi: 10 dk.	
Açıklayıcı Notlar	Yansıtıcı Notlar
1. Öğretmen derse başlıyor. Okutulacak metnin adı "Türk Askerinin Cesareti" metni.	-Ö1 metni okumak için parmak kaldırmıyor. Öğretmenin sorusu karşısında öğretmenle göz göze gelmekten kaçınıyor.
2. Öğretmen tarafından metin sınıftaki öğrencilerden bazılarına okutuluyor. Metni okuyacak öğrenci seçilirken öğretmen öğrencilere "Metni kim okumak istiyor?" sorusunu yöneltiyor. Okumak isteyen öğrenciler parmak kaldırıyor.	-Ö1 arkadaşı metni okurken arkadaşının okumasını takip etmiyor. Sıranın üzerindeki kalemiyle oynuyor, kitabının sayfalarını karıştırıyor.
3. Öğretmen metni okuyacak öğrenciyi seçtikten sonra sınıftan arkadaşlarının takip etmesini istiyor.	-Ö1 okumaya başlarken heyecanlı görünüyor. Okuma boyunca kitapla mesafesi değişiklik gösteriyor. Genellikle okumakta zorlandığı kelimelerde kitapla mesafesi azalıyor. Bir eli altında dururken diğer elinin işaret parmağını takip etmede kullanıyor. Okuma esnasında bazı kelimeleri kekeleyor.
4. Öğretmen metni okuyan öğrencinin okuması sırasında metnin bir yerinden sonra başka bir öğrenciyi okuması için görevlendiriyor. Öğretmen 3. olarak Ö1'i arkadaşının kaldığı yerden devam etmesi için görevlendiriyor.	

"Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma eylemi sırasında sergiledikleri davranışlar nelerdir?" araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla 10 hafta boyunca okuma güçlüğü çeken dört öğrencinin okumalarının gözlemlenmesiyle tutulan alan notlarının değerlendirilmesiyle ulaşılan kod ve temalar dört öğrenci için de hafta hafta belirlenen değerler toplanarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 7.

*Öğrencilerin Okuma Eylemine Karşı Sergilediği Davranışlar*

Tema	Kod	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
İstendik Davranışlar	Okumak için istekli olma	0	1	1	6
	Okurken kitapla mesafesini doğru ayarlama	0	1	1	1
	Okuyan arkadaşını takip etme	1	1	0	2
	Ses tonunu iyi ayarlama	2	0	1	5
	Okurken rahat olma	0	0	0	1
Okumaya karşı tutum	Okumak için parmak kaldırmama	10	9	9	4
	Öğretmenle göz göze gelmeme	3	1	1	0
	Heyecanlanarak stres yapma	4	3	3	0
	Okurken kaşlarını çatma	0	1	0	0
Okurken sergilenen davranışlar	Zorlanma	10	10	10	10
	Anlamsız ve gereksiz sesler çıkarma	3	4	0	0
	Çokça yutkunma	1	0	1	3
	Akıcı okuyamama	10	10	10	8

	Nefes nefese kalma	2	1	0	1
	Okuma mesafesini doğru ayarlayamama	10	9	9	9
	Ses tonunu ayarlayamama	8	10	9	5
	Okurken dikkatini dağıtacak hareketler yapma	5	6	3	5
Okuma sonrası davranışlar	Okuma bitince rahatlama	1	1	1	1
	Okuyan arkadaşlarını takip etmeme	4	2	4	3
	Ders kitabını evde unutma	0	0	0	1

Öğrencilerin okuma eylemine karşı sergilediği davranışlar; istedik davranışlar, okumaya karşı tutum, okurken sergilenen davranışlar, okuma sonrası davranışlar temalarında toplanmıştır. Okuma sürecinde en fazla okumak için parmak kaldırmama, okurken zorlanma, akıcı okuyamama, okuma mesafesini doğru ayarlayamama, ses tonunu ayarlayamama davranışlarını sergiledikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin okuma eylemine karşı sergiledikleri davranışlara ilişkin alan notlarından örnekler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

*Öğrencilerin Okuma Eylemine Karşı Sergiledikleri Davranışlara İlişkin Alan Notlarından Örnekler*

Ö. N.	Alan Notlarından Örnekler
Ö1	Parmak kaldırmıyor, kalemle oynuyor. Okurken heyecanlanıyor, kekeleyor. Normalde konuşurken öğrencinin kekeleymediği görülüyor. Okuma esnasında kitapla mesafesi sürekli değişiyor. Metni okurken sıranın üzerindeki kitapla oynuyor, kalkıp oturuyor. (4.H.) Öğretmenin “Arkadaşının kaldığı yerden okumaya devam eder misin?” sorusu üzerine arkadaşının kaldığı yeri doğru olarak gösteriyor. Okuyamadığı kelimedede “ne” diyor. Metni okurken zorlandığı kısımlarda durarak kelimeyi arkadaşlarının söylemesini bekliyor. Metni kısık sesle okuyor. (7.H.)
Ö2	Okuma esnasında kitapla mesafesi uygun. Metni okurken gergin olduğu gözleniyor, kaşlarını çatıyor. Metnin bir cümlesini iki defa okuyunca “Ayy! Orayı okudum.” diyerek hatasını düzeltiyor. Başını okuduğu kelimenin satırdaki pozisyonuna göre hareket ettiriyor. (2.H.) Okuyan arkadaşını takip ediyor. Metni okumak için parmak kaldırmadı. Metni okumakta zorlanıyor, sık sık telaffuz hataları yapıyor. Yeni karşılaştığı kelimeyi ilk önce içinden okuyor, bu durum onun okuma akıcılığına zarar veriyor. Metni okurken kitaba çok yaklaşıyor. Metni okuma sırasında ses tonu kısık. Okumakta zorlandığı kelimelerde sınıftan yardım bekliyor. (7.H.)
Ö3	Metinde bazı kelimeleri okumakta zorlandığı için iki defa okuyor, bu hatanın sıklıkla yapılması okumanın akıcılığını olumsuz etkiliyor. Metni okurken hızlı okuyor bu yüzden bazı kelimeleri atlıyor ayrıca ses tonu kısık. Okuma yapan arkadaşlarını takip etmiyor. (7.H.) Metni okumak için parmak kaldırmıyor. Okuyamadığı kelimedede duraklamalar yapıp okuyamadığı kelimeyi arkadaşlarının söylemesini bekliyor. Metin boyunca yapılan duraklamalar okuma akıcılığını etkiliyor. Okurken ses tonunu sınıfın duyabileceği düzeyde ayarlayamıyor. Okumasını bitirdiğinde rahatlıyor, arkasına yaslanıp gülümsüyor. Okuyan arkadaşlarını takip etmiyor, öndeki arkadaşıyla konuşuyor. (8.H.)
Ö4	Metni okurken zorlanıyor, okuyamadığı kelimelerde arkadaşlarının okuyamadığı kelimeyi söylemesinden rahatsız oluyor. Okurken okumakta zorlandığı kelimelerde sıraya çok yaklaşıyor. (3.H.) Metni okurken ses düzeyi sınıfın duyabileceği seviyede. Metni okumak için parmak kaldırmıyor. Öğretmen metni okumasını söylediğinde şaşkın bir tavır sergiliyor. Okuma yaparken kitabın sayfalarıyla oynuyor, kalemle kitabı karalıyor. Okuyan arkadaşlarını takip etmiyor, kitabın sayfalarını karıştırıyor. (8.H.)

### İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu “Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yaptıkları okuma hataları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma problemine yanıt bulmak amacıyla literatürden hareketle okuma sırasında yapılan hatalar belirlenmiştir. Şekil 2’de belirtilen okuma hatalarına göre inceleme yapılmıştır.

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin Türkçe dersi işleniş sürecinde yaptıkları okuma hatalarına ilişkin tutulan alan notlarının bir örneği Tablo 9’daki gibidir:

Tablo 9.

#### Ö3’ün Okuma Sırasında Yaptığı Okuma Hatalarıyla İlgili Alan Notları

Gözlem Alan Notu - Ö3’ün okuma sırasında yaptığı okuma hataları

Ortam: Sınıf 6/A

Gözlemci: Araştırmacı

Gözlemcinin Rolü: Okuma güçlüğü çeken öğrencinin yaptığı okuma hatalarının gözlemi

Zaman: Gözlemin 9. haftası

Gözlem Süresi: 10 dk.

Açıklayıcı Notlar	Yansıtıcı Notlar
1. Öğretmen derse başlıyor. Okutulacak metnin adı “1 Kişi=?” metni.	-Ö3 metnin 237 kelimesinden oluşan bir okuma yapıyor.
2. Öğretmen tarafından metin sınıftaki öğrencilerden bazısına okutuluyor. Metni okuyacak öğrenci seçilirken öğretmen öğrencilere “Metni kim okumak istiyor?” sorusunu yöneltiyor. Okumak isteyen öğrenciler parmak kaldırıyor.	-Ö3 belirlenen okuma hatalarından “ekleme, ters çevirme, telaffuz hataları” başlıklarında hata yapmıyor. -Ö3 “da çıkıyor, babamın, kocaman, elinden, tutup, misafirliğe, giderken, sık sık, başımı, kaldırıp, gökyüzüne” kelimelerini okumadan geçiyor.
3. Öğretmen metni okuyacak öğrenciyi seçtikten sonra sınıftan arkadaşlarını takip etmesini istiyor.	“bu, zan, kurabiyesine, bakardım, ayı, en, onlu, ben, dahası, beni, onları” kelimelerini ise okuması sırasında tekrar ediyor.
4. Öğretmen metni okuyan öğrencinin okuması sırasında metnin bir yerinden sonra başka bir öğrenciyi okuması için görevlendiriyor. Öğretmen Ö3’ü arkadaşının kaldığı yerden devam etmesi için görevlendiriyor.	-Ö3 “bazen (2), incir, ağacından, ehemmiyetim” kelimelerinin yerine “benzer, beyaz, inip, açacağından, emniyetim” kelimelerini okuyor. Yirmi kelimedede harf hatası yaparak okuyor. Yapılan hatalar genellikle kelimelerin eklerinde yapılıyor. Kırk dört kelimeyi ise heceleyerek okuyor. Ö3 noktalama işaretlerinde gerekli duraklamaları uygun bir biçimde yapmıyor bu durum metnin anlamına etki ediyor. Ö3 metni okurken bazı yerlerinde metni parmakla takip ederek okurken bazı yerlerde metni parmakla takip etmiyor.

Öğretmen tarafından ders sırasında öğrencilere metnin tamamı değil bir kısmı okutulmuştur. Tablo 10’da metinlerdeki öğrencilere okutulan kelime sayıları verilmiştir.

Tablo 10.

*Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Okudukları Metinler ve Kelime Sayıları*

Hafta	Okunan Metin	Metindeki Kelime Sayısı	Okunan Kelime Sayısı			
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
1	Yaştan Gileyliyim	170	117	117	117	117
2	Finlandiya'dan	468	206	238	218	172
3	Ak Sakallı Bilge Dede	738	207	196	207	174
4	Türk Askerinin Cesareti	291	152	152	149	149
5	Aslanla Fare	109	109	109	109	109
6	Bir Dünya Bırakın	77	79	79	79	79
7	Gazi'yi Görmeye Gelen Ana	419	216	173	163	163
8	Ben Mustafa Kemal'im	141	141	128	128	128
9	1 Kişi=?	576	230	149	237	149
10	Hoca ve Üç Âlim	314	314	166	166	166

Tablo 11.

*Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Metni Okurken Yaptıkları Atlayıp Geçmeler*

Öğrenci	Hafta	Okuma Hatası – Atlayıp Geçme	f	
Ö1	1	yirmi, yaşımda	2	
	2	bir, kâğıt, bedii, karşısında, kalbim, çarptı	6	
	3	bu, yoksul, ne, yapmamı, istiyorsun, demiş	6	
	5	o	1	
	6	el ele (3), verin, çocuklar	5	
	7	seversen, gene, yapıp, getiririm, benim	5	
	8	volkan, olurum, Erzurum'u, Sivas'ı, benden, sorun, göklere, hırçın, bu	9	
	9	ve en, ediyordu, ben, ha, yokluğum	6	
	10	Hoca'ya, Hoca, de ve	4	
	Ö2	4	Silah, getirin	2
9		mimar, Sinan, yapan, insanlar	4	
Ö3	1	ben, on, beş, yirmi, yaşımda, o	6	
	2	on, bir, odaya, çıktık, yeşil, taze, dallardan, henüz, dinmiş, bir, yağmurun, son, damlaları, serpiliyor, dört, yanında, uzayıp, giden, ağaçlık, yolların, bitiminde, beyazlar, giyinmiş, gençler, görünüyor, bahçeden, dağılan, kuş, sesleri, adaya, bir, musiki, rüyası, yaşatıyor, en, yüksek, bir, yapı, zevkiyle, kurulmuş	40	
	3	kibirlerir, bir, iş	3	
	4	bizim, tarafta, hala, sizin, komutanınız, diyordu	6	
	6	el, ele, biz, bir	4	
	7	dolu	1	
	9	-da çıkıyor, babamın, kocaman, elinden, tutup, misafirliğe, giderken, sık, sık, başımı, kaldırıp, gökyüzüne	13	
	10	tüm	1	
	Ö4	2	şimşir, bu, lokantalara, bahçelere, bir, genç, kız, kendi, kendisine, gelir, yemeğini, yer, kitabını	13
		6	el, ele	2

## Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlükleri: Gözlem Odaklı Bir Çalışma

Ö1 dördüncü haftada Ö3 beş ve sekizinci haftalarda atlayıp geçme hatası yapmamışlardır. Ö2 yalnızca dördüncü ve dokuzuncu Ö4 ise ikinci ve altıncı haftalarda okuma hataları yapmıştır. Ö1 ve Ö3 okurken oldukça fazla atlayıp geçme hatası yapmışken Ö2 ve Ö4'ün hataları çok azdır.

Belirlenen okuma hatalarından bir diğeri ise "ekleme"dir. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin "ekleme" hataları Tablo 12'de verilmiştir. Öğrenciler iki tür ekleme yapmıştır. Biri hece düzeyinde diğeri ise kelime düzeyindedir. Hece düzeyindeki eklemelerde öğrencinin kelimeyi okuyuş şekli kelimenin yanında parantez içinde verilmiştir. Metinde olmadığı hâlde eklenen kelimeler de doğrudan verilmiştir.

Tablo 12.

*Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Metni Okurken Yaptıkları Eklemeler*

Öğrenci	Hafta	Okuma Hatası - Ekleme	f
Ö1	1	kırk (kırık)	1
	2	aransa (arasında)	1
	3	komşu (komşuları), genç (gençler)	2
	4	Avustralya (Avustralya'ya), sen getir (sen git getir)	2
	7	peyniri (peyniriydi), ve, dedi	3
	9	ikinci (ikincisi), bir	2
	10	kıl	1
Ö2	1	gülürüm (gülütürüm)	1
	2	sokaklarda (sokaklardaki), yapmak (yapamak), elbet (elbette)	3
	10	diye	1

Ö1 on hafta boyunca okuduğu kelimelerin on ikisinde; Ö2 beşinde eklemeler yapmıştır. Ö3 ve Ö4 ise on hafta boyunca okudukları kelimelerin hiçbirinde eklemeler yapmamıştır. Tablolara bakıldığında görülmektedir ki okuma güçlüğü çeken öğrenciler "atlayıp geçme" okuma hatasını "ekleme" okuma hatasından daha çok yapmıştır.

Belirlenen okuma hatalarından bir diğeri ise "tekrar etme"dir. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin "tekrar etme" hataları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

*Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Metni Okurken Yaptıkları Tekrar Etmeler*

Öğrenci	Hafta	Okuma Hatası – Tekrar Etme	f
Ö1	1	kavurga, dün, olmuş, seğirttiğim, kâh, sanki, bu, aşka, dört, duygular	10
	2	tramvaya, başlarında, ellerine, iğrenmedim, ne de Helsinki'nin, dinmiş, bitiminde, dağılan, sestem, güzelliğin, yıkandı, her, yerlere	15
	3	kadınla, varsıl, eğlendirecek, insanlar, delikanlıya, ben de titreye, boşuna, iş, işten	11
	4	teğmen, biz, Avustralyalılar, bizim, tarafta	5
	5	büyük, küçük, masalım, bulurum, toprakla, bakmış, pençesinde, bırakmış, edebileceği, etmiş, işte, bereket, fare, usta, kemirmekle, bir	16
	6	el, ele, vatan, barış	4
	7	şehitlerimizin, mezarlarını, isteyebilirim, ondan, sağ ol, onu, görmeden, ölürsem, bulacağım, Atatürk'ün, gözleri, dolu, dolu, olmuştu, Gökçen, insan, heybesinden, ineğimin, ellerimle, beğendiğini, anamızı, burada, iki, gün, konuk, edin	26
	8	duydum, kıvanç, benliğimde	3
	9	ayın, şeklini, babamın, bakardım, uydusuymuş, öğrendim, onları	7
	10	memleket, alimler, yolları, onlar, oturup, tartışılacak, onlara, hocayı, onlara, mizah, dünyasının, nüktedanlığın, sultanı, haber, esasını, eşeğine, binip, yerdir, nereden, eksik, tavsiye, ederler, yanı, hoca, gökte, bunu, edebilirsin,	40



	inanmıyorsanız, soru, sormaktan, o, hoca, sakalımın, o, kadardır, tekrar, sorar, sizin, üstadın	
Ö2	1 kocalıktır, yalnız, başımda, dün, yiyerek, derse, sanki, meylim, beş, kemiş, atta, vurup, seğirttiğim	13
	2 değil, park, bahçeler, içimi, boya, lekesi, şık, kitap, onu, basamağı, on, iki, saçları, altın, eğilmiş, inanamadım, kuaföre, en, ne	19
	3 kulübeye, varlığıyla, kibirlenir, kırk, para, benim, canımsa, ne, yapmam, göle, evde, düşünmüş, havanın, göl, kıyısına, ortasında, öylece	17
	4 Avustralya, görev, yapan, her, getirsin, gereği	6
	5 masalım, toprakla, boşuna	3
	6 el, ele	2
	7 kadının, yanına, Ata'nın, başını, saldı	5
	8 benimle, coşar	2
	9 yanında, herkes, için, sabahları, selamlaştığım	5
	10 alimlerle, tartışılacak, düzenlenir, sorunuz, varsa, cevaplamaya	6
Ö3	1 elliye, bu, sanki, kavurga, seğirttiğim, sanki, hani, ne	8
	2 kurulmuş, uzun, köşkerin, balkonlarından, renk, renk, çiçekler, uzanmış, çiçek, toprak, kokusundan, renkten ve herkesin, damlaları	15
	3 oğlu	1
	4 yaralı, birbirlerine	2
	5 bulurum, bakmış, bir, fare, aslan, bırakmış, gitmemiş, kükremiş, yetişmiş, kükremekle	10
	6 oynaya, biz	2
	7 sayesinde, ol, adama, duygulandığı, belliydi, görüyorsun, vefalı	7
	8 kanat, ben	2
	9 bu, zan, kurabiyesine, bakardım, ayı, en, onlu, ben, dahası, beni, onları	11
	10 memleket, düşer, büyük, yanı, hoca, davet, edilir, hocaya, sorunuz, neresidir, daha, sonra	12
Ö4	1 kocalıktır, arana, düşür, hani, ne, yapışırız, geçtikçe, işliyor, odur, çocukluğuma	10
	2 Helsinki'yi, dolaşyoruz, beyaz, dinleniyor, masalarda, yetişmiş, taktıkları, boyacısı, bebekleştiren, inanamadım	10
	3 gözetir, yargıcın, gölde, kalmasına, sözünde, vermediğini, varsıl, sabaha, ikisini, haklı, çocuk, yine, beni, buyur	14
	4 savaşında, Avustralyalılar, sürdürdüğü, bir, Arıburnu, siperler, taraflar, biriniz	8
	5 ben, masalım, bulurum, edebileceği, çıkayım, kemirmekle, incecik, kopunca, güçten	9
	6 -	0
	7 rastladık, merhaba, dedi, sahibiyim, benim	5
	8 bir, millet, kök	3
	9 ilkokul, gibiydi, benzetiyordum, bakıp, derdim, babamın, dokurken, şaşırmazdı, özeldim, bu, yeryüzündeki, dahası, ufacık, ehemmiyetim, haberdardım, olanlar	16
	10 yerlerdeki, oraya, uyararak, başında, nereden, yerine, sorunuz	7

“Ters çevirme” okuma hatasıyla ilgili gözlem notları incelendiğinde okuma güçlüğü çeken dört öğrencinin de 10 hafta boyunca okudukları metinlerin hiçbirinde “ters çevirme” hatasını yapmadıkları tespit edilmiştir.

## Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlükleri: Gözlem Odaklı Bir Çalışma

İncelenen diğer bir okuma hatası ise “yanlış sözcük okuma”dır. Kelimenin metindeki şeklinin yanında parantez içinde öğrencilerin kelimeyi okudukları şekli verilmiştir.

Tablo 14.

### *Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Yaptıkları Yanlış Sözcük Okumalar*

Öğrenci	Hafta	Okuma Hatası – Yanlış Sözcük Okuma	f
Ö1	1	rişelerimiz (gişeler)	1
	2	kasketleri (kastaleri), yolcularla (yolculuk), dallardan (adalarda), dinmiş (biniş), gençler (geçenler), şiirin (şirin), dolaştık (boşattık), boşalan (dolaşan)	8
	3	kibirilenir (kabirilenir), kırk (kırık), girer (gider), niçin (nesin), olanları (onları), tez (zaten), dönmüş (döndü)	7
	4	genel (gelen), cephesindeydi (cephanesi), biriniz (bizim)	3
	5	bırakmış (bakmış), yetişmiş (yetermiş)	2
	6	-	0
	7	görmeden (görmekten), attan (atam)	2
	8	Anafartalar’da (Antalya’da), önlerinde (öneminde), ufkunda (uğrunda), gölünün (çölün), vapur (vapun)	5
	9	balkonda (kaybolan), dışarı (başarı), özeldim (özledim)	3
	10	gezdikleri (gezerler), yerlerdeki (yerleri), başında (dışında), eksik (eski), ve (ise)	5
Ö2	1	kırk (kırık), elliye (eliyle), sanki (sakin), kamış (kadar), seğırttiğim (sevdiği), duygular (duyular), çocuğuyum (çocukluğuyum), aşka (akşam), hevese (hevesle)	9
	2	eksik (eski), genç (geçen), şimşir (şimdi), kenarında (kendisi), kocaman (çok ama), konmuş (koşmuş), yenido (yiyorlar), masalarda (evlerde), ev (genç), taktıkları (takılar), yepyeni (yemeni), boyası (bayağısı), boyalı (boylu), bebekleşiyor (bekleşiyor), eğilmiş (değişmiş)	15
	3	komşuları (konuşmaları), varsıl (varsa), komşu (konuşmuş), komşularının (konuşmalarının), alay (alıay), edermiş (denemiş), gereksinim (değerlimi), eğlenmek (değerlenmek), eğer (değer), dediğimi (değdiğimi), sevinmiş (vermiş), öneriye (öğrenciye), meşale (mesele), demiş (diye), alanları (olarak), nedir (denir)	16
	4	karşı (kari), olan (onları), çarpışmalar (rahatlamıştı), oluyordu (yoruldu), çatışmadan (çatısında), çekildiler (geçtiler), kalmış (karşolaşmış), açıkta (çokta), biriniz (biz), gidip (gibi), cesareti (ceseti)	11
	5	bakmış (başlamış), pençesinde (pencere), ormandan (ordan), düşmüş (yakalanmış), yetişmiş (yerleşmiş), başlamış (başka), hayır mı kalır (ayrılmış), da (daha)	8
	6	-	0
	7	görmem (göndermem), görmeden (göğsünde), kurtaran (kuran), giceleyin (gideceğim), ordan oraya (ortada)	5
	8	Anafartalar’da (Antalya’da), volkan (ufuk), Van (vatan), vapur (vatan)	4
	9	İbn-i Haldun (İbrahim)	1
	10	sözü (şöyle)	1
Ö3	1	ki (kim), kırk (kırkı), kalıpdır (kalpdır)	3
	2	başlarında (başkalarına), tertemiz (lekesizce), yolcularla (yolculuklarla), şiirin (şirin), göğsünde (gözünde), aransa (arasında), olan (onlar)	7
	3	öneride (önlerinde), bulunmuş (buluşmuş), adam (ama), girer (geri ver), orada (onları), sonunda (sonra), düşünmüş (düşmüş), meşale (meşal), gölde (gölge), olanları (onları), işten (işte), yedi (yine)	12

	4	biz (bir), Avustralyalılar (Ağustos), katılmış (kalmıştı), getir (git)	4
	5	de (den), imdada (imanda), kemirmekle (kemiklerine), başlamış (başlığı)	4
	6	-	0
	7	dolu (doldu), koşturan (çok duran), ana oğul (Anadolu)	3
	8	Anafartalar'da (Antalya'da), Van (vatan), göl (çöl)	3
	9	bazen (benzer), bazen (beyaz), incir (inip), ağacından (açacağından), ehemmiyetim (emniyetim)	5
	10	binip (bir)	1
Ö4	1	kamış (kaşın), dünün (dügünün), işliyor (içliyor)	3
	2	eksik (eski), yemyeşil (yemişil), başı (bazı), eğilmiş (gelişmiş), şaşkın (şaşırp)	5
	3	vermediğinden (yemediğinden), kentimizin (kendimizin), gölde (gölge), niçin (hiç), boynu (buynu), ileri (elleri), kentın (kendin)	7
	4	cephesindeydik (cephanesindeydik), cehennemi (cephanemi), çatışmadan (tartışmadan), yavaş (yapışmalar), getir (git)	5
	5	pençesinde (penceresinde), bu (bir), hem (hemen)	3
	6	-	0
	7	belli (beri)	1
	8	ufkunda (uğrunda), dalgaları (dağlarını), hoş (çok), gurur (çınar)	4
	9	yeryüzündeki (yüzyıldaki)	1
	10	devirde (evde), adetleri (adaletleri)	2

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okumalarında yaptıkları harf hataları Tablo 15'te gösterilmiştir. Öğrencinin kelimeyi okuyuş şekli parantez içinde verilmiştir.

Tablo 15.

*Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Yaptıkları Harf Hataları*

Öğrenci	Hafta	Okuma Hatası – Harf Hataları	f
Ö1	1	basırım (basarım), başımda (başıma), oynasır (oynarmış), kalıpdır (kalpdir), meylim (neylim), üzülen (üzen), elle (ele), omzumda (omuzda), atta (ata), kınayamam (kınarım), seğırttiğim (serittiğim), duyabiliyorum (duyabiliyorum)	12
	2	başlarında (başlarda), birer (bir), bileti (bilet), üzerine (üzerinden), köprüden (köprülerden), serpiliyor (serpiyor), bitiminde (bitimde), görünüyor (görüyor), suya (suyla), göğsünde (gözünde), serpmeye (serpmeye)	11
	3	kibirlerir (kabirlerir), kırk (kırık), girer (gider), niçin (nesin), olanları (onları), tez (zaten), dönmüş (döndü)	7
	4	teğmen (tağmen), yaralılar (yarlılar), biri (bir), istemiyorum (istiyorum)	4
	5	pençesinde (pençesine), kemirmekle (kemirerek)	2
	6	çocuklara (çocuklar)	1
	7	mezarlarını (mezarlarının), benziyon (benziyor), yaşlı (yaşı), gittik (gidiyor), açıp (açtı), ondan (onda), aradığını (aradığın), oğul (oğlu), adama (adam), insanımızdır (insanlarımızdır), ellerimle (ellerine)	11
	8	dağların (dağlara), uyanır (uyanar), martılarla (martılar)	3
	9	sanırdım (sanardım), arasından (arasında), şeyim (şeyden), benzetiyordum (benziyordu), etmekt (ettik), çıkınca (çıkan), eminim (emin), başımı (başına), bakardım (bakarım), ehemmiyetim (ehemmiyet)	10

**Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlükleri: Gözlem Odaklı Bir Çalışma**

	10	memleket (memlekete), meydanda (meydana), öğrenci (öğrenciler), alimin (alim), binip (bindiği), alimin (alim), eşeğini (eşeği), inanmıyorsanız (inanıyorsanız), sakalımın (sakalımda), kılları (kıllar), zekasına (zekâsı)	11
	1	sanırdım (sanardım), başımda (başımdan), kalıpdır (kalıplar), gittiğim (gittim), atta (ata), vurup (vurduk), duyabiliyorum (duyabiliyorum), neylim (neyleyim), düşür (düşerek)	9
	2	ağaçların (ağaçlar), yolların (yollar), ağaçlarının (ağaçlarına), şemsiyelerinin (şemsiyenin), altına (altından), kızları (kızlar), önlerine (önlerinde), önlükler (önlükleri), lokantalara (lokantalar), kitabını (kitap), basamağa (basamak), birinin (birinci), boyacısı (boyalayıcısı), iş (iş), giyinmiş (giymiş), dizleri (dizi), parıldıyor (parlıyor), inanmadım (inanmış), gülüştük (gülüşürken), karşılaştığım (karşılaştığı), kızların (kızlar), durduklarına (durdukları), gösterişsiz (gösteriş), boyanmadığı (boyandığı)	24
	3	edecek (ederek), görürmüş (görmüş), delikanlıya (delikanlıyla), istemediğin (istediğin), paraya (para), duyduğunuzu (duyduğunuz), yapmamı (yapmam), girer (girerek), üşürüm (üşümüş), soğuşuna (soğuk), boyu (boyunca), annesine (annesi), geçmişmiş (geçmiş), kalmışmış (kalmıştı), altını (altın), rahatlarınız (rahatlar)	16
	4	karşı (karı), olan (onları), çarpışmalar (rahatlamıştı), Avustralyalılar (Avustralya), sizleri (sizle), savaşlarına (savaşında), sürdürdüğü (sürdüğü), intibaları (intibalı), Arıburnu (Arburnu), siperler (siperle), kadardı (kadar), taraflar (tarafta), siperlerine (sipere), meydanındaydı (meydanında), tarafta (tarafımızda), inlemeler (inlemeleri), biri (bir), siperlerden (siperler), yüzbaşıyı (yüzbaşı), askerler (askerleri), birbirlerine (birbirleri), istemiyorum (istiyorum), varsa (var), diyorlar (diyor), sizin (size), diyordu (diyor)	26
Ö2	5	ben (benden), bulurum (bulunur), isteyene (isteyen), canına (canlı), farenin (fare), aslana (aslan), edebileceği (edeceği), günün (gün), birinde (bir), çıkayım (çıkmayı), derken (demiş), ağlar (ağ), kükreymiş (kükreyip), usta (ustaya), iş (işte), kükrelemekle (kükremeye), kemirmekle (kemirgen), dişlerini (dişleriyle), kopunca (koparınca)	19
	6	çocuklara (çocuklar), göklerde (göklerden), gözyaşlarıyla (gözyaşından)	3
	7	kadına (kadın), rastladık (rastlamıştı), inerek (inerken), neden (ne), topraklar (toprakların), nereden (nereye), köylerinden (köyden), aliverip (aldı), geldim (geldiğim), isteğin (istediğin), kadının (kadın)	11
	8	hatunla (hatunda), uzanır (uzanan), Erzurum'u (Erzurum'da), sorun (sorulur), toprağını (toprağında), türküsünü (türkü), dağların (dağlarını), denince (deyince), içimden (içim), göklere (göklerde), yükselirim (yükseldim), gölünün (gölünden), kalesinin (kalesinden), coşkun (coşarım), salmışım (saldım), topraklarına (toprağına), mayısta (mayıs)	17
	9	yaşayanlara (yaşamlara), gelecek (gelecekte), nesillere de (nesillerde), etmiyor (ediyor), hayat (hayata), kendisini (kendisi), dünyaya (dünya), hastalandığımda (hastalığımda), arkadaşım (arkadaşlarım), yaptıran (yapmaları), satan (satma), tutan (tutanlar)	12
	10	onlara (onlar), ederler (eder), alimin (alim), söylerler (söyler), der (dedi), sorar (sordu), padişahın (padişah), sarayının (saraya), der (dedi), bunu (bu), sorar (sordu), inanmıyorsanız (inanmıyorsanız), başlayın (başla), tarafa (tarafını), gelebilirsiniz (gel), gökteki (gökten)	16
Ö3	1	sanırdım (sanırım), basırım (basarım), başımda (başıma), omzumda (omuzda), gittiğim (gitmiş), atta (ata), duyabiliyorum (duyabiliyorum),	14

	çocuğuyum (çocuğuyla), hevese (heves), gülürüm (gülüyorum), gençlikten (gençlikte), elle (ele), derine (derin), onlar (onlara)	
2	giyinmişler (giymişler), kızı (kız), yere (yer), gevezelik (gevezelik), bizi (biz), oraları (oralar), boşalan (boşlan), yıkandı (yıkandım), yolu (yol), yerlere (yerler), inceliği (inceliğini), kalbim (kalbi), yeniden (yeni), insanlara (insanları), anlatan (anlatmış)	15
3	kulübeye (kulübe), edermiş (etmiş), onları (onlar), kendisine (kendi), görürmüş (görmüş), istemediğin (istediğin), canımsa (canım), dediğimi (dediğim), yapmamı (yapmış), istiyorsun (istiyor), kalırsan (kalırsa), olurum (olur), oğlunu (oğlu), iyice (iyiye), kadının (kadın), olmamış (olmuş), geçmişmiş (geçmiş), geçer (geç)	18
4	Mehmetçiğe (Mehmetçik), savaşta (savaş), intibaları (intibalar), yüreğimde (yüreğime), siperler (siperin), kadardı (kadar), çatışmadan (çatışma), çekildiler (çekildikleri), meydanındaydı (meydandı), biri (bir), birbirlerine (birbirine), istemiyorum (istiyor), varsa (var), diyorlardı (diyorlar), komutan (komutanları), kızgınlıkla (kızgınla), getirin (getir), onu (o)	18
5	canına (canı), yere (yer), kimin (kim), farenin (fare), aslana (aslan), iyilik (iyiliği), canını (canı), günün (gün), birinde (birbirinde), çıkayım (çıkış), ormandan (ormanda), ağlar (ağların), dişlerini (dişleri), işletmeğe (işlemeye), kopunca (kopacağı)	15
6	çocuklara (çocuklar), gözyaşlarıyla (gözyaşları), yazalım (yazılmış)	3
7	bizi (biz), duyunca (duyacağını), çiğnetmedi (çiğnetmeyi), düştüm (düştü), dönerek (dönerken), insanımızdır (insanımızdan), kadının (kadın), yere (yer), fırlatıp (fırlattı), görülecek (görünce), insanı (insan), biri (bir), dolaş (doldu), ağlıyorlardı (ağlıyordu), onun (onunla)	15
8	Çanakkale'de (Çanakkale), önlerinde (önlere), cihana (cihan), toprağını (toprağına), gölünün (gölünde), martılarla (martıların)	6
9	sınıfta (sınıfa), ışıklı (ışık), gibiydi (gibi), benzetiyordum (benzetiyorum), oluyordu (olurdu), balkonda (balkondan), derdim (derim), çıkınca (çıkacak), benimle (beni), dururdu (duruyordu), gökyüzündeki (gökyüzü), arasından (arasında), yaşlarımda (yaşlarımdan), beni (ben), etmiyormuş (ediyormuş), benim (beni), yaşlarımda (yaşlarda)	17
10	yerlerdeki (yerlerde), alimlerle (alim), onlara (onlar), dünyasının (dünyasına), nüktedanlığın (nüktedanlığının), alimin (alim), eşeğine (eşeğinin), geleneğe (geleceğe), söylerler (söyleyerek), eşeğimin (eşeğim), yerdir (yerde), bunu (buna), oradan (orada), yıldızların (yıldızlar)	14
1	sanırdım (sandım), basırım (basarım), derse (ders), atta (ata), duyabiliyorum (duyabiliyorum), yaşımı (yaşına), dağa (dağda), ağaçlar (ağaçları), oynasır (oynamış)	9
2	ağaçların (ağaçlar), kenarında (kenarda), şemsiyelerinin (şemsiyelerin), altına (altında), kızlar (kız), önlükler (önlükleri), gazetesini (gazetenin), giyinmiş (giymiş), karşısına (karşıma), geçtim (geçmiş)	10
3	komşusuyla (komşuyla), birisidir (birisiydi), paranı (parasını), sağlayacaktır (sağlayacak), çağırılmış (çağırdı), kendini (kendisini), sabaha (sabah)	7
4	sıcaklıkla (sıcaklıktan)	1
5	kıyamamış (kıyamam)	1
6	gözyaşlarıyla (gözyaşları), uçurtmalara (uçurtma), çocuklara (çocuklar), güneşe (güneş)	4
7	kadına (kadın), attan (atan), nereden (nerede), mi (misin), topraklar (toprakların), köylerindenim (köylerimdeyim), bittiği (bitti), kişiyi (kişi), geldimdi (gelmişti), duruyom (duruyorum), isteğin (istediğin)	11

Ö4

## Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlükleri: Gözlem Odaklı Bir Çalışma

8	ellerim (elimi), söylerim (söyleyim), dağların (dağlarının), göklere (gökle), yükselirim (yüksel), kalesinin (kalenin), dalgaların (dalgalarının), doğarım (doğan)	8
9	sanırdım (sanıyordum), sınıfta (sınıf), benzetirdim (benzetiliyordu), etmeyi (etmeyi), yürürdüm (yürüdüm), dururdum (dururum), arkadaşımı (arkadaşım), yerimde (yerime), derdim (dedim), ehemmiyetim (ehemmiyet), evrende (evren), insanın (insan), dünyadan (dünya), göstericiydiler (gösterecektiler)	14
10	tartışmalar (tartışılardı), dünyasının (dünyanın), sarayının (sarayı), alimin (alim), eşeğine (eşeğini), eşeğimin (eşeğim)	6

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin metinleri okurken yaptıkları telaffuz hataları incelendiğinde öğrencilerin metin okumalarında bu hatayı çoğu zaman yapmadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerden Ö1 “r” sesini “y” şeklinde çıkarmaktadır. Bu da kelimeleri yanlış telaffuz etmesine sebep olmaktadır. Ö1 1. hafta okuduğu metinde geçen kâh sözcüğünü kah şeklinde telaffuz etmiştir. Ö1 4. hafta okuduğu metinde geçen hâlâ ve cehennemî sözcüklerini hala ve cehennemi olarak telaffuz etmiştir. Ö3 1. hafta okuduğu metinde geçen kâh sözcüğünü kah şeklinde telaffuz etmiştir. Diğer öğrenciler (Ö2, Ö4) ise okumaları sırasında herhangi bir telaffuz hatası yapmamıştır.

İncelenen diğer bir okuma hatası ise öğrencilerin kelimeleri okurken heceleyerek okuma yapmalarıdır. Bununla ilgili gözlem sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16.

### *Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Metni Okurken “Heceleme” Yaptıkları Kelimeler*

Öğrenci	Hafta	Okuma Hatası - Heceleme	f
Ö1	1	nezil, yaşımı, neylim, yürek, kopup, velvele, çocukluğuma, yiyerek	8
	2	biletçiler, lacivert, bunlar, terbiyeli, ellerine, gözüm, ilişti, gevezelik, etmeleri, Helsinki’nin, yerlerinden, derin, uzayıp, bitiminde, dağılan, musiki, zevkiyle, başım, sanki, yıkandı, köşelerine, kıyılarına, medeni, yükseğine, kalbim	25
	3	evlerinde, varlıklı, komşuları, varsıl, komşularının, eğlendirecek, insanlar, delikanlıya, bende, gereksinim, duyduğunuz, biraz, üşürüm, düşünmüş, ayazına, gölün, titreye, boşuna, eline, bakmış, duruyor, düşünmüş	22
	4	anlattıkları, katılmış idim, tarafın, intibaları, sıcaklıkla, yüreğimde, kadardı, cehennemi, yavaş yavaş, feryatlar, inlemeler, siperlerden, biraz, gereği, cesareti, getirin	18
	5	dememeli, masalım, bulurum, isteyene, aslan, toprakla, kıyamamış, gitmemiş, bereket, fare, imdada, başlamış, ilmek, ağdan, öfkeden	15
	6	gözyaşlarıyla, barış, ulaşsın, şarkımız, yazalım, sevgili	6
	7	ondan, istediğimiz, buralara, defa, ediver, ellerini, bulacağım, dolu dolu, dönerek, heybesinden, beze, Atatürk’e, Gökçen, vefalı, buralara, şaşkına, değneği, ellerine, görülecek, manzaraydı, ağlıyordu, insanı, kurtarıcı, biri, kurtarılan, sarmaş, ineğimin, getirdim, beğendiğini, köşke, oradakilere, anamızı, burada, kendisine	35
	8	kartal, olurum, hatunla, destan, Sütçü İmam’a, çelik, olurum, kükrerim, karşı, tekmil, türküsünü, yalçın, Karadeniz’in, Bandırma, vapurunun, güneşle, doğarım, Türk’üm, maviliklerde, benliğimde, hürriyet, istiklal	22
	9	kurabiyesine, şeklini, etmeyi, kocaman, elinden, gökyüzüne, misafirliğe, bahçe, ayda, mekik, dokurken, aniden, şaşırmazdı, dururdu, öğrendim, dünyanın, uydusuymuş, onları, bile, sıradan, önemsiz, ehemmiyetim, varlığım, haberdardım	24

	10	onlar, tartışılacak, şöhretli, araştırmaya, onlara, mizah, nüktedanlığın, hocayı, sarayının, yanı, iletildikten, esasını, geleneğe, adetleri, sohbetin, açarak, yerdire, şaşırarak, gökteki, sorar, eşeğimin, edebilirsin, sayabilirsiniz, olabilirsiniz, yıldızları, sormaktan, sakalımın, soru, bundan, nüktedanlığına, şaşırırlar, üstadın	32
	1	kocalıktır, basırım, kavurga, yiyerek, derse, nezil, yürek, arana, meylim, çocukluğuyum, gülürüm, kınayamam, kendim, yattım, uyku, görüm	16
	2	yeşil, dinleniyor, okuyor, güneşleniyor, lokantalar, yetişmiş, kendisine, lokantalara, kendi, gelir, gazetesini, görmedim, saygısız, belli, birinci, kenarında, iskemlesi, kundura, saçları, inanmadım, ağırbaşlı, dudaklarında, boyanmadığı	23
	3	kulübeye, varlığıyla, kibirlenir, onları, delikanlıya, istemediğın, düşünmüş, geçer	8
	4	Avustralya, cephesindeydik, siperle, feryatlar, inlemeler, getir, getirsın	7
	5	toprakla, oynuyormuş, incecik,ilmek, sabır, güçten, öfkeden, yaman	8
Ö2	6	oynaya, çocuklar, dünya, ıslanmış, olmasın, gelin	6
	7	Gazi, kadının, Ata'nın, bakarak, hafif, sesle, sabısı, sahibiyim, bekçisiyim, milletinin, malıdır, söyleyecek, başını, Sincan'ın, köylerindenim, yetiştiği, kavruk, birindeyim, bindirdi, gönderdi, harbinde, memleketi, gavurdan, durdum, böyle, vurup, duruyom	27
	8	kalkan, olurum, kükrerim, cihana, karşı, teknil, söylerim, Bandırma, vapurunun, güvertesinde, benimle, düdüğünde, dalgaları, sesinde, Samsun, ufkunda, dalgalarla, büyürüm, Türk'üm, gurur, duydum, kıvanç	22
	9	etmekle, eşimiz, kişidir, Farabi, Cemil, Meriç, Cahit, Zarifoğlu, insanlığa, olmasa, gönderen, sabahları, selamlaştığım, yetiştiren, etmez mi	16
	10	Hoca'nın, devirde, nüktedanlığın, tavsiye, düzenlenir, iletildikten, esasını, cevaplamaya, açarak, asasıyla, eşeğini	11
	1	nezil, seğırttiğim, neylim, yürektir, düşür, dağa, gönlümdeki, duygular, çocuğuyula, kınayamam, bazen, görüm, gençlikte, üzülen, yapışırız, yaşımız, geçtikçe, rişelerimiz, velvele, oynasır, tırmanır, çocukluğuma	22
	2	biletçiler, kadındı, kostüm, kasketleri, bunlar, terbiyeli, birer, gözüm, ilişti, tiksınmedim, iğrenmedim, tramvay, Helsinki'nin, yerlerinden, oraları, düzgün, kayalık, kurulmuş, köprüden, geçerek, toprak, renkten, başım, döndü, güzelliğın, gerçek, ülkesine, ürperdim, göklerden, temiz, herkesin, toprağı, parklar, Finlinin, kimsesiz, köşelerine, kıyılarına, gezdik, dolaştık, atılmış, meyve, terbiyenin, bedii, duygunun, çıkmış, Finlerin, serpilmeye, yağmur, damlaları, döne döne, bıraktık	52
Ö3	3	kadınla, benzeyen, birlikte, yaşıyorlarmış, varlıklı, komşuları, komşu, varlığıyla, eğlendirecek, basit, delikanlıya, gereksinim, duyduğunuz, sevinmiş, üşürüm, dondurucu, soğuşuna, aldırmmamış, titreye, boşuna, kararınca, meraklanmış, oğlu, olanları, anlatmış, annesine, sabaha, zaten, gölde, bırakıp, dönmüş	31
	4	karşı, bahtıyarlığına, teğmen, olarak, yapan, anlattıkları, tanıdık, sevdik, Çanakkale, savaşlarına, teğmen, rütbesiyle, sürdürdüğü, edindiğim, intibalar, yüreğimde, Arıburnu, cephesindeydik, korkunç, çarpışmalar, oluyordu, silah, sesleri, kesilmişti, taraflar, yavaş, yaralıları, ölüler, feryatlar, inlemeler, yaralı, açıkta, imdat, kurtarın, gereğı, komutan, getirsın, bağıırıyor	38
	5	masalım, bulurum, bakmış, kıyamamış, güçten, öfkeden, bırakmış, gitmemiş, aklına, kurtarmış, kükremiş, durmuş, usta, yetişmiş, kükremekle, hakkından, hayır, sabır	18

Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlükleri: Gözlem Odaklı Bir Çalışma

	6	oynaya, ulaşsın, güneş ve aya, üstüne	6
	7	tövbe, isteyebilirim, vatanımızı, elinden, şehitlerimizin, mezarlarını, onlara, sayesinde, istediğimiz, buralara, görmek, görmeden, gözlerim, ediver, Paşa'yı, olmuştu, uygulandığı, belliydi, görüyorsun, Gökçen, işte, bizim, köylüm, vefalı, anamdır, yaşlı, anacığım, gökte, aradığını, rüyalarını, süsleyen, buralara, karşında, değneği, ellerine, sarıldı, manzaraydı, ikisi, ağlıyordu, kurtarıcı, kurtarılan, yaşlı, Ata'nın	43
	8	İmam'a, ufkunda, çelik, kalkan, kükrerim, sönmeyen, tekmil, türküsünü, yalçın, denizlerin, denince, kanat, açmak, geçer, göklere, ihtişamı, Karadeniz'in, güvertesinde, benimle, yüreğim, düdüğünde, dalgaların, güneşle, ufkundan, dalgalarla, salmışım, Anadolu, topraklarına, mayısta, büyürüm, Türk'üm, kıvanç, maviliklerde, tutuşur, benliğimde	35
	9	sanırdım, sınıfa, bazen, oluyordu, etmektir, balkonda, gökyüzüne, bakıp, işte, bakardım, inip, dokurken, şaşırtmak, oyuncağımı, arkada, şimdi, kendimle, belirgin, özeldim, değerliydim, eminim, mühim, onlu, öğrendim, dünyanın, uydusuymuş, gökyüzünde, gezegenler, gözlerim, göremiyormuş, olduğumu, anlamıştım, üzül müştüm, önemsiz, kendimi, kişiydim, ehemmiyetim, kaybolmuş, kocaman, evrende, varlığım, yirmili, insanın, haberdardım	44
	10	memleket, gezdikleri, türlü, tartışılar, düşer, tartışılacak, şöhretli, araştırmaya, başarılar, mizah, nüktedanlığın, ederler, padişahın, sarayının, düzenlenir, haber, iletildikten, esasını, alarak, gelir, uyararak, edilir, başında, hocaya, cevaplamaya, açarak, neresidir, asasıyla, biliyorsun, inanmıyorsanız, ölçmeye, gelebilirsiniz, şaşıarak, çekilir, gökteki, yıldızların	36
	1	kocalıktır, kavurga, nezil, arana, gönlümdeki, yapışırız, yaşımız, geçtikçe, rişelerimiz, odur, velvele, tırmanır, çocukluğuma	13
	2	Helsinki'yi, şemsiyelerin, konmuş, masalarda, yetişmiş, önlükler, insanı, açar, saygısız, görmedim, basamağa, iskemlesine, boyacısı, bekleşiyor	14
	3	komşusuyla, iddiayı, yetimin, kalmasına, sözünde, vermediğini, varsıl, haklı, bükük, yine, beni, biraz, üzülme, yavrum, yan, buyur, varlıklı, yargıcı, kentin, buyur	20
	4	savaşında, teğmen, Avustralyalılar, Gelibolu'da, tanıdık, rütbesiyle, tarafın, mertçe, sürdürdüğü, Arıburnu, taraflar, çekildiler, kalmış, siperlerden, komutan	15
	5	masalım, başka, bulurum, isteyene, yürekliymiş, edebileceği, çıkayım, bereket, kemirmekle, incecik, hakkından, kopunca, güçten	13
Ö4	6	açın, ulaşsın, yazalım, sevgili	4
	7	rastladık, duralayıp, sabısı, sahibiyim, milletin, buranın, söyleyecek, Sincan'ın, köylerindenim, otun, kavruk, mıhtar, Ankara'ya, gönderdi, başını, ağrıttım, harbinde, gavurdan, kurtaran, ölmeyeyim, aliverip, giceleyin, bilemediğimden, birden	24
	8	Anafartalar'da, kartal, önlerinde, uzanır, kalkan, kükrerim, karşı, volkan, tekmil, türküsünü, ihtişamı, Bandırma, vapurunun, güvertesinde, millet, vapur, ufkundan, dalgalarla, misali, büyürüm, maviliklerde, benliğimde, hürriyet, istiklal	24
	9	ilkokul, ışıklı, gibiydi, bakıp, babamın, bakardım, bahçe, kapısına, benimle, mekik, dokurken, şaşırmazdı, özeldim, mühim, dünyanın, acı, dahası, göremiyormuş, ufacık, sıradan, hissetmişim, ehemmiyetim, olabilirdi, yirmili, olabileceğinden, haberdardım, olanlar	27

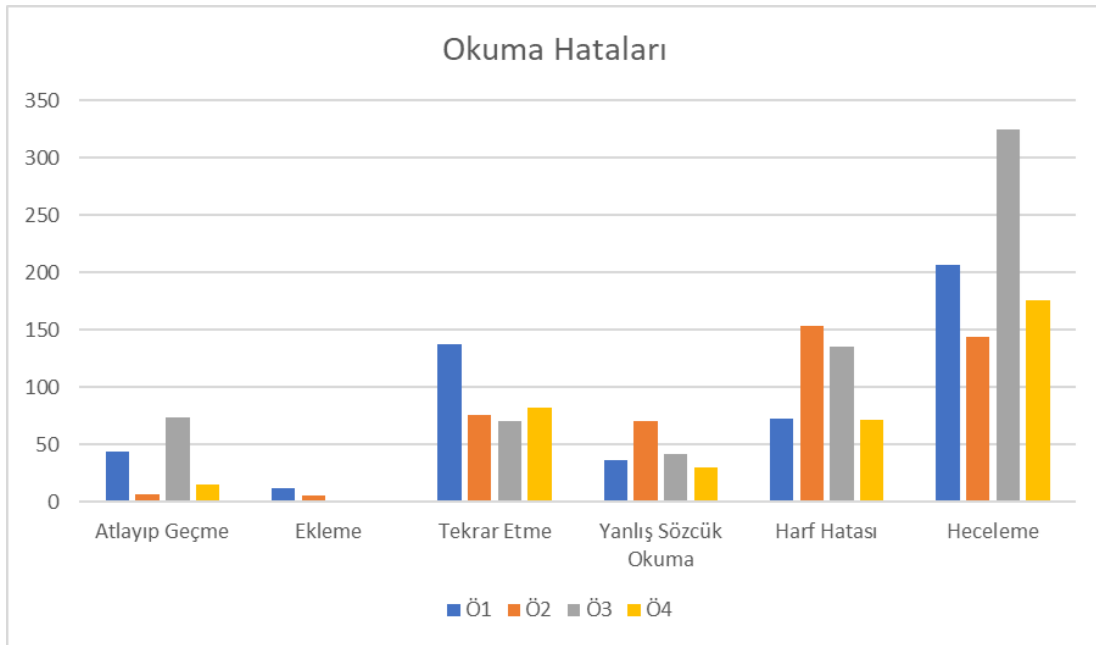


10	memleket, yerlerdeki, yolları, Hoca'nın, şehirde, oturup, tartışılacak, şöhretli, başlarlar, nüktedanlığın, sultanı, günlerden, iletildikten, uyararak, edilir, âlimin, sorunuz, ayağının, bastığı, nereden, inanmıyorsanız, gökteki	22
----	--	----

Öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının toplamına bakıldığında Tablo 17'deki gibi bir sonuç çıkmaktadır.

Tablo 17.  
Okuma Hataları

Okuma Hatası	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
Atlayıp Geçme	44	6	74	15
Ekleme	12	5	0	0
Tekrar Etme	137	78	70	82
Yanlış Sözcük Okuma	36	70	42	31
Harf Hatası	72	153	135	71
Heceleme	207	144	325	176



Şekil 3. Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Yaptığı Okuma Hataları

Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin kelime düzeyinde yaptıkları okuma hataları karşılaştırıldığında yukarıdaki Tablo 17 ve Şekil 3'te görülmektedir ki en fazla yapılan okuma hatası hecelemedir. Hecelemeyi sırasıyla harf hatası, tekrar etme, yanlış sözcük okuma, atlayıp geçme ve ekleme takip etmektedir. Okuma hatalarından ters çevirme ise hiç yapılmamıştır. Telaffuz hatalarının ise oldukça az yapıldığı gözlenmiştir.

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin metni okurken noktalama işaretlerine genelde dikkat etmedikleri tespit edilmiştir. Noktalama işaretlerinde uygun duraklamalar yapmamaktadırlar. Bu da metnin anlamını bozmaktadır. Ö1 9. haftada okuduğu "1 Kişi=?" isimli metindeki "...oluyordu. Bazen de..." kısmını "...oluyordu bazen de" şeklinde sanki nokta yokmuş gibi okumuştur. Benzeri durumlar metnin tamamına yansımaktadır. Ö1 7. haftada okuduğu "Gaziye Görmeye Gelen Ana" metninde geçen "...bu. İkisi..." kısmını "...bu ikisi..." şeklinde sanki nokta yokmuş gibi okumuştur. Ö2 4. hafta okuduğu "Türk Askerinin Cesareti metninde" "...getirsin! Askerler..." kısmını "...getirsin askerler..." şeklinde sanki ünlem işareti yokmuş gibi okumuştur. Ö2 9. hafta okuduğu "1 Kişi=?" isimli metindeki "...ben. Çok

## Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlükleri: Gözlem Odaklı Bir Çalışma

değerliydim...” bölümünü “...ben çok değerliydim...” şeklinde sanki nokta yokmuş gibi okumuştur. Ö3 2. hafta okuduğu “Finlandiya’dan” metnindeki “...candan gülüştük... Kendi kendime sordum...” bölümünü “...candan gülüştük... Kendi kendime. Sordum...” şeklinde sanki nokta varmış gibi duraklayarak okumuştur. Ö3 3. hafta okuduğu “Ak Sakallı Bilge Dede” metnindeki “...soğanlar toplatmış. Avlunun bir köşesine...” bölümünü “...soğanlar toplatmış avlunun bir köşesine...” şeklinde nokta yokmuş gibi okumuştur. Ö4 3. hafta okuduğu “Ak Sakallı Bilge Dede” metnindeki “...diye sormuş. Varsıl komşu, kendini şöyle...” bölümünü “...diye sormuş varsıl komşu kendini...” şeklinde sanki nokta ve virgül yokmuş gibi okumuştur. Ö4 5. hafta okuduğu “Aslanla Fare” isimli metinde “...canını kurtarmış. Günün birinde aslan...” kısmını “...canını kurtarmış günün birinde aslan...” şeklinde sanki nokta yokmuş gibi okumuştur. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme hatası öğrencilerin hepsinde ve okunan metinlerin genelinde gözlemlenmiştir. Hepsine yer vermek mümkün olmadığından yapılan hatalar örneklendirilmiştir.

Öğrencilerin okumalarında yaptığı parmakla takipler Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18.

### Öğrencilerin Okumalarında Yaptığı Parmakla Takipler

Hafta	Okunan Metin	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
1	Yaştan Gileyliyim	Yaptı	Yaptı	Yaptı	Yaptı
2	Finlandiya’dan	Yaptı	Ara ara yaptı	Yaptı	Yapmadı
3	Ak Sakallı Bilge Dede	Yaptı	Yapmadı	Yapmadı	Yaptı
4	Türk Askerinin Cesareti	Yaptı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı
5	Aslanla Fare	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yaptı
6	Bir Dünya Bırakın	Yaptı	Yapmadı	Yapmadı	Yaptı
7	Gazi’yi Görmeye Gelen Ana	Yaptı	Yapmadı	Yapmadı	Yapmadı
8	Ben Mustafa Kemal’im	Yaptı	Yapmadı	Yapmadı	Yaptı
9	1 Kişi=?	Yaptı	Yaptı	Ara ara yaptı	Yapmadı
10	Hoca ve Üç Âlim	Yaptı	Yaptı	Yaptı	Yaptı

### Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okumasına sınıfın tepkisi nedir?” şeklindeki araştırma probleminde yanıt bulmak amacıyla araştırmacı tarafından on haftalık gözlem notlarından oluşturulan kodlar ve temalar Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19.

### Öğrencilerin Okumalarına Sınıfın Tepkisi

Tema	Kod	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
Sıkılma	Farklı şeylerle meşgul olma	9	8	8	9
	Okumak için parmak kaldırma	1	1	1	0
	Metni sessizce kendi okuma	0	0	1	0
Okumaya Tepki	Arkadaşının okumasını istememe	2	0	1	0
	Hızlı olmasını isteme	9	4	0	0
	Yüksek sesle okumasını isteme	0	0	0	0
Yanlış okumaları düzeltme	Takip etmeme	6	5	4	4
	Yanlış okumaları düzeltme	9	9	6	10

Sınıftaki arkadaşlarının öğrencilerin okumalarına tepkisi; sıkılma ve okumaya tepki temalarında toplanmıştır. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okumalarına diğer arkadaşları en fazla farklı şeylerle meşgul olma, takip etmeme, yanlış okumaları düzeltme davranışlarını göstermişlerdir. Öğrencilerin okumalarına sınıf arkadaşlarının verdiği tepkilere ilişkin alan notlarından örnekler Tablo 20’deki gibidir.

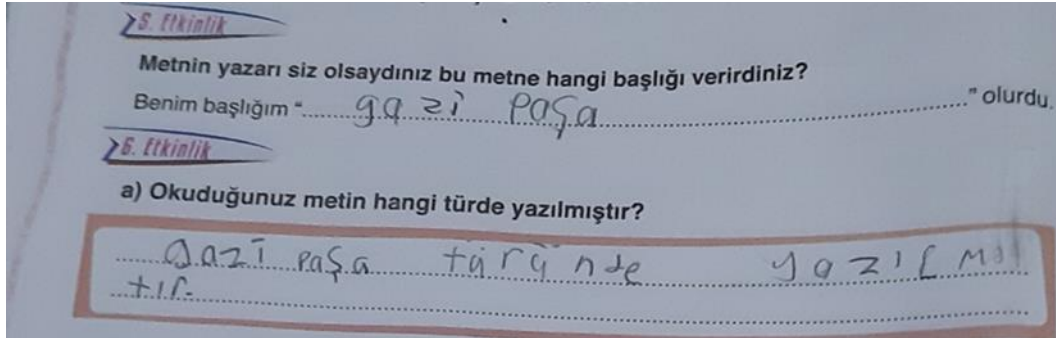
Tablo 20.

**Öğrencilerin Okumalarına Sınıfın Tepkisine İlişkin Alan Notlarından Örnekler**

Ö. N	Alan Notlarından Örnekler
Ö1	Öğretmen okuması için Ö1'e söz verdiğinde sınıftan "Offf!" sesleri yükseliyor. Ö1'in okumasını takip etmek yerine kalemlikleriyle oynayanlar var. (4.H.) Ö1'in okuması bitmeden sınıftan okumak için parmak kaldıranlar var. 27 kişilik sınıfta sadece yedi öğrenci arkadaşının okumasını takip ediyor. (5.H.) Arkadaşlarından "Biraz daha hızlı okusana" sesleri yükseliyor. (7.H.)
Ö2	Ö2'nin okuması bitmeden sınıftan okumak için parmak kaldıranlar var. (5.H.) Arkadaşlarının telaffuz yanlışları sonrası sınıf gülüyorlar. (7.H.) Ö2'nin okuması sırasında sınıf sık sık düzeltmeler yapıyor. (9.H.)
Ö3	Ö3 metni okurken sınıfta bazı arkadaşları metni sessiz okuma yöntemiyle kendi kendine okuyor. (4.H.) Öğretmen okuması için Ö3'e söz verdiğinde sınıftan "Yaaa!" sesleri yükseliyor. Sınıfta birbiriyle konuşanlar var. (9.H.) Ö3'ün okumasını takip etmek yerine kitap, kalem, oyuncakla oynayanlar var. (10.H.)
Ö4	Ö4'ün okumasının uzun sürmesinden sınıfın rahatsız olduğu görülüyor. Sınıf Ö4'ün okuması sırasında gürültü yapıyor. (1.H.) Ö4'ün okuması sırasında yaptığı kelime hataları birkaç arkadaşı tarafından düzeltiliyor. (8.H.) Sınıfın bir kısmı Ö4'ün okumasını takip ederken bir kısmı takip etmeyip birbiriyle konuşuyor. (9.H.)

**Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**

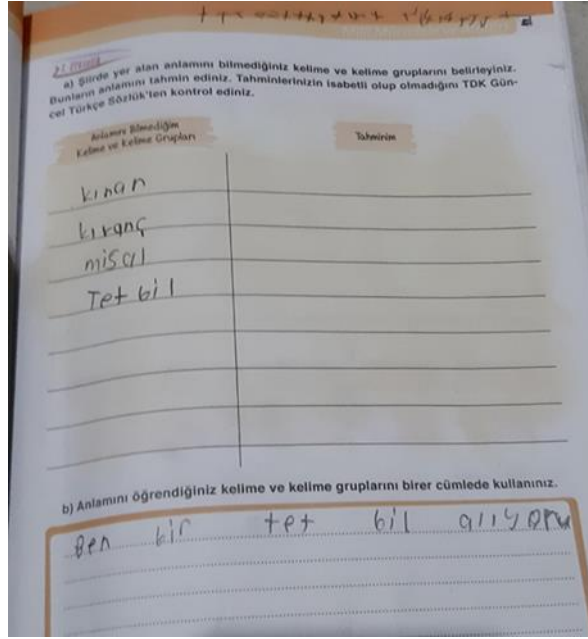
Bu çalışmanın dördüncü araştırma sorusu "Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin ders kitaplarındaki okuma etkinliklerini yapabilme durumları nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla öğrencilerin ders kitaplarından okuma anlama etkinliklerine ilişkin görüntüler alınmış ve incelenmiştir.



Fotoğraf 1. Ö1'in Ders Kitabından Alınan Görüntü

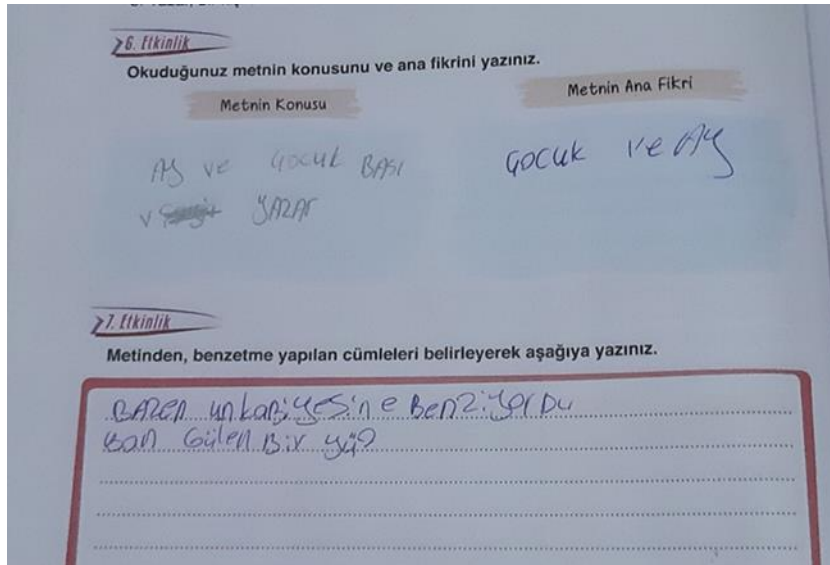
Görüntü, çalışmanın yedinci haftasında öğrencilere okutulan "Gazi'yi Görmeye Gelen Ana" metninin etkinliklerinden alınmıştır. Beşinci etkinliğe cevap olarak verilen "Gazi Paşa" başlığı metnin içeriğini kapsayan bir başlık değildir. Altıncı etkinlikte ise metnin türü doğru olarak yazılamamıştır. Ö1 okuma anlama kazanımlarından metnin içeriğine göre başlık bulmayı ve okuduğu metnin türünü ayırt etmeyi gerektiren kazanımlara erişememiştir.

## Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlükleri: Gözlem Odaklı Bir Çalışma



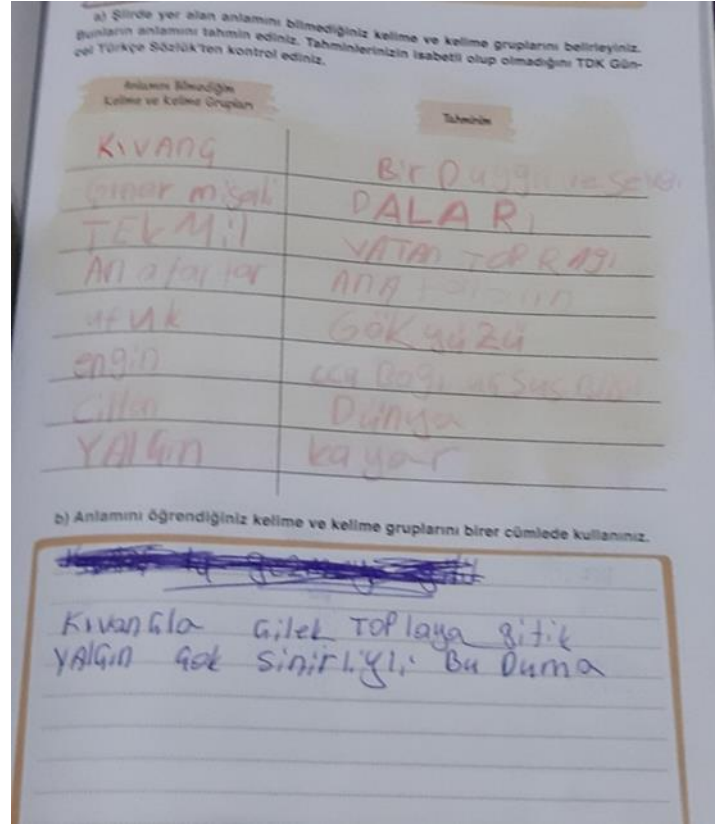
Fotoğraf 2. Ö1'in Ders Kitabından Alınan Görüntü

Görüntü "Ben Mustafa Kemal'im" adlı metnin etkinliklerinden alınmıştır. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder, kazanımına yönelik olan bu etkinlikte Ö1 bilmediği kelimelerin anlamını tahmin edememiş ve bu kelimelerle cümle kuramamıştır.



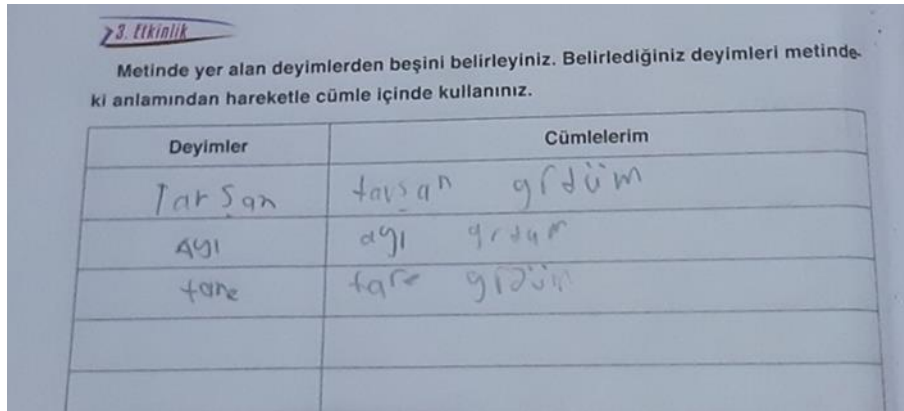
Fotoğraf 3. Ö2'nin Ders Kitabından Alınan Görüntü

Görüntü "1 Kişi=?" metninin ders kitabındaki etkinliklerinden alınmıştır. Etkinlikler okuma anlama kazanımlarından "Metnin konusunu ve ana fikrini bulur." ile "Metindeki söz sanatlarını tespit eder." kazanımlarına yöneliktir. Ö2 etkinlikteki soruları yanlış cevaplamıştır.



Fotoğraf 4. Ö2'nin Ders Kitabından Alınan Görüntü

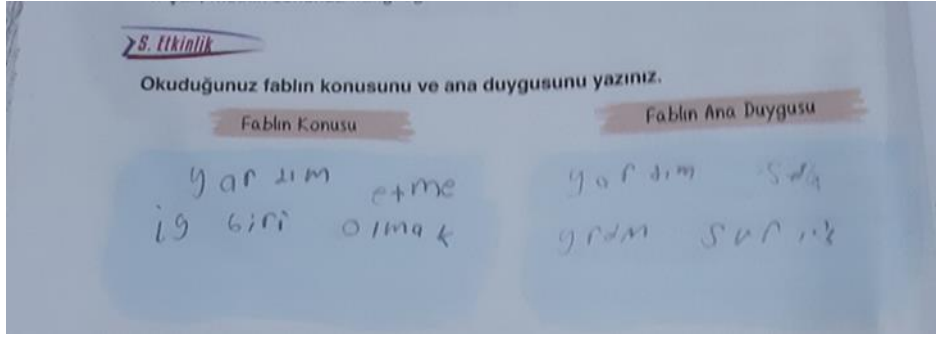
Görüntü okuma güçlüğü çeken öğrencilere okutulan “Ben Mustafa Kemal'im” adlı metnin etkinliklerinden alınmıştır. Okuma anlama kazanımlarından metnin bağlamından yola çıkarak “Sözcük ve sözcük gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımına yönelik bir etkinliktir. Ö2 anlamını bilmediği sekiz kelimedenden cihan ve kıvanç kelimelerinin anlamını doğru tahmin etmiştir. Diğer kelimelerin anlamını ise yanlış tahmin etmiştir. Ö2'nin kurduğu cümleler de metnin bağlamına uygun değildir.



Fotoğraf 5. Ö3'ün Ders Kitabından Alınan Görüntü

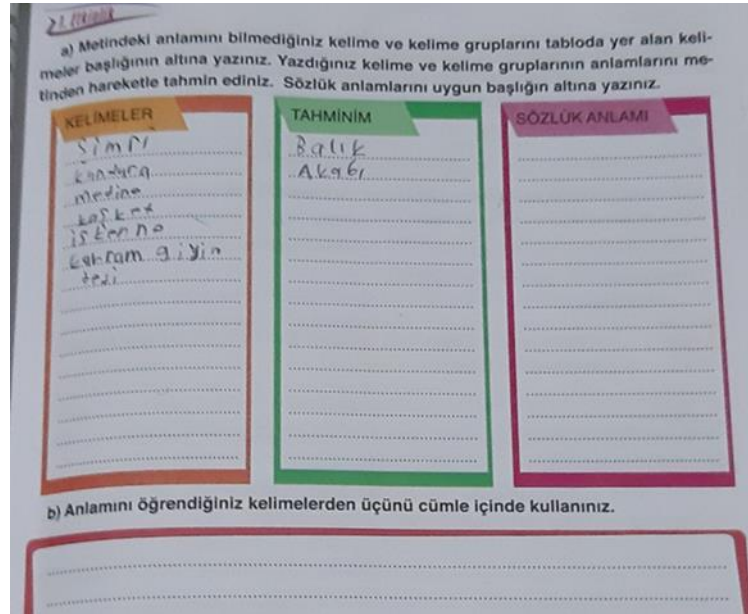
Görüntü okuma güçlüğü çeken öğrencilere okutulan “Aslanla Fare” adlı metinden alınmıştır. “Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.” kazanımına yönelik bir etkinliktir. Ö3 bu etkinliği doğru bir şekilde yapamamıştır. Bu durum Ö3'ün belirtilen okuma anlama kazanımına erişemediğini göstermektedir:

## Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlükleri: Gözlem Odaklı Bir Çalışma



Fotoğraf 6. Ö3'ün Ders Kitabından Alınan Görüntü

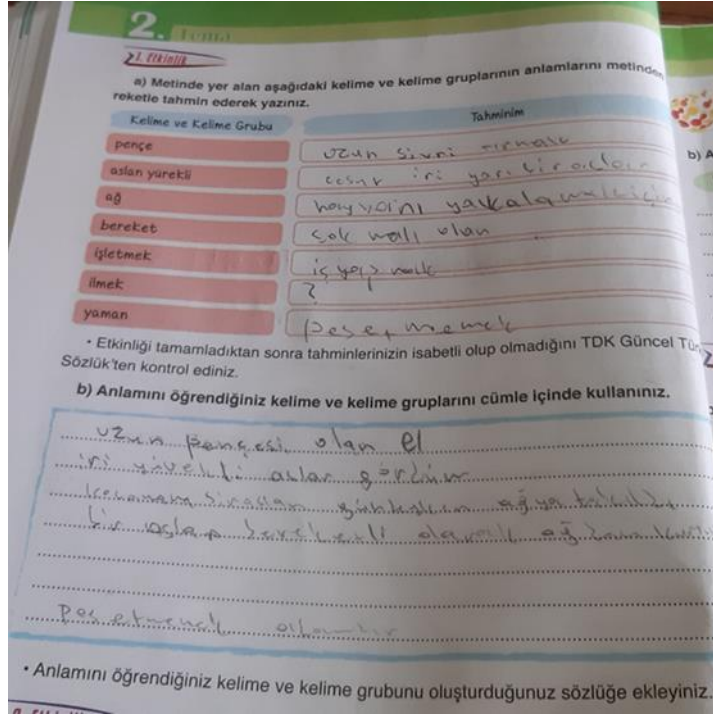
Görüntü okuma güçlüğü çeken öğrencilere okutulan “Aslanla Fare” adlı metnin ders kitabındaki etkinliklerinden alınmıştır. “Metnin konusunu ve ana düşüncesini bulur.” kazanımına yönelik bir etkinliktir. Ö3 fablin konusunu yardım etme, iyi biri olmak şeklinde bulmuştur. Fablin ana duygusunu ise yardımseverlik olarak bulmuştur. Ö3'ün verdiği cevaplar doğrudur.



Fotoğraf 7. Ö4'ün Ders Kitabından Alınan Görüntü

Görüntü okuma güçlüğü çeken öğrencilere okutulan “Finlandiya’dan” adlı metinden alınmıştır. “Metnin bağlamından yola çıkarak anlamını bilmediği kelimenin anlamını tahmin eder.” kazanımına yönelik bir etkinliktir. Ö4 bu etkinliği doğru bir şekilde yapamamış, ayrıca kelimeleri cümle içinde kullanmamıştır.

Görüntü okuma güçlüğü çeken öğrencilere okutulan “Finlandiya’dan” adlı metinden alınmıştır. “Metnin bağlamından yola çıkarak anlamını bilmediği kelimenin anlamını tahmin eder.” kazanımına yönelik bir etkinliktir. Ö4 bu etkinliği doğru bir şekilde yapamamış, ayrıca kelimeleri cümle içinde kullanmamıştır.



Fotoğraf 8. Ö4'ün Ders Kitabından Alınan Görüntü

Görüntü, "Aslanla Fare" adlı metinden alınmıştır. Etkinlik iki bölümden oluşmaktadır. Etkinliğin "a" bölümünde öğrencinin metinden alınan kelimelerin anlamını tahmin etmesi istenmiştir. Ö4 "pençe" ve "ağ" kelimelerinin anlamını doğru tahmin etmiştir. Fakat "aslan yürekli" kelime grubu ile "bereket, işlemek, ilmek, yaman" kelimelerinin anlamını doğru tahmin edememiştir. Etkinliğin "b" bölümünde ise anlamı öğrenilen kelimelerle ilgili cümle kurulması istenmiştir. Ö4 bu bölümde bağlama uygun cümleler kuramamıştır.

### Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Beşinci araştırma problemi "Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitabındaki metinleri işleyiş sürecinin öncesinde ve sonrasında yapılan ön test ile son test puanları arasındaki durum nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yaptıkları okumalar 10 hafta boyunca on ders saati gözlemlenmiştir. Ancak öğrencilerin okumalarını geliştirmek için müfredat doğrultusundaki ders süreci haricinde herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışmanın başında okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma düzeylerini tespit etmek için Akyol (2010) tarafından uyarlanan "Hata Analiz Envanteri" kullanılmıştır. Öğrencilerin Hata Analiz Envanterinden aldığı puanlar çalışma grubu kısmında gösterilmiştir. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin hata analiz envanterinden aldığı puanlar ön test olarak kabul edilmiştir. On haftalık okuma süreci sonunda öğrencilere ilk hafta okutulan metinler tekrar okutulurken hata analiz envanterine göre aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma düzeylerinde değişiklik olup olmadığı ve ön test son test puanlarının anlamlılık değerleri incelenmiştir.

Tablo 21'de verilen AP kısaltması alınan puan anlamına gelmektedir. MP ise alınabilecek maksimum puanı göstermektedir. TP kısaltması ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve anlama sorularından oluşan hata analiz envanterinden alınan toplam puanı ifade etmektedir.

Tablo 21.

*Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin İlk Okuma ve Son Okumalarının Karşılaştırılması*

		Ortam Ölçeği		Seslendirme Ölçeği		Anlama Soruları		Hata Analiz
		AP/MP	%	AP/MP	%	AP/MP	%	Envanteri
Ö1	İlk okuma	50/150	33	135/145	93	5/15	33	121
	Son okuma	124/245	51	248/329	75	7/15	46	171
Ö2	İlk okuma	278/530	52	505/696	72	3/12	25	143
	Son okuma	196/295	66	366/483	76	0/12	0	141
Ö3	İlk okuma	104/245	42	195/368	53	3/15	20	114
	Son okuma	272/585	46	299/709	42	2/15	13	101
Ö4	İlk okuma	38/130	29	88/189	46	4/15	26	101
	Son okuma	68/165	41	126/152	83	5/15	33	156

Son okumada hata analiz envanterinden Ö1 171, Ö2 141, Ö3 101, Ö4 156 puan almıştır. Öğrencilerin aldığı puanların 180'in altında olması öğrencilerin okuma düzeyinin ilk okumalarında da son okumalarında da endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ö1 ve Ö4'ün son okuma puanlarında artış görülse de okuma düzeyleri endişe düzeyinde kalmıştır.

Tablo 22.

*Öğrencilerin İlk Okuma ve Son Okuma Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Değerleri*

İlk Okuma-Son Okuma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2	1,50	3,00	-0,73	0,46
Pozitif Sıralar	2	3,50	7,00		

Okuma güçlüğüne yönelik müfredat sürecinde 4 öğrencinin süreç öncesi ve süreç sonrası okuma düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre okuma güçlüğü çeken öğrencilerin ilk okuma puanlarıyla on hafta boyunca devam eden Türkçe dersi işleniş süreci sonrasında yaptıkları son okumaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ( $z=-0.73$ ,  $p>0.05$ ).

Bu durum Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe dersi işleniş sürecine göre yapılan okuma etkinliklerinin okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma düzeylerini yükseltmede yeterli olmadığını göstermektedir. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma seviyelerini iyileştirmek için ek müdahaleler yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

**Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Okuma güçlüğü çeken altıncı sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri "endişe" düzeyindedir. Dağ (2010) okuma güçlüklerinin giderilmesi için 3P metodu ve boşluk doldurma tekniğinin kullanımıyla ilgili yaptığı çalışmada okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma düzeyini araştırmış ve öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüksel (2010) de okuma güçlüğü yaşayan bir beşinci sınıf öğrencisinin okuma düzeyini belirlemek amacıyla hata analiz envanteri uygulamış ve öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyi olduğunu tespit etmiştir. Okur ve Öztürk (2018) okuma yeteneğini geliştirmek için grafiksel sembollerin kullanımıyla ilgili ilkökul düzeyinde yapmış oldukları çalışmalarında okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğunu tespit etmişlerdir. Okuma güçlüğüne ilişkin çalışmalarda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin genellikle endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaların genelinde okuma güçlüğü çeken ilkökul öğrencileriyle çalışılırken bu çalışmada ortaokulda öğrenim gördüğü halde hala okuma güçlüğü çeken öğrenciler hedeflenmiştir.

Bu çalışmanın birinci alt problemi okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma sırasında yapmış oldukları davranışların tespit edilmesidir. Öğrencilerin okuma sırasında sergilemiş olduğu



davranışlardan okumak için istekli olma, okurken kitapla mesafesini doğru ayarlama, okuyan arkadaşını takip etme, ses tonunu iyi ayarlama, okurken rahat olma kodlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kodlar “istendik davranışlar” isimli temada değerlendirilmiştir. “Okumaya karşı tutum” temasındaki öğrenci davranışları ise okumak için parmak kaldırmama, öğretmenle göz göze gelmeme, heyecanlanarak stres yapma, okurken kaşlarını çatmadır. Öğrencilerin “okurken sergilenen davranışlar” teması altında yer alan davranışları zorlanma, anlamsız ve gereksiz sesler çıkarma, çokça yutkunma, akıcı okuyamama, nefes nefese kalma, okuma mesafesini doğru ayarlayamama, ses tonunu ayarlayamama, okurken dikkatini dağıtacak hareketler yapmadır. Öğrencilerin “okuma sonrası davranışlar” temasındaki davranışları ise okuma bitince rahatlatma, okuyan arkadaşlarını takip etmeme, ders kitabını evde unutmadır. Gözlemlenen davranışlar içinde ise en fazla okumak için parmak kaldırmama, zorlanma, akıcı okuyamama, okuma mesafesini doğru ayarlayamama, ses tonunu ayarlayamama, okurken dikkatini dağıtacak hareketler yapma davranışları öne çıkmaktadır. Çeliktürk Sezgin ve Akyol (2015), yapmış oldukları çalışmalarında okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma esnasında kafa hareketleri yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin okuma sırasında kafalarını sağa sola, öne arkaya hareket ettirdiklerini ve bu durumun öğrencilerin okudukları metne odaklanmalarını engellediği sonucuna ulaşmışlardır. Demirtaş Şenel ve Baştuğ (2020) ise okuma etkinlikleri sırasında okuma güçlüğü çeken öğrencilerin sıkılganlık gösterdikleri ve okuma etkinliklerine katılmak istemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma esnasında sergiledikleri davranışlardan okurken dikkatini dağıtacak hareketler yapma ve okuma sırasında sıkılganlık gösterme çalışmaların benzer bulgularıdır. Bu çalışmada bahsedilen çalışmalardan farklı olarak okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma sırasında bazı istendik davranışlar da sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın ikinci alt problemi okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarını tespit etmektir. Okuma güçlüğü yaşayan ve ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin sözcüğü okumadan atlayıp geçme, okuduğu kelimeye harf, hece ekleme ya da okuduğu cümleye kelime ekleme, sözcüğü arka arkaya okuyarak tekrar etme, metindeki sözcüğü yanlış okuma, okuduğu kelimedeki harf hatası yapma, okuduğu kelimeyi yanlış telaffuz etme, metni okurken heceleyerek okuma, metnin noktalama işaretlerine dikkat etmeme, metni okurken kelimeleri parmakla takip etme gibi okuma hatalarını yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bir diğer sonuç ise kelime düzeyinde yapılan hatalara bakıldığında en çok yapılan okuma hatasının heceleme olduğudur. Hecelemeyi sırasıyla harf hatası, tekrar etme, yanlış sözcük okuma, atlayıp geçme ve ekleme okuma hataları takip etmektedir. Yüksel (2010) okuma güçlüğü yaşayan bir beşinci sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencinin okumalarında akıcı okuyamama, sözcüğü devamlı tekrarlayarak ve heceleyerek okuma, sözcüğü ya da cümleyi okumadan geçme, okuma sırasında ilaveler yapma, hatalı okuma, okuduğu kelimeyi parmakla izleme ve sallanarak okuma hatalarını yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Kuruoğlu ve Şen (2018) okumakta zorluk çeken ortaokul öğrencilerinin yaptıkları okuma yanlışlarını belirlemeye yönelik çalışmalarında okuma hatalarını düşürme, ekleme, değiştirme olmak üzere üç başlıkta toplamıştır. Kardeş İşler ve Şahin (2016) bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin yaşadığı okuma ve anlama güçlüklerini inceledikleri çalışmalarında öğrencinin çalışma süresince hece ve kelimeyi okumadan geçme, kelimeyi hatalı okuma, kelimeye ses ya da hece ilave etme, satır atlama, heceleyerek okuma, sözcüğün sonuna hayali unsurlar ekleme, sözcüğü okuyamama ya da tersten okuma hatalarını yaptığını tespit etmişlerdir. Bunlara ilaveten öğrencinin metni noktalama işaretlerine uygun bir biçimde ve uygun ses tonuyla okumakta zorlandığı sonucuna da varmışlardır. Bu ve diğer çalışmalarda benzer olarak okuma güçlüğü çeken öğrencilerin genellikle yaptıkları okuma hatalarının heceleme, sözcüğü yanlış okuma, okunulan sözcükte harf hataları yapma, metni noktalama işaretlerine uygun olarak okuyamama, okuma sırasında parmakla izlemeler yapma, okuduğu sözcüğü tekrar okuma, okuma sırasında telaffuz hataları yapma olduğu görülmektedir. Ortaokul düzeyine gelmiş bir öğrencinin ilkokulda okumayı öğrenirken yaptığı hataları hala devam ettirmesi oldukça düşündürücüdür. Bu öğrencilere mutlaka müdahale çalışmaları yapılmalıdır.

Bu çalışmanın üçüncü alt problemi okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okumalarına sınıf arkadaşlarının tepkisinin neler olduğudur. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okumaları sırasında sınıf arkadaşları kalem, kitap, oyuncakla oynama ya da birbirleriyle konuşma gibi farklı şeylerle meşgul olmaktadır. Arkadaşlarının okuması devam etmesine karşın kendileri okumak için parmak

kaldırmaktadırlar. Arkadaşları metni okurken kendi kendilerine metni sessizce okumaktadırlar. Sınıftaki diğer öğrenciler okuma güçlüğü çeken arkadaşlarının okuma yapmasını istememektedirler. Okuma güçlüğü çeken arkadaşlarının metni okurken hızlı, yüksek sesle okumalarını istemektedirler. Okuma güçlüğü çeken arkadaşlarının okumalarını takip etmemekte arkadaşlarının okumaları sırasında yaptıkları kelime yanlışlarını düzeltmektedirler. Can ve Altunbaş Yavuz (2017) çalışmalarında okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okurken yaptıkları yanlışları düzeltmede arkadaşlarının onlara yardımcı olduğunu tespit etmişlerdir. Demirtaş Şenel ve Baştuğ (2020) okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerini derinlemesine inceledikleri çalışmalarında okuma güçlüğü çeken öğrencinin arkadaşları tarafından küçümsendiği ve arkadaşlarında okuma güçlüğü çeken öğrencilerin derslerde başarısız olacağına ilişkin bir algı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okumalarına sınıf arkadaşlarının müdahale etmesi bu çalışmaların benzer bulgusudur. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuması sırasında arkadaşlarının başka şeylerle meşgul olması, okuması bitmeden metni okumak için parmak kaldırmaları, okumaları sırasında arkadaşlarının takip etmek yerine metni sessizce kendilerinin okumaları bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklılık gösteren yönleridir.

Çalışmanın dördüncü alt problemi okuma güçlüğü çeken öğrencilerin Türkçe ders kitabındaki okuma etkinliklerini yapabilme durumlarıdır. Öğrencilerin okuma etkinliklerinde kelime ve kelime gruplarının anlamlarını doğru tahmin edemedikleri, metnin türünü kavrayamadıkları, etkinliklerde sorulan soruları doğru olarak anlayıp doğru cevaplayamadıkları görülmüştür. Bu durum okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuduklarını anlamada da güçlük çektiğini göstermektedir. Demirtaş Şenel ve Baştuğ (2020) okuma güçlüğü çeken öğrencilerin akademik başarıları ve okul hayatındaki durumlarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin kitap, defterlerinden görüntüler almış ve öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmede zorlandıkları, etkinlikte karşılaştıkları soruları doğru anlama oranlarının düşük olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin ders kitabındaki etkinlikleri doğru anlayarak doğru cevaplandırmada zorlanmaları bu çalışmaların benzer bulgularıdır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ders kitabındaki okuma anlama etkinliklerine verdikleri cevaplar, öğrencilerin yaşadığı okuma güçlüklerinin onların okuduklarını anlama becerilerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Okuduğunu anlayamayan bir bireyin sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarı göstermesi oldukça zor bir durumdur.

Bu çalışmanın beşinci alt problemi ise okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe dersi metin işleyiş sürecinin etkili olup olmadığının tespit edilmesidir. Ortaokullarda Türkçe dersi metin işleyiş sürecinde yer alan her hafta yapılan metin okumalarının, okuma etkinliklerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kodan (2020) okuma güçlükleriyle ilgili öğretmenlerin görüşlerini aldığı çalışmasında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere sınıf öğretmenlerinin etkin uygulamalar yapabilmesi için öğretmen yetiştiren lisans programlarında ve hizmet içi eğitimlerde konuyla alakalı eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Okuma güçlüklerinin giderilmesi için farklı yöntemler deneyen çalışmalar da mevcuttur: akran öğretimi, 3P metodu, boşluk tamamlama tekniği, paragrafın önceden dinlenilmesi tekniği, kelime kutusu stratejisi, Fernald tekniği, eşli okuma yöntemi, tekrarlı okuma, model okuma, yankılı ve koro okuma, yardımcı okuma yöntemleri bunlardandır (Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017; Dağ, 2010; Yüksel, 2010; Yangın ve Sidekli, 2006; Yılmaz ve Kadan, 2019; Kanık Uysal ve Akyol, 2019). Bu çalışmaların benzer bulgusu okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi için Türkçe dersi metin işleyiş sürecinde kullanılan okuma etkinliklerine ek uygulamalar yapılması gerektiğidir. Bu çalışmada okuma güçlüğü çeken öğrencilere Türkçe ders sürecinin doğal akışı içinde her hafta metin okutulduğu, etkinlikleri yapmaları istendiği halde 10 hafta gibi bir süreçte bile fark yaratacak bir gelişme ortaya çıkmamıştır. Bu durum okuma güçlüğü çeken öğrencilere mutlaka farklı yöntemlerle veya birebir uygulamalar yaptırılarak ek müdahalelerde bulunulması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Okuma güçlüğü çeken öğrencinin okuma güçlüğü çözülmeden bir sonraki sınıfa geçmesi engellenmelidir. Okuduğunu anlayamayan çocuğun akademik başarısı her geçen sınıfta düşmektedir. Ortaokulda öğrenim gören bir bireyin ilkökul birinci sınıfta okumayı öğrenirken yapılan hataları yıllardır yapıyor olması bu çocuklara bire bir ya da küçük gruplar halinde müdahale edilmesi gerektiğinin acı bir göstergesidir.

- Okuma güçlüklerinin kaynakları araştırılmalı ve sorunun ya da sorunların kökenine inilmelidir.

- Öğrencilerin yaşadığı okuma güçlüklerinin sınıf arkadaşlarının davranışlarına etkisini araştıran araştırmaların sayısı artırılmalıdır.
- Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerinin çözümüne dair kullanılabilecek stratejiler geliştirilerek sayıları artırılmalıdır.
- Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin okuma problemlerinin bu öğrencilerin okul hayatlarına ve günlük hayatlarına etkisi araştırılmalıdır.
- Bire bir ya da küçük gruplar halinde müdahale çalışmaları yapılmalıdır.

### **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 = Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulu  
Karar tarihi= 24.08.2022  
Belge sayı numarası= 2022/05-10

### **Yazarların Katkı Oranı**

Çalışmada yazarlar eşit oranda katkıya sahiptir.

### **Çıkar Çatışması**

Çalışma ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynaklar**

- Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, T. (2001). Okuma yazma güçlüğü ve okul. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(7), 49-57.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H. ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). A qualitative study on reading difficulties faced by primary teachers in their classrooms. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 17(2011), 80-101.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Arik, F. H. (2021). *Okuma gelişim programının okuma güçlüğü üzerindeki etkisi: Biçimlendirici deneme araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aslan, D. ve Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-18.
- Avşar Tuncay, A. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin okuma hatalarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 119-134.
- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri*. İstanbul: Sentez.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *Elementary Education Online*, 11(3), 778-789.
- Beech, J. R., & Harding, L. M. (1984). Phonemic processing and the poor reader from a developmental lag viewpoint. *Reading Research Quarterly*, 19(3), 57-366.
- Can, B. ve Altunbaş Yavuz, S. (2017). Okuma yazma güçlüğü: Kimin için? *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 86-113.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Cirino, P. T., Romain, M. A., Barth, A. E., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2013). Reading skill components and impairments in middle school struggling readers. *Reading and Writing*, 26(1), 1059-1086.
- Collins, A. A., Lindström, E. R., & Compton, D. L. (2018). Comparing students with and without reading difficulties on reading comprehension assessments: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 51(2), 108-123.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S.B. Demir, çev. ed.). Ankara: Siyasal Akademi.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, çev. ed.). İstanbul: Edam.
- Çelik, C. (2020). *3. Sınıf öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerinin sebeplerinin yapay zekâ yöntemi ile modellenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Demirtaş, Ç. P. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, E. (2022). *Prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Demirtaş Şenel, G. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin derinlemesine incelenmesi: Bir durum çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 68-88.
- Dinç, R. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 320-334.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Erbasan, Ö. ve Sağlam, A. (2020). Okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 2(1), 14-25.
- Griva, E., & Anastasioul, D. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283-297.
- Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğü'nün giderilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Jayanti, F. G. (2016). Reading difficulties: Comparison on students' and teachers' perception. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 4(1), 296-301.

- Kanık Uysal, P. ve Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kardaş İşler, N. ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkökul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Katz, L. A., & Carlisle, J. F. (2009). Teaching students with reading difficulties to be close readers: A feasibility study. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 40(3), 325-340.
- Keray Dinçel, B. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, A. (2000). *İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Küçükcaymaz, S. (2011). *Okuma güçlüğü olan birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygı düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222.
- Lyon, G. R. (2003). Reading disabilities: Why do some children have difficulty learning to read? What can be done about it. *Perspectives*, 29(2), 17-19.
- May, F. B. (1986). *Reading as communication: An Interactive Approach*. Columbus, OH: Merrill.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çev. ed.) Ankara: Nobel.
- Okur, A. ve Öztürk, D. (2018). Okuma becerisinin geliştirilmesinde grafiksel sembollerin kullanımına yönelik örnek olay çalışması. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 14(6), 235-251.
- Ortega y Gasset, J., & Parmenter, C. E. (1959). The difficulty of reading. *Diogenes*, 7(28), 1-17.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 5(1), 109-119.
- Parrila, R., Georgiou, G., & Corkett, J. (2007). University students with a significant history of reading difficulties: What is and is not compensated? *Exceptionality Education International*, 17(2), 195-220.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Pegem.
- Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Price, C. J., & Mechelli, A. (2005). Reading and reading disturbance. *Current Opinion in Neurobiology*, 15(2), 231-238.
- Pürsün, T. (2021). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmen yeterliğine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J., & Clifton Jr, C. (2012). *Psychology of reading*. London: Psychology Press.

- Rayner, K., & Reichle, E. D. (2010). Models of the reading process. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(6), 787-799.
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül öğrenme güçlüğü: Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duysal-motor işlevleri değerlendirebilme testlerinin kullanılabilirliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Satılmış, A. (2021). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, A. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hataları üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 683-700.
- Shanker, J. L., & Ekwall, E. E. (2000). *Ekwall/Shanker reading inventory*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 27, 564-580.
- Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilkökul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıftaki davranışlarının incelenmesi üzerine nitel bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 645-662.
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2021). Okuma destek programının ilkökul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(1), 507-534.
- Sözen, N. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerisinin geliştirilmesinde rehberli okuma yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A. ve Bozdağ, T. (2020). İlkokullarda okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 250-263.
- Şahin, M. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma güçlüğünü gidermede nörolojik etki yönteminin rolü. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 93-101.
- Şahin, K. (2019). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Şen, N. (2016). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tan, A., & Nicholson, T. (1997). Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 276-288.
- Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Türkmenoğlu, M. ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66.
- Vaughn, S., Linan Thompson, S., Kouzekanani, K., Pedrotty Bryant, D., Dickson, S., & Blozis, S. A. (2003). Reading instruction grouping for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, 24(5), 301-315.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N. K., Metz, K., Murray, C. S., Roberts, G., & Danielson, L. (2013). Extensive reading interventions for students with reading difficulties after grade 3. *Review of Educational Research*, 83(2), 163-195.
- Vaughn, S., & Fletcher, J. M. (2012). Response to intervention with secondary school students with reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 244-256.
- Wang, Y. H. (2016). Reading strategy use and comprehension performance of more successful and less successful readers: A think-aloud study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1789-1813.

- Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 1-17.
- Yıldız, M. ve Aydoğmuş, M. (2021). Türkiye’de okuma güçlüğüne gidermeye odaklanan ilköğretim düzeyindeki araştırmaların incelenmesi: 2000-2020 dönemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1188-1225.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2019). İlkokullarda okuma güçlüğüne sağaltmaya yönelik kullanılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 854-867.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.
- Yılmaz, M. ve Kadan, Ö. F. (2019). Okuma güçlüklerini gidermede eşli okuma yönteminin etkisine yönelik bir eylem araştırması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 231-244.

### Extended Abstract

#### Introduction

This study aimed to examine the reading difficulties experienced by lower secondary school students in depth. In this regard, answers were sought to the following questions:

1. What are the behaviors of lower secondary school students with reading difficulties during reading activities?
2. What are the reading errors made by lower secondary school students with reading difficulties?
3. How do classmates react to the reading of lower secondary school students with reading difficulties?
4. How are students with reading difficulties able to perform the reading activities in Turkish language textbooks?
5. What is the difference between the pre-test and post-test scores of lower secondary school students with reading difficulties before and after processing the texts in the Turkish language textbook?

#### Method

The case study, a qualitative research type, was the research design chosen. In the research, only one qualitative research type, an instrumental case study, was used by selecting a limited study group and situation to exemplify the issue of reading difficulties.

The study group was composed of sixth grade students because they had relatively adapted to lower secondary school. When selecting students with reading difficulties, care was taken to ensure that the students did not have any physical or mental problems and that their reading level was lower than that of their peers. Four sixth grade students whose reading levels were at the anxiety level according to the error analysis inventory were studied.

In order to obtain the data of the research, ten texts with different genre characteristics, semi-structured observation forms, error analysis inventory, and students' books and notebooks were used.

Field notes were kept regarding the reading of students with reading difficulties, and their reading was recorded with a voice recorder. Students who were identified as having reading difficulties in the first week of the study were observed for 10 weeks. In the last week, the students' reading levels were assessed again and the situation regarding their reading levels after the observation was determined. In addition, students' answers to reading comprehension activities related to reading texts in the textbooks were examined.

At the end of 10 weeks, the data obtained from the field notes were divided into categories and themes were determined from the categories. After the observation period was completed, the same texts were re-read by the students as a post-test. In the post-tests, the reading levels of students with reading difficulties were evaluated according to the error analysis inventory. Whether the scores received by the students from the error analysis inventory before and after the observation period indicated a significant difference was examined through analysis using SPSS 22. Thus, it was aimed to understand whether the reading strategies used in the textbooks during the Turkish language teaching had an effect on the reading of students with reading difficulties.

### Result and Discussion

In the first sub-problem of this study, the codes of being willing to read, adjusting the correct distance from the book while reading, tracking the lines of a friend while reading, adjusting the tone of voice well, and being comfortable while reading were determined among the behaviors exhibited by the students while reading. These codes were evaluated under the theme called "Desired Behaviors". Student behaviors in the theme of "Attitude towards Reading" included the acts of not raising their hand to read, not making eye contact with the teacher, getting excited and stressed, and frowning while reading. Students' behaviors under the theme of "Behaviors While Reading" included the acts of straining, making meaningless and unnecessary sounds, swallowing a lot, not being able to read fluently, being out of breath, not being able to adjust the reading distance correctly, not being able to adjust the tone of voice, and making movements that would distract their attention while reading. Students' behaviors in the theme of "Post-Reading Behaviors" included the acts of relaxing after reading, not tracking the lines of their friends who are reading, and forgetting to bring the textbook. Among the observed behaviors, the most prominent behaviors were the acts of not raising their finger to read, having difficulty, not being able to read fluently, not being able to adjust the reading distance correctly, not being able to adjust the tone of voice, and making movements that would distract their attention while reading.

In the second sub-problem of this study, the students who had reading difficulties and were studying in lower secondary school skipped the word without reading, added letters or syllables to the word they were reading or added words to the sentence they were reading, repeated the word by reading it consecutively, misread the word in the text, and made letter errors in the word they were reading. It was concluded that they made reading mistakes such as mispronouncing the word, spelling out the text while reading, not paying attention to the punctuation marks of the text, and tracking the words with their fingers while reading the text. Another result was that when we looked at the errors made at the word level, the most common reading error was spelling. Spelling was followed by letter errors, repetition, wrong word reading, and omission and addition reading errors.

In the third sub-problem of this study, the reactions of classmates to the readings of students with reading difficulties were determined. While students with reading difficulties were reading, their classmates were busy with different things such as playing with pencils, books, or toys or talking to each other. Even though their friends continued to read, they raised their hands to read themselves. While their friends read the text, they read the text silently to themselves. Other students in the class did not want their friends with reading difficulties to read. They wanted their friends with reading difficulties to read the text quickly and out loud. They did not track the reading of their friends with reading difficulties, but corrected the word errors their friends made while reading.

The fourth sub-problem of the study was the ability of students with reading difficulties to do the reading activities in the Turkish language textbook. It was observed that students could not correctly guess the meanings of words and word groups in reading activities, could not understand the type of text, and could not correctly understand and answer the questions asked in the activities. This indicated that students with reading difficulties also had difficulty in understanding what they read.

In the fifth sub-problem of this study, it was concluded that the text reading and reading activities carried out every week in the text processing part of Turkish language lessons in lower secondary schools were insufficient to improve the reading skills of students with reading difficulties.





## Tekrarlı Okumanın İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi

İlhan POLAT\*

### Öz

Bu çalışmanın amacı, tekrarlı okuma stratejisinde şiir okumanın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisini araştırmaktır. Çalışma yarı deneysel desenlerden tek gruplu ön test/son test deneme modeli olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu, bir devlet okulunda 2. sınıfa devam etmekte olan 26 ilkökul öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Yanlış Analizi Envanteri” ve “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerileri için ön test verileri toplanmış, ardından 37 şiir üzerinden 8 haftalık tekrarlı şiir okuma uygulaması yapılmış, en sonda ise son test verisi toplanmıştır. Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda tekrarlı şiir okuma ile ilkökul öğrencilerinin doğru okuma yüzdeleri, okuma hızları ve prozodik okuma becerileri artış göstermiştir. Buradan hareketle ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için tekrarlı şiir okuma çalışmalarının faydalı olacağı önerisi getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Akıcı okuma, tekrarlı şiir okuma, ilkökul öğrencileri

### The Effect of Repeated Reading on Reading Fluency Skills of Second-Grade Primary School Students

#### Abstract

This study aimed to explore the effect of poetry reading in the repeated reading strategy on reading fluency skills of primary school students. The study employed one-group pretest/posttest quasi-experimental design. The sample consisted of 26 second-grade primary school students attending a public school in Türkiye. “Error Analysis Inventory” and “Prosodic Reading Scale” were used as data collection tools. Pre-test data were collected for accurate reading, reading speed and prosodic reading skills, followed by an implementation of an 8-week repeated poetry reading practice on 37 poems, and finally collection of post-test data. In the analysis of the collected data, Wilcoxon Signed Ranks test was used to analyze the data. As a result of the study, the percentage of accurate reading, reading speed, and prosodic reading skills of primary school students significantly increased with the repeated poetry reading intervention. Based on this finding, it was suggested that repeated poetry reading exercises would be useful to improve the reading fluency skills of primary school students.

**Keywords:** Reading fluency, repeated reading poetry, primary school students

#### Giriş

Başarılı bir okuma için gerekli olan temel becerilerin başında akıcı okuma gelmektedir (NRP, 2000). Alanyazında akıcı okuma için çeşitli tanımlar yapılmakla birlikte genel anlamda metni doğru, uygun hızda, prozodik ve anlayarak okumak şeklinde ifade edilebilir (NRP, 2000; Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010). Buna göre akıcı okuma, “doğru, hızlı ve prozodik okuma” becerilerini kapsamaktadır. İfadeyi biraz daha açmak gerekirse akıcı okuma için okurun metni okurken metinde geri dönüşler ve gereksiz duruşlar yapmaması, hecelemeden, noktalama, tonlama ve vurgulara dikkat ederek, tüm kelimeleri doğru ve anlamı kaçırmayacak bir hızda okuması beklenir (Akyol, 2018; Zutell ve Rasinski, 1991). Akıcı okumada temel anlayış uygun hızda metnin doğru ve prozodik okunmasıyla metinden anlam çıkarabilmektir (Keskin ve Akyol, 2014). Öğrencilerde akıcı

\* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Van, ilhan\_polatt@hotmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-7802-6337

okuma becerisinin geliştirilmesi için, özellikle ilk okuma yazma öğretiminden sonra öğrencilerin okuma hatalarından arınması, uygun okuma hızına ulaşması ve prozodik okumasına yönelik çalışmalar yapılması gerekir. Ancak her ne kadar öğrencilerin ilkökul çağında akıcı okuma becerilerinin gelişmesinin önemi bilinse de bu dönemde akıcı okuma konusunda çeşitli sorunlar yaşandığı pek çok çalışmada dile getirilen bir durumdur (Avşar Tuncay, 2021; Smart, Prior, Sanson ve Oberklaid, 2001). Bununla birlikte akıcı okuma çalışmalarının akıcı okuma becerisini geliştirdiğini gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Akyol ve Yıldız, 2010; Çayır ve Ulusoy, 2014; Stahl ve Heubach, 2005). Bu nedenle, okuma becerisinin en temel becerilerinden biri olan akıcı okuma konusunu özellikle ilkökul döneminde akıcı okumayı geliştirici stratejilerin sınındığı çalışmalarla ortaya koymak önemlidir.

Akıcı okuma için üç temel bileşenden bahsedilmektedir: doğruluk, hız ve prozodi (Aşıkcan ve Saban 2021; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Schrauben, 2010). Doğru okuma, bir metindeki her bir sözcüğün fonolojik olarak doğru bir biçimde seslendirilmesidir (Aşıkcan ve Saban 2021; Kocaarslan, 2019). Alanyazına bakıldığında öğrencilerin yaygın olarak kelime, hece ve satır atlama, kelimeleri tersine çevirme, kelimeye ekleme veya kelimedden harf çıkarma, kelimenin yerine başka kelime okuma, kelimeyi tekrarlama, sesleri karıştırma, gereğinden fazla yavaş okuma gibi hatalar yaptıkları görülmektedir (Akyol, 2018; Avşar Tuncay, 2021; Smart ve diğerleri, 2001). Doğru okuma; aynı zamanda uygun okuma hızı, okuduğunu anlama ve prozodik okumanın ön koşulu olarak kazanılması gereken bir beceridir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Çünkü doğru okumayan bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri zayıftır (Hudson ve diğerleri, 2005). Bu nedenle akıcı okuma becerilerinin gelişiminde doğru okuma önemli bir bileşendir. Okuma hızı metnin uygun bir hızda okunmasını ifade etmektedir. Okuma hızı kelime tanıma ve otomatikleşmeyle ilgili bir durumdur (Hudson ve diğerleri, 2005). Okuma hızının çok yavaş olması veya çok hızlı olması anlamayı olumsuz etkilemektedir (Akyol, 2016). Bu nedenle okuma hızı; doğru okumayı, prozodik okumayı ve metnin anlaşılmasını engellemeyecek hızda olmalıdır. Zira okuma hızına fazla odaklanmak ve diğer becerileri ihmal etmek hızlı ama okuduğunu anlamayan okuyucuların yetişmesine neden olacaktır (Rasinski ve Young, 2014). Akıcı okuma için kelimelerin doğru ve uygun bir hızda okunmasıyla birlikte prozodik olarak da okunması gerekir. Prozodik okuma, metnin kelime ve kelime öbekleriyle anlam bütünlüğü sağlanarak doğru ve uygun bir hızda, pürüzsüz okunması (Deeney, 2010), metnin ahenkli ve konuşuyormuş gibi okunması şeklinde ifade edilebilir. Prozodik okuma metnin anlaşılması için önemli olmakla birlikte (Whalley ve Hansen, 2006) akıcı okuma için önemli bir beceridir (Allington, 2006). Çünkü alanyazındaki çalışmalara bakıldığında prozodik okumanın okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu çalışmalar mevcuttur (Başaran, 2013; Schwanenflugel ve diğerleri, 2004). Okuma prozodisinin, anlama üzerindeki etkisine karşın Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013), yaptıkları çalışmada öğrencilerin %52'sinin sesli okuma prozodilerinin, düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Akıcı okuma, iyi bir okumanın temel becerilerinden biridir. Bireyin okurken anlama ağırlık verebilmesi için okuma işine harcadığı enerjiyi doğru kullanması gerekir. Çünkü akıcı bir okuma yapılmadığında birey enerjisinin çoğunu metni okumaya, kelimeleri çözmeye, kelimeler ve kelime öbekleri arasında ilişki kurmaya harcayacaktır. Bu da anlamayı zorlaştıracaktır. Bu nedenle bireyin kelime ve kelime gruplarını otomatik olarak tanıma becerisine sahip olması gerekir. Otomatikleşmekten kasıt da bireyin zahmetsiz ve hızlı bir şekilde metinde bulunan kelimeleri tanıma veya çözme becerisi olarak ifade edilmektedir (Ateş ve Yıldız, 2011; Rasinski, 2014). Çünkü akıcı okuma becerisi edinmemiş bireyler, metinleri yavaş okur, metni okumak ve anlamak için daha fazla çaba harcar, okumakta ve metni anlamakta daha başarısız olurlar (Hudson ve diğerleri, 2005; Stahl ve Kuhn, 2004; Yamashita ve Ichikawa, 2010). Bu nedenle okuma becerisinin gelişiminde özellikle ilk okuma yazma öğretiminden hemen sonra ve okuma becerisinin temellerinin atıldığı ilkökulda akıcı okuma çalışmalarının yapılması oldukça önemlidir. Bu bağlamda sınıf içinde yapılacak akıcı okuma çalışmalarında öğretmen model olmalı, öğrencilere yardımcı olarak onları yönlendirmeli, öğrencilere okuma yapma imkânı sağlamalı ve kelime çalışmaları yapılmalıdır (Rasinski, 2003).

Akıcı okuma becerisi, çeşitli akıcı okuma stratejileriyle geliştirilebilen bir beceridir. Alanyazında, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan stratejilerden

yaygın kullanılanları; tekrarlı okuma, eşli okuma, yankılayıcı okuma, okuma tiyatrosu, koro okuma, ilgiye dayalı okuma, anlam üniteleri oluşturma ve metni şiirselleştirme olarak ifade edilmektedir (Akyol ve diğerleri, 2014; Aşıkcan ve Saban, 2021). Bu bağlamda mevcut çalışmada, öğrencilerin akıcı okuma becerileri tekrarlı okuma ile gözlemlenmesi tercih edilmiştir.

Tekrarlı okuma stratejisi, öğrencilerin metni akıcı bir şekilde okuyana kadar tekrar tekrar okumasına dayalı bir program olup (Samuels, 1979) grupça ya da bireysel olarak uygulanabilmektedir (Aşıkcan ve Saban, 2021). Burada öğrencinin metni tekrar tekrar okumasındaki temel amaç, öğrencinin metindeki kelime ve kelime gruplarına aşina olmasını sağlayarak metni okumada otomatikleşmesidir. Nitekim pek çok çalışmada tekrarlı okuma stratejisinin, akıcı okuma becerisini geliştirmede çok etkili olduğu belirtilmektedir (Begeny, Krouse, Ross ve Mitchell, 2009; Bulut, 2016; Dündar ve Akyol, 2014; Hudson ve diğerleri, 2005; Kaman ve Şahin 2013; Kuruoğlu ve Şen, 2019; Ruskey, 2011; Therrien ve Hughes, 2008). Çünkü tekrarlı okuma çalışmaları okuma hatalarında azalma sağlamakta (Huang, Nelson ve Nelson, 2008; Roundy ve Roundy, 2009), öğrencilerin okuma hızını arttırmakta (Keskin ve Akyol, 2014) ve bireyin okuma esnasında dikkatini metin üzerinde yoğunlaştırmasına yardımcı olmaktadır (Walczyk ve Griffith-Ross, 2007). Bununla birlikte özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için okumak, daha zor bir eylem olduğundan bu öğrenciler motivasyon ve özgüven kaybı yaşayabilmektedir. Tekrarlı okuma, zayıf okuyucular için akıcı okuma düzeyini geliştirmekle birlikte özgüven ve motivasyonu da arttırmaktadır (Samuels, 1979). Bu nedenle tekrarlı okuma stratejisi akıcı okuma çalışmalarında sıklıkla tercih edilmektedir.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında tekrarlı okuma stratejisinin akıcı okuma becerisi üzerinde etkili olduğu yurtiçinde ve yurt dışında yapılan çok sayıda deneysel çalışmayla ortaya konmuştur. Alanyazında sınırlı da olsa tekrarlı okumada şiirlerin kullanıldığı çalışmalar da mevcuttur (Bailey, 2009; Ege, 2019; Melissa, 2007; Newsome, 2008; Sanchez, 2015; Uzunkol, 2013; Wilfong, 2006; Zavala ve Cuevas, 2019). Bu çalışma temelinde tekrarlı akıcı okuma çalışmasının etkililiğini ortaya koymaktan öte akıcı okuma çalışmalarında metin türüne odaklanmaktadır. Akıcı okuma çalışmalarının, akıcı okuma sorunu yaşayan bireylere yönelik olduğu düşünüldüğünde mevcut durumda akıcı okumayan bir öğrencinin okumaktan kaçınma, çabuk sıkılma ve okuma motivasyonunu kaybetme gibi sorunlar yaşaması olasıdır. Bu durumda bir metni defalarca öğrenciye okutmak öğrenci için bir eziyete dönüşebilir. Bu bağlamda Moyer, tekrarlı okumaların okuyucular için ceza veya sıkıcı bir duruma dönüşebileceğini, özellikle küçük çocukların genellikle uzun metinleri okumaya tahammülü olmadığını ifade etmektedir (1982'den aktaran Razgatlıoğlu, 2020). Bu nedenle tekrarlı okuma çalışmaları için kısa, akıcı, ilginç ve şiirsel yapıda metinlerin tercih edilmesi önerilmektedir (Faver, 2008; Rasinski ve Padak, 2008; Siemens, 1996). Çünkü çocuklar şiirsel metinlerle daha erken yaşta tanıştığından, şiirlerin taşıdığı ses benzerlikleri ve ritmik söyleyişler bakımından çocuğun ruhuna daha yakın olduğundan çocuklar şiir türüne ilgili olurlar (Kıymaz, 2017). Bu nedenle şiirsel metinler öğrencilerin okuma çalışmalarında daha motive olmasını sağlamaktadır (Siemens, 1996; Young ve Rasinski, 2009). Şiir türünde metinlerin bu özelliğinden dolayı şiirlerin tekrarlı okuma çalışmalarında kullanılmasının akıcı okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ifade edilmektedir (Faver, 2008; Kaya, 2013; Sekeres ve Gregg, 2007). Bu noktada Rasinski ve diğerleri, okullarda şiir çalışmaları için bir program önermektedir (2012'den aktaran Nichols, Rasinski, Rupley, Kellogg ve Paige, 2018). Programın uygulanma şekli Şekil 1'de görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Tekrarlı Şiir Okuma Çalışması

Alanyazında tekrarlı okuma stratejisi ve şiirlerin kullanıldığı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaları tekrarlı okumaların yapıldığı (Bulut, 2016; Dünder ve Akyol, 2014; Kaman ve Şahin, 2013; Kuruoğlu ve Şen, 2019; Ruskey, 2011), tekrarlı okuma stratejileriyle birlikte başka stratejilerin de kullanıldığı (Akyol ve Kodan, 2016; Kınıklı, 2019), tekrarlı okuma dâhil çeşitli stratejilerle şiir türünde metinlerin kullanıldığı (Uzunkol, 2013), tekrarlı okuma dâhil çeşitli stratejilerle sadece şiir kullanıldığı (Bailey, 2009; Ege, 2019; Wilfong, 2006) ve sadece tekrarlı şiir okuma çalışmaları (Melissa, 2007; Newsome, 2008; Sanchez, 2015; Zavala ve Cuevas, 2019) şeklinde gruplamak mümkündür. Bu çalışmalarda tekrarlı okuma stratejisinin tek başına kullanılması, başka stratejilerle birlikte kullanılması, şiir dâhil diğer metin türlerinin kullanılması ve sadece şiir kullanılması sonucu öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştiği ifade edilmektedir. Şiirler metin türünün özelliklerinden kaynaklı olarak okuma çalışmalarında önerilmektedir. Çünkü şiirin ritim, uyum, kafiye özellikleri ve kolay ezberlenir yapısı öğrencilerin dil gelişimine desteklemekte, okumaya ilgisini canlı tutmakta, kelime tanıma ve okuma hızını geliştirmekte ve buna bağlı olarak prozodik okuma becerisinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Aşıkcan, 2019; Demirel ve Deniz, 2021; Stange ve Wyant, 2008). Bu durum çocukların okuma sevgisini geliştirmektedir (Hacking, 2023; Kaya, 2013). Bu nedenle okuma çalışmalarında şiirlerin kullanılması önerilmektedir (Aşıkcan, 2019; Kaya, 2013; Rasinski, 2000). Akıcı okuma becerisinin gelişmesinde şiirin önemine dikkat çekilmekle birlikte akıcılığı artırmak için şiir, şarkı, retorik ve diğer ritmik metinlerin yararları üzerine az çalışma olmasının (Akkuş, 2022; Rasinski, Reutzel, Chard ve Linan-Thompson, 2011) yanı sıra Türkçede tekrarlı okuma stratejisinde şiir kullanılan çalışmalar da sınırlıdır. Bu nedenle bu çalışma, tekrarlı okuma çalışmalarında şiirin kullanılmasına ve Türkçe tekrarlı şiir okumanın akıcı okuma becerisine etkisine odaklanmaktadır. Böylece sadece tekrarlı okuma stratejisi ve şiirin birlikte kullanıldığı akıcı okuma çalışmasının etkisinin görülmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı tekrarlı okuma stratejisinde şiir okumanın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

## Tekrarlı Okumanın İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi

1. Tekrarlı şiir okumanın, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma becerisi üzerindeki etkisi nedir?
2. Tekrarlı şiir okumanın, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı üzerindeki etkisi nedir?
3. Tekrarlı şiir okumanın, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerisi üzerindeki etkisi nedir?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada yarı deneysel desenlerden tek gruplu ön test-son test deneme modeli kullanılmıştır. Gerçek deneysel desenlerin gerektirdiği kontrollerin sağlanmadığı ya da bu kontrollerin yeterli olmadığı birçok durumda yarı deneysel desenlerden yararlanılmaktadır (Karasar, 2015). Modelde, araştırmada yer alan tek bir gruba ilk olarak ön test uygulandıktan sonra uygulama gerçekleştirilir ve uygulama sonunda gruba son test uygulanarak ölçme işlemi yapılmaktadır. Tek grup ön test son test modelinde amaç bağımsız değişkenin etkisini ortaya çıkarmak olup (Gay, Mills ve Airasion, 2011) ön test ile son test sonuçları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Karasar, 2015). Bu bağlamda bu çalışmanın bağımsız değişkeni, tekrarlı şiir okuma olup bu doğrultuda tek grup üzerinden bir sınıftaki 26 öğrencinin akıcı okuma becerilerine etkisi incelenmiştir.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de bir devlet okulunda 2. sınıfa devam eden 26 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu açıdan uygulama yapılan sınıfta çalışmanın yapılmasında sınıf öğretmeninin çalışmaya olan ilgisi, öğrencilerin katılımının sağlanması ve gönüllü olması, sınıfta akıcı okuma sorunlarının olması, cinsiyet dağılımının dengeli olması etkili olmuştur. Çalışma gurubundaki katılımcı sayısı G-Power analizi ile hesaplanmıştır. Hesaplama, güven aralığı %80 ve evreni temsil gücü %80 alınarak örneklem 19 kişi olarak belirlenmiştir ( $\alpha=0,05$ ). Bu çalışmanın örnekleme 26 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma gurubundaki öğrencilerin 14’ü kız 12’si erkektir. Öğrenciler ilk okuma yazmayı 2020-2021 öğretim yılındaki pandemi koşullarında okulların sıklıkla kapalı olduğu ve uzaktan eğitim yapıldığı dönemde öğrenmiştir. Öğrencilerin yaşları birbirine çok yakın olup sosyoekonomik olarak orta düzey olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin öğrenme güçlüğü, kaynaştırma, özel eğitim vb. herhangi bir tanısı bulunmamaktadır.

#### Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak “Yanlış Analizi Envanteri” ve “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Yanlış Analizi Envanteri (Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)’dan yararlanarak Akyol (2019) tarafından uyarlanan, öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarının tespit edilmesinde ve ayrıca okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi bakımından bilgi verici bir envanterdir. Prozodik Okuma Ölçeği ise Keskin ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilmiş olup 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanları, 0,1,2,3,4 şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60’tır. Toplam puanın %50 ve üzerini alan öğrenciler prozodik olarak yeterli görülmektedir.

#### Verilerin toplanması

Araştırmada okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma ile ilgili verilerin toplanması için öğrencilerin önce ön test verileri toplanmış, ardından 8 haftalık tekrarlı şiir okuma uygulaması yapılmış, en sonda ise son test verisi toplanmıştır. Ön test ve son test metni olarak Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabından “Yakan Top” metni seçilmiştir. Metin, öğrencilerin kullandığı kitaptan farklı bir yayınevine ait olup öğrencilerin uygulama dışında metni görme imkânı bulunmamaktadır. Metnin okunabilirlik düzeyi, Ateşman (1997)’in kelime ve cümle uzunluğuna dayalı okunabilirlik formülüne göre hesaplanmıştır. Metnin başlık hariç kelime sayısı 125, ortalama kelime uzunluğu 2.44, ortalama cümle uzunluğu 8,3 ve

metnin okunabilirlik indeksi 79,1 olarak bulunmuştur. Ateşman formülüne göre metin kolay düzeydedir. Öğrencilerin ikinci sınıf düzeyinde olmaları, birinci sınıfta çoğunlukla uzaktan eğitimle devam etmeleri ve öğrencilerin akıcı okuma becerileri göz önünde bulundurularak bu metin seçilmiştir. Akyol (2019) bu noktada okuma becerilerinin tespiti için sınıf seviyesinin altında bir metin kullanmanın faydalı olacağını ifade etmektedir. Bu nedenle çalışma için aynı sınıf seviyesinde ama kolay okunabilir bir metin seçilmiştir. Öğrencilere çalışma için ses kaydının alınacağı söylenmiş ve bu çalışmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ön test için öğrencilerin kendini rahat hissedebileceği bir ortamda “Yakan Top” metni okutulmuş ve bu sırada ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtlarının alınmasından sonraki gün uygulamaya geçilmiştir. Uygulama aşamasında öğrencilere toplamda 37 şiir okutulmuştur. Bu çalışmada kontrol grubu olmadığından zamana bağlı olgunlaşmanın önüne geçmek adına şiirler gününbirlik verilmiştir. Uygulama aşamasında her öğrencinin bir şiir dosyası tutması sağlanmıştır. Düzenli olarak verilen şiirler okunduktan sonra çalışma sonuna kadar bu dosyada tutulmuştur. Öğrencilere şiirlerin yazılı olduğu kâğıtlar verilmiştir. Şiirlerin okunması için 1 gün süre verilmiştir. Therrien’e göre (2004) tekrarlı okuma öğrencilerin belirli bir parçayı okuma ve anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlıyorsa, öğrencilere hız ve anlamaya odaklanmaları için ipucu verilmeli ve parça üç ila dört kez yüksek sesle okunmalıdır. Öğrencilerin genel okuma akıcılığını ve anlamasını geliştirmeye yönelik bir müdahale olarak düşünülüyorsa belirli bir performans ölçütüne ulaşılan kadar okumayı önermektedir. Bu çalışmada genel okuma akıcılığına odaklanıldığından ve şiirler kolay metinlerden seçildiğinden model okuma yapılmamıştır. Tekrar sayısı olarak bir sınırlama getirilmemiş, öğrencilere 10 kere şiiri okumaları önerilmiştir. Ancak bunun bir sınır olmadığı daha az veya daha fazla okunabileceği, ölçüt olarak şöyle bir cümle kurmaları istenmiştir: “Bence güzel okuyorum.” Öğrenciler tekrarlı okumalarını yaptıktan ve güzel okuduklarına karar verdikten sonra “en güzel okumalarının” bir videosunu çekmiş ve araştırmacıya göndermiştir. Therrien’in (2004) vurguladığı geribildirim verme durumu direkt uygulayıcı tarafından verilmemiş olmakla birlikte videolar öğrencilere aynı zamanda bir geribildirim olmuştur. Velilerden ve öğrencilerden gelen dönütlerde öğrencilerin video çektikten sonra kendi okumalarını izledikleri ve beğenmediklerinde tekrar tekrar okuyup çekim yaptıkları ifade edilmiştir. Bu durum öğrencinin kendi okumasını daha iyi takip etmesine yol açmıştır. Ardından her öğrenci şiiri bir kez de sınıfta arkadaşlarına okumuştur. Araştırmacı tarafından herhangi bir yönlendirme olmadığı halde bazı öğrenciler bazı şiirleri ezberlemiştir. Son şiirin okunmasından iki gün sonra tekrar aynı metin üzerinden son test verisi toplanmıştır.

Uygulamada kullanılan şiirlerin seçiminde MEB uygun gördüğü kitaplardan ve öğretmenlerin sıklıkla ziyaret ettiği web sitelerinden öğrencilerin ilgisini çekebilecek ulusal gün ve bayramlar, hayvanlar, arkadaşlık, doğa, mevsimler, beslenme, sağlık, aile, arkadaşlık vb. temalarda yazılmış çocuk şiirleri kullanılmıştır. Şiirlerin seçiminde ikinci sınıf okutan iki öğretmenin görüşlerine başvurulmuş ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda şiirler seçilmiştir. Şiirlerin okunabilirlik düzeyleri Ateşman (1997) formülüne göre hesaplanmıştır. Şiirlere ilişkin okunabilirlik düzeyleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

*Uygulama Şiirlerinin Okunabilirlik Düzeyleri*

Sıra	Şiirin adı	Kelime sayısı	Okunabilirlik indeksi	Okunabilirlik düzeyi
1	Bebek	66	90.9	Çok Kolay
2	Biz Yarının Büyükleri	62	93.5	Çok Kolay
3	Çevremiz	51	92.4	Çok Kolay
4	Çocuk ve Bahar	73	97	Çok Kolay
5	Çocuk ve Oyun	45	93.5	Çok Kolay
6	Ekmek	47	96.4	Çok Kolay
7	Elma Ağacı	60	92	Çok Kolay
8	Güneş Dede	73	94.4	Çok Kolay

## Tekrarlı Okumanın İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi

9	İlkbahar	47	91.6	Çok Kolay
10	İsimsiz	52	100	Çok Kolay
11	Keçim	51	97.3	Çok Kolay
12	Kuşlarla	49	94.3	Çok Kolay
13	Ne Güzelsin Sen Türkiyem	59	99.2	Çok Kolay
14	Okul türküsü	44	96	Çok Kolay
15	Okula dönüş	91	100	Çok Kolay
16	Top ve komşu	51	90.6	Çok Kolay
17	Ağaç Diyor Ki	48	81.7	Kolay
18	Annem	36	89.8	Kolay
19	Bir yer düşünüyorum	51	81.2	Kolay
20	Cumhuriyet bayramı	43	78.7	Kolay
21	Dengeli Beslen	47	87.9	Kolay
22	Dört Mevsim	65	89.8	Kolay
23	Günaydın size	34	81.4	Kolay
24	Hoş Geldin 23 Nisan	69	71.2	Kolay
25	Kedim	51	86	Kolay
26	Kelebek	42	82.8	Kolay
27	Kurallara Uyarım	38	74.8	Kolay
28	Orman	30	84.6	Kolay
29	Sağlığına Dikkat Et	44	85.5	Kolay
30	Trafik ışıkları	50	86.3	Kolay
31	Ufacık Tefeciktim	35	85.7	Kolay
32	Uyku	41	82.8	Kolay
33	Yurt Türküsü	48	78.5	Kolay
34	Arkadaşlarım	81	54.1	Orta güçlükte
35	Bayram	61	59.9	Orta güçlükte
36	Göçmen Kuşlar	55	63.2	Orta güçlükte
37	Karınca	33	64.1	Orta güçlükte

Uygulamada kullanılan şiirlerin okunabilirlik düzeyine bakıldığında 16 şiirin çok kolay düzeyde, 17 şiirin kolay düzeyde ve 4 şiirin de orta güçlükte olduğu görülmektedir. Şiirlerin seçiminde farklı okuma düzeylerinde şiirlerin olmasına dikkat edilmiş akıcı okuma becerileri ve sınıf seviyesi göz önünde bulundurularak çok kolay ve kolay metinlere ağırlık verilmiştir. Bununla birlikte çalışmanın sonlarına doğru orta güçlükte metinlere de yer verilerek farklı okuma düzeylerinde metinlerle çalışma imkânı sağlanmıştır. Şiirlerin öğrencilere verilme sırasında düzeylere dikkat edilmiş, önce çok kolay, sonra kolay ve en sonda da orta güçlükteki şiirler verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle ses kayıtları incelenmiş, her bir öğrencinin ön test ve son test puanları için bir dakikada okuduğu doğru ve yanlış kelime sayısı hesaplanmıştır. Ardından ses kayıtları tekrar incelenmiş ve prozodik okuma puanları hesaplanmıştır. Elde edilen puanlar üzerinden;

### Yanlış okunan kelime sayısı

Her öğrencinin bir dakikada okuduğu kelimelerden yanlış okunan kelime sayısı bulunmuştur.

**Doğru okuma yüzdesi**

Her öğrencinin kelime tanıma yüzdeleri hesaplanmıştır. Kelime tanıma yüzdesi, bir dakikada doğru okunan kelime sayısının toplam okunan kelime sayısına oranıyla bulunmaktadır (Akyol ve diğerleri, 2014). Bu oranlara göre %92'nin altındaki okumalar endişe düzeyi, %92-98 aralığındaki okumalar öğretimsel düzey ve %98'in üzerindeki okumalar da bağımsız okuma düzeyi olarak ifade edilmektedir (Akyol ve diğerleri, 2014). Hesaplanan oranlar üzerinden öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri bulunmuştur.

**Okuma hızı**

Bir dakikada okunan toplam kelime sayısından yanlış okunan kelime sayısı çıkarılarak okuma hızı puanı hesaplanmıştır. Öğrencilerin okuma hızlarının değerlendirilmesinde Akyol ve diğerleri (2014) tarafından uluslararası araştırmalardan uyarlanan ve ikinci sınıflar için belirtilen kelime aralıkları kullanılmıştır. Söz konusu kelime aralıkları ikinci sınıflarda sonbahar dönemi için 30-80, kış dönemi için 50-100 ve ilkbahar dönemi için 70-130 kelime olarak belirtilmektedir.

**Prozodik okuma**

Prozodik okuma puanlarının hesaplanması için araştırmacı ve bir sınıf öğretmeni tarafından ses kayıtları ayrı ayrı incelenmiş ve Prozodik Okuma Ölçeğine göre puanlama yapılmıştır. Daha sonra iki puanlayıcının arasındaki uyuma bakılmıştır. Ölçeğe göre %50 ve üstünde puan almak prozodik okuma için yeterli görülmektedir. Yanlış Analizi Envanteri ve Prozodik Okuma Ölçeği kullanılarak elde edilen yanlış okunan kelime sayıları, doğru okuma yüzdesi, okuma hızı ve prozodik okuma puanlarını çözümlmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

**Geçerlik ve güvenilirlik**

Çalışmada alanyazında ilgili araştırmacılar taflanından gerçekliği ve güvenilirliği test edilmiş araçlar kullanılmıştır. Çalışma gurubunun katılımcı sayısının belirlenmesinde G-Power analizi kullanılmıştır. Uygulama başladığı günden itibaren aralıksız devam etmiş ve 5 öğrenci dışında bütün öğrenciler bütün çalışmalara katılmıştır. Söz konusu 5 öğrencinin verileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmada kullanılan şiirler öğrencilerin seviyesi ve ilgisi göz önünde buldurularak seçilmiş ve bunun için iki sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Ön test ve son test verileri tüm öğrenciler için aynı gün toplanmıştır. Uygulama sürecinde zaman bağlı olgunlaşmanın etkisini azaltmak için şiirler gününbirlik verilmiş ve uygulama kısa süre içinde tamamlanmıştır. Bu süre içinde ek bir okuma çalışması yapılmamıştır. Öğrencilerin ön test son test okuma düzeyleri için ses kaydı alınarak kayıtların tekrar tekrar dinlenmesi imkânı sağlanmış ve veri kaybının engellenmesi sağlanmıştır. Prozodik okuma ölçeğinin uygulanmasında en az iki ayrı puanlayıcı olması önerilmektedir. Bu nedenle puanlama için iki puanlayıcı ayrı ayrı çalışmıştır. Puanlayıcılar arası korelasyon katsayısı ön test için .97 ve son test için .98 olarak bulunmuştur. Bu değerler puanlayıcılar arasında yüksek uyum olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca çalışmanın bağımsız değişkeninin etkisi belirlemek için etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Verilerin analizi için seçilen istatistiki testler ile araştırmanın uygunluğu için uzman görüşü alınmıştır.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

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

**Etik Kurul İzni**

Kurul adı = Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 12.10.2021

Belge sayı numarası= 2021/136



### Bulgular

Bu bölümde bu çalışmada ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Önce ön test sonuçları, sonra son test sonuçları ve en sonda ise ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2... şeklinde kodlar kullanılmıştır.

#### Akıcı okumaya yönelik ön test ve son test sonuçları

Öğrencilerin akıcı okumaya yönelik ön test ve son test sonuçları Tablo 2’de birlikte verilmiştir. Tabloda öğrencilerin bir dakikalık okumada yanlış okuduğu kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi, okuma hızı ve prozodik okuma puanları verilmiştir.

Tablo 2.

*Akıcı Okuma Becerisine Yönelik Ön Test Sonuçları*

Öğrenci	Yanlış okunan kelime sayısı		Doğru okuma %		Okuma hızı		Prozodik okuma	
	Ö.Test	S.Test	Ö.Test	S.Test	Ö.Test	S.Test	Ö.Test	S.Test
Ö1	4	6	92	89	45	47	5	11
Ö2	1	2	99	98	88	113	17	28
Ö3	1	1	98	99	56	84	18	25
Ö4	10	0	89	100	84	113	22	33
Ö5	3	3	92	95	35	62	11	17
Ö6	1	0	98	100	40	54	9	15
Ö7	2	0	97	100	74	85	26	32
Ö8	16	2	59	96	23	44	4	4
Ö9	3	0	95	100	52	87	21	25
Ö10	8	7	85	91	45	75	15	21
Ö11	2	1	97	99	72	91	22	27
Ö12	2	0	96	100	53	74	11	18
Ö13	4	2	93	98	57	91	16	26
Ö14	0	0	100	100	80	102	28	34
Ö15	2	2	98	98	78	105	22	26
Ö16	6	4	80	92	24	49	6	10
Ö17	8	1	91	99	85	97	12	19
Ö18	0	0	100	100	68	94	22	28
Ö19	2	2	94	97	33	56	5	9
Ö20	5	2	92	97	56	77	10	21
Ö21	0	0	100	100	46	61	10	17
Ö22	6	3	84	96	32	71	10	18
Ö23	5	2	93	98	70	78	19	25
Ö24	1	1	95	97	20	34	5	5
Ö25	2	0	98	100	95	114	29	36
Ö26	2	0	96	100	53	82	22	26

Tablo 2’ye göre ön test ölçümlerinde öğrencilerin yanlış okudukları kelime sayılarının 0-16 puan aralığında; doğru okuma yüzdelerinin 59-100 puan aralığında, okuma hızlarının 20-95 puan aralığında ve prozodik okuma puanlarının 4-29 puan aralığında olduğu görülmektedir. Ön test verilerine bakıldığında öğrenciler toplamda 96 kelimeyi yanlış okumuştur. Doğru okuma yüzdesine bakıldığında 4 öğrencinin serbest okuma düzeyinde, 16 öğrencinin öğretimsel düzeyde ve 6

öğrencinin de endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Okuma hızına göre 4 öğrencinin ikinci sınıflar için sonbahar dönemi için belirlenen kelime aralığının üzerinde olduğu, 19 öğrencinin sonbahar döneminde okuması gereken kelime aralığında olduğu ve 3 öğrencinin de sonbahar döneminde okuması gereken kelime aralığının altında olduğu görülmektedir. Okuma prozodilerine göre bütün öğrencilerin prozodik olarak yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son test ölçümlerinde öğrencilerin yanlış okudukları kelime sayılarının 0-7 puan aralığında, doğru okuma yüzdesinin 89-100 puan aralığında, okuma hızlarının 34-114 puan aralığında ve prozodik okuma puanlarının 4-36 puan aralığında olduğu görülmektedir. Son test verilerine bakıldığında öğrenciler toplamda 41 kelimeyi yanlış okumuştur. Doğru okuma yüzdesine bakıldığında 13 öğrencinin serbest okuma düzeyinde, 11 öğrencinin öğretimsel düzeyde ve 2 öğrencinin de endişe düzeyinde kaldığı görülmektedir. Okuma hızına göre 13 öğrencinin ikinci sınıflarda sonbahar dönemi için belirlenen kelime aralığının üstünde, 13 öğrencinin de sonbahar dönemi için belirlenen kelime aralığı düzeyinde olduğu görülmektedir. Sonbahar dönemi için belirlenen kelime aralığının altında okuma yapan öğrenci bulunmamaktadır. Okuma prozodilerine göre 4 öğrencinin prozodik okumada yeterli düzeyde olduğu, 22 öğrencinin ise prozodik olarak yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik ön test son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları, yanlış okunan kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi, okuma hızı ve prozodik okuma sırasına göre verilmiştir. Yanlış okunan kelime sayısına ilişkin bulgular Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3.

*Yanlış Okunan Kelime Sayısı Ön Test ve Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*

	Ön test- Son test	n	SO	ST	z	p
Yanlış okunan kelime	Negatif Sıralar	16a	10,03	160,5	-3.296b	.001
	Pozitif Sıralar	2b	5,25	10,5		
	Eşit	8c	-	-		
	Toplam	26				

Tablo 3'e göre öğrencilerin yanlış okudukları kelime sayılarının ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin (n: 26) yanlış okudukları kelime sayıları son test puanlarına göre bir azalma göstermiştir ( $z = -3.296$ ,  $p < .05$ ). Bu sonuçlara göre uygulanan tekrarlı şiir okuma çalışması öğrencilerin kelime hatalarını azaltmıştır. Bu artışın etki büyüklüğü  $r=0,64$  olarak bulunmuştur. Bu değer uygulamanın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %40'ının bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. Öğrencilerin doğru okuma yüzdesine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

*Doğru Okuma Yüzdesi Ön Test ve Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*

	Ön test- Son test	n	SO	ST	z	p
Doğru okuma yüzdesi	Negatif Sıralar	2a	5.00	10.00	-3.790b	.000
	Pozitif Sıralar	20b	12.15	243.00		
	Eşit	4c	-	-		
	Toplam	26				

## Tekrarlı Okumanın İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi

Tablo 4'e göre öğrencilerin doğru okuma yüzdesinin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin (n:26) doğru okuma yüzdesinde son test puanlarına göre bir artış göstermiştir ( $z = -3.790$ ,  $p < .05$ ). Bu sonuçlara göre uygulanan tekrarlı şiir okuma çalışması doğru okuma yüzdesini arttırmıştır. Bu artışın etki büyüklüğü  $r = 0,74$  olarak bulunmuştur. Bu değer uygulamanın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %54'ünün bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. Öğrencilerin okuma hızına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

*Okuma Hızı Ön Test ve Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*

	Ön test- Son test	n	SO	ST	z	p
Okuma hızı	Negatif Sıralar	0a	0	0	-4,459b	.000
	Pozitif Sıralar	26b	13,50	351,00		
	Eşit	0c				
	Toplam	26				

Tablo 5'e göre öğrencilerin okuma hızının ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin (n:26) okuma hızı puanlarında son test puanlarına göre bir artış göstermiştir ( $z = -4,459$ ,  $p < .05$ ). Bu sonuçlara göre uygulanan tekrarlı şiir okuma çalışması okuma hızını arttırmıştır. Bu artışın etki büyüklüğü  $r = 0,87$  olarak bulunmuştur. Bu değer uygulamanın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın % 75'inin bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. Öğrencilerin prozodik okuma becerisine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

*Prozodik Okuma Becerisi Ön Test ve Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*

	Ön test- Son test	n	SO	ST	z	p
Prozodik okuma	Negatif Sıralar	0a	0	0	-4,314b	.000
	Pozitif Sıralar	24b	12,50	300		
	Eşit	2c	-	-		
	Toplam	26				

Tablo 6'ya göre öğrencilerin prozodik okuma ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin (n:26) prozodik okuma becerisinde son test puanlarına göre bir artış göstermiştir ( $z = -4,314$ ,  $p < .05$ ). Bu sonuçlara göre uygulanan tekrarlı şiir okuma çalışması prozodik okuma becerisini arttırmıştır. Bu artışın etki büyüklüğü  $r = 0,84$  olarak bulunmuştur. Bu değer uygulamanın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %70'inin bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir.

Bulguları özetlemek gerekirse çalışma kapsamına uygulanan tekrarlı şiir okuma çalışmasının yanlış okunan kelime sayısını azaltmada, okuma hızını, doğru okuma yüzdesini ve prozodik okuma becerisini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Akıcı okuma becerisini geliştirmede sıklıkla kullanılan tekrarlı okuma stratejisinde şiir türü kullanmanın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada ilkökul 2. sınıf öğrencilerine 37 adet şiir okutulmuş ve öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine bakılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, tekrarlı şiir okumanın öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Çalışma, tekrarlı şiir okumanın öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisine etkisine odaklanmaktadır. Uygulama sonunda öğrencilerin yanlış okudukları kelime sayısında düşüş olduğu ve öğrencilerin doğru okuma (kelime tanıma) yüzdelerinin, okuma hızlarının ve okuma prozodilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla uyumludur (Bailey, 2009; Ege, 2019; Melissa, 2007; Newsome, 2008; Sanchez, 2015; Wilfong, 2006; Zavala ve Cuevas, 2019).

Okumada temel amaç anlam kurmaktır (Akyol, 2018). Akıcı okuma ile amaç öğrencinin metni okurken kelimeleri anlamlandırmaya zaman harcamayıp otomatik bir şekilde kelime, kelime grupları ve cümleleri okuyup enerjisini okumanın temel amacı olan anlamaya ayırmasıdır. Akıcı okuma becerilerinden doğru okuma; okuma hızı ve okuma prozodisi için önemli bir adım olarak ifade edilirken (Baştuğ ve Akyol, 2012) okuma hızı da okumanın otomatikleşmesi olarak tanılanmakta ve prozodik okuma için de bir ölçüt olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında akıcı okumanın üç temel bileşenin birlikte ele alınması ve birlikte geliştirilmesi gerekir. Bu çalışma ile doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okumanın birlikte geliştirildiği görülmektedir.

Bu çalışmanın üzerinde durduğu en temel konu akıcı okuma çalışmalarında kullanılan tekrarlı okuma stratejisinde şiir kullanımınıdır. Akıcı okuma çalışmalarının ve tekrarlı okuma çalışmalarının okumada akıcılığı geliştirdiğine dair çok sayıda çalışma yapılmıştır. Çalışmalarda tekrarlı okuma çalışmalarının akıcı okuma becerisini geliştirmede etkili olduğu belirtilmektedir (Begeny ve diğerleri, 2009; Bulut, 2016; Dünder ve Akyol, 2014; Hudson ve diğerleri, 2005; Kaman ve Şahin, 2013; Kuruoğlu ve Şen, 2019; Ruskey, 2011; Therrien ve Hughes, 2008). Ancak bu çalışmanın çıkış noktası tekrarlı okuma çalışmalarında aynı metni defalarca okumanın öğrenci için sıkıcı ve böylelikle zayıf okuyucular için bir tür cezaya dönüşebileceğinden (Moyer, 1982'den aktaran Razgatlıoğlu, 2020) hareketle metin türü olarak şiirin tercih edilmesidir. Çünkü şiirler, diğer metinlere göre görece daha kısa, akıcı, ilginç (Faver, 2008; Rasinski ve Padak, 2008; Siemens, 1996) olduğundan tekrarlı okuma çalışmalarında kullanılması önerilmektedir. Şiirin birçok açıdan çocukların gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Öncelikle şiir çocukların hayal gücünü geliştirir (Razgatlıoğlu ve Ulusoy, 2022). Çünkü şiirdeki söz sanatları ve duygu yoğunluğu çocukların hayal kurmasına katkı sağlar. Bununla birlikte okuma becerisinin gelişiminde şiirin özel bir yeri vardır. Şiirdeki ritim, uyum, kafiye özellikleri ve kolay ezberlenir yapısı çocukların ilgisini çekmekte, onların dil gelişimini desteklemekte, okuma ve yazmaya olan ilgisini canlı tutmaktadır (Demirel ve Deniz, 2021; Stange ve Wyant, 2008). Bu durum çocukların şiirler aracılığıyla daha iyi bir okuma düzeyine ulaşmasına ve çocukların bunu somut olarak görmelerine imkân sağlamaktadır. Bunun sonucu olarak da çocuklarda okuma sevgisinin gelişmesine katkı sunmaktadır (Hacking, 2023; Kaya, 2013). Şiir ve akıcı okuma arasında özellikle de okuma prozodisi arasında güçlü bir ilişki vardır. Örneğin, bir tekerlemede belirli bir kafiye düzeni izlenirse, okuyucu bu düzene alışarak kelimeleri daha hızlı ve otomatik olarak tanıyabilir, kafiyeli sözcüklerin tekrarlanması okuyucunun dikkatini çeker ve dilin ritmine odaklanmasını sağlar, bu da prozodik okuma becerisinin gelişmesine yardımcı olur (Aşıkcan, 2019). Bu nedenle şiirsel ve kafiyeli metinlerin dilin ritmik ve tonlama özelliklerini öne çıkarması nedeniyle sınıfta şiir temelli okuma uygulamalarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Aşıkcan, 2019; Rasinski, 2000). Ayrıca öğrenmede zorlananlara ya da öğrenme isteği göstermeyen öğrencilerde şiir yolu ile öğrenmek bir alternatif olarak sunulmaktadır (Kaya, 2013).

Bu çalışmada öğrencilere tekrarlı olarak şiirler okutulmuştur. Tekrarlı şiir okumanın doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okumada önemli katkısı olduğu görülmüştür. Tekrarlı şiir okumanın akıcı okuma becerilerindeki bu etkisi alanyazınla örtüşmektedir (Faver, 2008; Kaya, 2013; Sekeres ve Gregg, 2007). Bu bağlamda birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretiminden hemen sonra; ikinci sınıfların

## Tekrarlı Okumanın İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi

yaz tatilinden döndüğü ve okula başladığı sonbahar döneminde; ara sınıflarda çeşitli sebeplerle akıcı okuma sorunu yaşayan öğrenciler için tekrarlı okuma çalışmalarında şiir kullanmanın öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. İlkokul öğrencilerinin okuma yazmanın temelini atıldığı dönem olması sebebiyle akıcı okuma çalışmalarına çok fazla ihtiyaç duyulabilmektedir. İlkokul öğrencilerin akıcı okumada yaşadığı sorunlar, okurken çabuk sıkılma ve yorulmaları, buldukları yaş gurubu itibarıyla şiirsel dile yakınlıkları göz önünde buldurulduğunda şiirlerin öğrencilerin ilgisini çekebileceği ve okumaya karşı daha istekli olabilecekleri düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında şiirlerin kullanılması akıcı okuma becerisini geliştirmenin yanı sıra okuma isteğinde de etkili olabilir.

Sonuç olarak, çalışmada uygulanan tekrarlı şiir okuma çalışmasının akıcı okuma becerilerinin her birini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle ilkökulda, ilk okuma yazma öğretiminden hemen sonra ve akıcı okuma problemi olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı şiir okutmanın öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştireceği şeklinde yorumlanmıştır. Bu bağlamda çalışmadan edinilen sonuçlar ışığında şu öneriler getirilmiştir:

- Akıcı okuma becerisini geliştirmek için öğretmenler öğrencilerine sınıf seviyesi dikkate alınarak şiirler verebilir. Öğrenciler bu şiirleri tekrar tekrar okuduktan sonra isterse sınıfta arkadaşlarına okuyabilir.
- İlk okuma yazma öğretiminden hemen sonra öğrencilere kısa şiirler verilerek kelime otomatikliği sağlama adına çalışmalar yapılabilir. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını gördüğünde daha motive olacağı ve okuduğunu başkalarına göstermek için çaba harcadıkları düşünüldüğünde şiirlerin onlar için hem daha kolay hem daha eğlenceli olacağı düşünülmektedir.
- Okuma güçlüğü yaşayan bireyler doğal olarak özgüven ve motivasyonu düşüklüğü yaşayabilmektedir. Birkaç tekrar okumayla gözle görülür şekilde okuma hızını değiştiren şiir türünde akıcı okuma çalışması bu öğrenciler için faydalı olabilir.
- Çalışmada 10 tekrar veya “*Bence güzel okuyorum*” diyene kadar okumaları önerilmiştir. Ancak burada önerilen 10 tekrar her öğrenci için farklı sonuçlara neden olabilir. Bazı öğrenciler için sıkılmaya neden olabilirken bazılarının ise şiiri daha iyi okumasını sağlayabilir. Bu nedenle şiirler için tekrar sayısı verirken öğrencilerin bireysel farklılıkları da göz önünde buldurulmalı ve bu yönde bir çalışma yapılmalıdır.

### Sınırlıklar

Bu çalışma doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisine odaklandığından tekrarlı şiir okumanın okuduğunu anlama ilişkisine bakılmamıştır. Bu nedenle araştırmacılar bu yönde bir çalışma yapabilir. Çalışmada öğrencilerin tekrarlı okumaları ve okuma sayıları konusunda tam bir kontrol sağlandığı söylenemez. Çünkü öğrenciler okumaları ebeveynlerin kontrolünde evde yapmıştır ve beyan ettikleri tekrar sayısı kabul edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin tam olarak “... *Öğrencilerin şiiri 10 kez okumaları önerilmiştir. Ancak bunun bir sınır olmadığı daha az veya daha fazla okunabileceği, ölçüt olarak şöyle bir cümle kurmaları istenmiştir: “Bence güzel okuyorum.”* önerisine ne kadar uydukları tartışmalıdır. Bu nedenle ileriki çalışmalarda bu yönde tedbir alınmasında fayda görülmektedir. Çalışma, güç analizine göre belirlenen 26 öğrenciyle sınırlıdır. Son olarak çalışmada tek gruplu ön test son test şeklinde planlanmış ve uygulanmıştır. Çalışmada kontrol gurubu olmadığından uygulamanın etkililiğini daha iyi ortaya koyacak kontrol gruplu çalışmalar yapılabilir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

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

**Etik Kurul İzni**

Kurul adı = Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu  
 Karar tarihi= 12.10.2021  
 Belge sayı numarası= 2021/136

**Yazarların Katkı Oranı**

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

**Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişkiler bulunmamaktadır.

**Kaynaklar**

- Akkuş, Z. (2022). *Akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki genel eğilimler: Bir tematik içerik analizi çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Akyol, H. (2016). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). *Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). Newark, DE: International Reading Association.
- Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aşıkcan, M. ve Saban, A. (2021). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 19-47.
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124
- Ateşman, E. (1997). Türkçe'de okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Avşar Tuncay, A. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim öğrencilerinin okuma hatalarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 119-134.
- Bailey, J. M. (2009). *Reading poetry for improved adolescent oral fluency, comprehension, and self-perception* (Unpublished master thesis). Wichita State University, Kansas.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. ve Akyol H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Begeny, J. C., Krouse, H.E., Ross, S.G., & Mitchell, R.C. (2009). Increasing elementary aged students' reading fluency with group-based interventions: A comparison of repeated reading, listening passage preview, and listening only strategies. *Journal of Behavioral Education*, 18, 211-228.

- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf sınıflarında okuma ve eğitim becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *Reading Teacher*, 63, 440-450.
- Demirel, Ş. ve Deniz, H. (2021). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerin çocuğa görelilik ölçütlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 720-740.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Faver, S. (2008). Repeated reading of poetry can enhance reading fluency. *The Reading Teacher*, 4, 350-352.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasion, P. W. (2011). *Educational research competencies analysis and applications*. Boston: Pearson Education.
- Hacking, C. (2023). The power of poetry. *Early Years Educator*, 23(24), 16-17.
- Huang, L. V., Nelson, R. B. ve Nelson, D. (2008). Increasing reading fluency through student directed repeated reading and feedback. *California School Psychologist*, 13, 33-40.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 639-657.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.
- Keskin, H. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kınıklı, M. A. (2019). *Tekrarlı eko okuma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kıymaz, M. S. (2017). Poetry teaching in Turkish education. *Knowledge International Journal*, 20(6), 2733-2738.
- Kocaarslan, M. (2019). The effects of readingrate, accuracy and prosody on second grades students' oral retelling. *Acta Psychologica*, 197, 86- 93.
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2019). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine uygulanan hızlandırılmış okuma eğitiminin etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 36-45.
- Melissa, F. (2007). *The What, the Why, and the How of using repeated readings of poetry to increase reading fluency* (Graduate research papers). University of Northern Iowa, Iowa.
- Newsome, K. E. (2008). Using poetry to improve fluency and comprehension in third-grade students. *Georgia Educational Research*, 6(1), 2-23.
- Nichols, W. D., Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Kellogg, R. A., & Paige, D. D. (2018). Why poetry for reading instruction? Because it works! *The Reading Teacher*, 72(3), 389-397.
- NRP. (2000). Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific search literature on reading and its implications for reading instruction reports of the subgroups. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf>

- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *International Reading Association, 58*(6), 510-519.
- Rasinski, T., & Young, C. (2014). Assisted reading: A bridge from fluency to comprehension. *New England Reading Association Journal, 50*(1), 1-4.
- Rasinski, T. (2000) Speed does matter in reading. *The Reading Teacher, 54*, 146-155.
- Rasinski, T. (2003). *The fluency reader "oral reading strategies for building word recognition fluency and comprehension"*. New York, NY: Scholastic Professional Books.
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7*(1), 3-12.
- Rasinski, T., Padak, N. D., & Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rasinski, T. V. & Padak, N. (2008). *Evidence-based instruction in reading: A professional development guide to fluency*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rasinski, T. V., Reutzel, C. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp. 286-319). New York, NY: Routledge.
- Razgatlıoğlu, M. (2020). *Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Razgatlıoğlu, M., & Ulusoy, M. (2022). The effect of activity-based poetry studies on reading fluency and creative writing skills. *International Journal of Progressive Education, 18*(3), 226-243.
- Roundy, A. R., & Roundy, P. T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does practice always make perfect. *International Journal of Social Sciences, 4*(1), 54-59.
- Ruskey, N. (2011). *Increasing fluency using repeated reading (Master of Science Degree)*. University of Wisconsin-Stout, Wisconsin.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher, 32*(4), 403-408.
- Sanchez, A. (2015). *The effects of repeated readings of poetry on the fluency of first grade students* (Doctoral dissertation). California State University, California.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology, 31*(1), 82-92.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 119-129.
- Sekeres, D. C., & Gregg, M. (2007). Poetry in third grade: Getting started. *The Reading Teacher, 60*(5), 466-475.
- Siemens, L. (1996). Walking through the time of kids: Going places with poetry. *Language Arts, 73*, 234-240.
- Smart, D., Prior, M., Sanson, A., & Oberklaid, F. (2001). Children with reading difficulties: A six-year follow-up from early primary school to secondary school. *Australian Journal of Psychology, 53*(1), 45-53.
- Stahl, S. A., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research, 37*, 25-60.
- Stahl, S. A., & Kuhn, M. R. (2004). Fluency: A review of developmental and remedial practices. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 412-453). Newark, DE: International Reading Association.
- Stange, T. V., & Wyant S. S. (2008). Poetry proves to be positive in the primary grades. *Reading Horizons, 48*(3), 201-211.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-261.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities A Contemporary Journal, 6*(1), 1-16.



- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Walczyk, J. J., & Griffith-Ross, D. A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *The Reading Teacher*, 60(6), 560-569.
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Wilfong, L. G. (2006). *Combining the power of poetry, repeated readings, and community volunteers for literacy intervention: The poetry Academy* (Doctoral dissertation). Kent State University, Ohio.
- Yamashita, J., & Ichikawa, S. (2010). Reading fluency in a foreign language: Effects of text segmentation on L2 readers. *Reading in a Foreign Language*, 22(2), 263-283.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Zavala, E., & Cuevas, J. (2019). Effects of repeated reading and rhyming poetry on reading fluency. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 6(2), 64-87.
- Zutell, J., & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 211-217.

### Extended Abstract

#### Introduction

Reading fluency is one of the basic skills required for successful reading. Fluency in reading is important for reading a text correctly and prosodically at the appropriate speed and comprehending it accurately. In order to develop reading fluency skills, students should read free from errors, reach the appropriate reading speed and work on prosodic reading. Reading fluency skills can be developed through various reading strategies. Strategies used to improve students' reading fluency skills include repeated reading, paired reading, echoing reading, closet drama, choral reading, interest-based reading, creating meaning units and poeticizing the text. This study focuses on the improvement of reading fluency skills through repeated reading. The repeated reading strategy refers to students reading the text repeatedly until they are fluent. The main purpose of repeated reading is to familiarize the student with the words and phrases in the text and to automatize the reading of the text. It is stated that the repeated reading strategy is very effective in developing reading fluency skills. Different text types are used in repeated reading. One of these is poetry. There are studies in the literature in which the repeated reading strategy and poems are used. In these studies, different strategies were used together with poetry to improve reading fluency. In these studies, it was stated that students' reading fluency skills improved as a result of using the repeated reading strategy alone, using it with other strategies, using other text types, including poetry, and using only poetry. Poems are recommended in reading studies due to the characteristics of the text type because the rhythm, harmony, rhyme features and easily memorizable structure of poetry support students' language development, keep their interest in reading alive, improve word recognition and reading speed, and accordingly help the development of prosodic reading skills. Although the importance of poetry in the development of reading skills has been emphasized, there are few studies on the use of poetry, songs, rhetoric and other rhythmic texts to increase students' reading fluency. Studies using poetry together with the repeated reading strategy in Turkish are also limited. Therefore, this study focuses on the use of poetry in repeated reading activities and the effect of repeated poetry reading in Turkish on reading fluency. Thus, it is aimed to see the effect of a reading fluency study in which only the repeated reading strategy and poetry are used together. In this context, the main purpose of this study is to analyze the effect of using the repeated reading strategy while reading poems.

#### Method

In this study, a single-group pretest-posttest quasi-experimental design was used. The study group consisted of 26 second-grade students attending a public primary school in Türkiye. Fourteen of these students were females and 12 were males. The convenience sampling method was used to

determine the study group. The "Error Analysis Inventory" and "Prosodic Reading Scale" were used as data collection tools. In the study, pre-test data of the students were first collected on their reading speed, accurate reading and prosodic reading. Then, an 8-week (37 poems) repeated poetry reading application was carried out. Post-test data were collected after the poems were read. In the analysis of the data, first the audio recordings were examined and the number of correct and incorrect words read in one minute by each student was calculated for their pre-test and post-test reading. Then, the audio recordings were examined again and prosodic reading scores were calculated. The data were analyzed based on the scores obtained.

### **Result and Discussion**

The study focused on the effects of repeated poetry reading on students' accurate reading, reading speed and reading prosody. At the end of the intervention, it was concluded that there was a significant decrease in the number of words that the students misread and that the students' percentages of accurate reading (word recognition), reading speed and reading prosody increased significantly. The main focus of this study was the use of the repeated reading strategy while reading poems to improve reading fluency. There are many studies which indicate that reading fluency activities and repeated reading activities improve reading fluency. Repeated reading activities are very effective in improving reading fluency. However, since reading the same text repeatedly in repeated reading studies can be boring for students and thus turn into a kind of punishment for weak readers, poetry is preferred in the study as a text type because poems are relatively shorter, easy, and interesting. In the current study, students read a total of 37 poems in a short period of time and it was seen that this made a significant contribution to accurate reading, reading speed and prosodic reading. Therefore, it could be argued that using poetry in repeated reading activities for students who had reading difficulties for various reasons would improve their reading fluency skills. Since primary school is the period when the foundation of literacy is laid, students need reading fluency activities. Considering the problems that primary school students experience in reading fluency, boredom and fatigue they feel while reading, and their predisposition to poetic language due to their age, it is naturally expected that poems may attract students' attention and they may be more willing to read them. Therefore, the use of poems can be effective in developing reading fluency skills as well as desire to read.



## **Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Uzak Bağdaştırma Kullanımı Üzerine Bir Araştırma\***

*Yağmur KAZAN RENCÜZOĞULLARI\*\**  
*Bilginer ONAN\*\*\**

### **Öz**

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan uzak bağdaştırmaların (metaforların) metin türlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılım oranlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın inceleme nesnesini Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. sınıf) Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki 145 metin oluşturmaktadır. Giriş ünitelerinde ve etkinlik içerisinde yer alan metinler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu kapsamda 4 sınıf düzeyinde 145 metin incelenmiş ve 383 uzak bağdaştırma tespit edilmiştir. En çok uzak bağdaştırma 12. sınıf ders kitabında tespit edilirken bunu sırasıyla 9, 11 ve 10. sınıf ders kitapları izlemiştir. Uzak bağdaştırmanın sayıca en çok olduğu türler sırasıyla şiir, hikâye, roman ve tiyatro olmuştur. Metin sayısından bağımsız olarak metin türlerinde kullanılan uzak bağdaştırma oranını tespit etmek amacıyla bir metin türündeki toplam uzak bağdaştırma sayısının metin sayısına bölünmesi ile elde edilen, “metin başına düşen uzak bağdaştırma sayısı” en yüksek olan metin türlerinin 4,25 ile masal/fabl olduğu görülmüştür. Bunu ikinci sırada metin başına 4 oranıyla hikâye türü, üçüncü sırada metin başına 3,66 oranıyla mülakat/röportaj ve biyografi/otobiyografi türleri izlemiştir. En düşük oranda uzak bağdaştırma içeren metin türleri haber metni, mektup/e-posta ve gezi yazısı olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Uzak bağdaştırma, yakın bağdaştırma, sözcük anlam bilimi, Türk dili ve edebiyatı ders kitapları

### **A Research on the Use of Remote Reconciliation in Turkish Language and Literature Textbooks of Upper Secondary Education**

#### **Abstract**

In this study which was conducted to determine the distribution ratios of remote reconciliations (metaphors) used in the texts in the Turkish Language and Literature textbooks of Upper Secondary Education (Grade 9, 10, 11 and 12) by text types and grade levels, descriptive scanning method was used. Objects of this research consisted of 145 texts available in Turkish Language and Literature of Upper Secondary Education (Grades 9, 10, 11 and 12) by Ministry of National Education Publishing. The texts in the introductory units and the activities were not included in the study. Within this framework, 145 texts of 4 different grade levels were analyzed and 383 remote reconciliations were identified. Remote reconciliation was mostly identified in the textbook for Grade 12, which was followed by the textbooks for Grades 9, 11, and 10 respectively. The genres with the highest number of remote reconciliations were poetry, story,

\* Bu çalışma, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü “Ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. Sınıf) Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Uzak Bağdaştırma Kullanımı Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinden özetlenerek hazırlanmıştır.

\*\* Türkçe Eğitimi Bilim Uzmanı, Antakya/Hatay, yagmurkznn@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-1715-6728

\*\*\* Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Antakya, bilgineronan@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-1051-5329

novel, and drama respectively. It was seen that the text types with the highest number of remote reconciliations per text, obtained by dividing the total number of remote reconciliations in a text type by the number of texts, were Fairy Tale/Fable with 4.25, which was followed by the story genre with a ratio of 4 per text, and the interview and biography/autobiography genres, with a ratio of 3.66 per text respectively. The text types with the lowest rate of remote reconciliations were news text, letter/e-mail, and travel writing.

**Keywords:** Remote reconciliation, close reconciliation, lexical semantics, Turkish language and literature textbook

### Giriş

Ana dili edinimi, anne karnında başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Anne karnında dinlemeyle başlayan bu süreç yine çevreyle etkileşim sonucu konuşma ile devam eder ve örgün eğitimle birlikte okuma ve yazma da bu sürece dâhil olur. Ana dili eğitimi, örgün olarak okul öncesinde başlar; ilkökul, ortaokul, lise ve üniversitelerde verilen Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri ile sona erer. Bu süreç içerisinde, öğrencilerden genel olarak dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşmaya hâkim olmaları ve etkili iletişim becerileri kazanmaları beklenmektedir.

Etkili bir Türkçe öğretiminin en önemli öğelerinden biri, ders kitaplarıdır. Ders kitapları gerek ulaşılabilirlik gerekse maliyet açısından ekonomik olduğundan Türkçe öğretiminin vazgeçilmez bir parçası konumundadır. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda belirtildiği üzere Türk Dili ve Edebiyatı Dersi ile öğrencilerin, dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanmaları, edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini ve Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanımaları amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşmada, ders kitapları ve metinler büyük bir önem taşımaktadır. "Türkçe öğretimi büyük ölçüde kitaplara, dolayısıyla da metinlere dayalıdır; çünkü okumanın, inceleyerek yazmanın hatta örnek okumalardan hareket edersek dinleme eğitiminin dahi ana malzemesi ders kitaplarıdır" (Özbay, 2015, s. 170).

Ders kitaplarına alınan metinler öğrenciye bir yandan dolaylı yaşantı örnekleri sunarken öte yandan dilin inceliklerini göstermelidir. En önemlisi, öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun ortamların sağlanmasına katkıda bulunmalıdır. Bu durumda ders kitaplarına alınacak metinler de önem kazanmaktadır. "Ders kitapları, öğrencilerin bilişsel gelişim süreçlerini önemli ölçüde destekleyen eğitim ortamlarıdır. Bu açıdan bakıldığında, ders kitaplarındaki metinlerin taşıdıkları dilsel nitelikler bakımından, çocukların bilişsel gelişim süreçlerine ne ölçüde katkı sağladığı önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır" (Tokdemir, 2011, s. 30).

Piaget'e göre 11 yaş sonrası soyut işlemler dönemi olarak kabul edilir. Bu dönemle birlikte soyut düşünme becerisi kazanmaya başlayan çocuk, bununla bağlantılı olarak varsayımsal düşünme, bağdaştırarak analiz yapabilme, tümevarımsal-tümdengelsel düşünme, analogi yapabilme gibi birtakım zihinsel faaliyetleri gerçekleştirebilir duruma gelmektedir. Ek olarak mecazlar, atasözleri ve deyimler de çocuk için anlaşılır hâle gelmektedir. Bütün bunların gerçekleşmesi için öğrencinin bu kritik dönemde becerilerini kazanabilmesini sağlayacak bir çevreye ve deneyimlere sahip olması gerekir. Öğrenciye sınırsız deneyim imkânı sağlayan metinler, uzak bağdaştırma (metafor) gibi sahip oldukları sembolik dil unsurlarıyla bu dönemde önem kazanmaya başlamaktadır.

Metin içerisinde kullanılan uzak bağdaştırmaların, öğrencilerin soyut düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir unsur olduğu ve öğrencileri dil merkezli olarak soyut düşünme becerilerini geliştirmeye yönlendirdiği ifade edilmektedir (Onan & Tiryaki, 2012). Bu bağlamda, ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin de öğrencilerin bilişsel gelişimine katkıda bulunması, bu becerileri geliştirmesi için gerekli bilişsel ortamları oluşturması gerekmektedir. Bu noktada, uzak bağdaştırmaların öğrencilerin soyut düşünme becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. "Soyut İşlemler Dönemi, metin ve çocuk ilişkisi bakımından kritik önem taşıyan bir evredir. Bilişsel gelişimin desteklenmesi için gerekli olan deneyimler (yaşantı), bu dönemde metinler aracılığıyla sezdirilmek suretiyle gerçekleştirilmekte, çocuğun zihni, dünyaya ait yeni bilgilerle karşılaşmakta ve metinler içindeki deneyimlere çocuk tanıklık etmektedir" (Tekercioğlu, 2019, s. 13). Bunlara ek olarak, metaforların (Burada, uzak bağdaştırma kavramı yerine kapsayıcı bir terim olarak metafor

kullanılmıştır) eğitimde iki temel işlevinden söz edilebilir: “Birincisi, metaforlar bilgi işleme modeli çerçevesinde bilginin hızlı bir şekilde kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımında bilişsel bir işleve sahiptirler. Bu bilgi, Türkçe öğretiminde metnin dil yapısı ile öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Metindeki metafor sıklığı ile öğrenme arasında doğrudan bir ilgi söz konusudur. Metaforların eğitimdeki ikinci işlevi ise soyut düşünme becerisini geliştirme noktasındadır. Alışılmış bağdaştırmalar, aralarında anlamca ilgi kurulabilir iki unsurun birleşmesinden meydana geldiği için öğrencinin zihnini dolaylı olarak alışılmamış bağdaştırmalara hazır duruma getirme işlevine sahiptirler. Alışılmamış bağdaştırmalarda ise bağdaştırmayı oluşturan anlam ayırıcı ve anlam belirleyici unsurlar arasında toplumca onaylanmış, üzerinde uzlaşım sağlanmış bir uyum söz konusu değildir. Bu uyumun olmayışı, öğrencileri soyut düşünme sürecine yönlendirmektedir” (Onan & Tiryaki, 2012, s. 228-238). Metaforların eğitimdeki işlevlerine bakıldığında hem hatırlamayı hem de soyut düşünmeyi artırıcı etkileri olduğu görülmektedir. En basit ifadeyle bilinen ile bilinmeyen arasında bağlantı kurmayı sağlayan metaforlar aynı zamanda edebî eserlerin ana malzemelerinden biri konumundadır. Metaforların bir yandan edebî zevk, dilde özgünlük, yaratıcılık, sıradanlığı yıkma gibi özellikleri kazandırması diğer yandan soyut düşünme becerilerini geliştirici ve hatırlamayı kolaylaştırıcı etkiye sahip oluşu bu kavramı, eğitimin, özellikle de ana dili eğitiminin ayrılmaz bir parçası hâline getirmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. sınıf) Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan uzak bağdaştırmaların metin türlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılım oranlarını tespit etmektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki alt problem cümleleri oluşturulmuştur:

- 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinlerde uzak bağdaştırmaların dağılım oranları ne düzeydedir?
- 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinlerde uzak bağdaştırmaların dağılım oranları ne düzeydedir?
- 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinlerde uzak bağdaştırmaların dağılım oranları ne düzeydedir?
- 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinlerde uzak bağdaştırmaların dağılım oranları ne düzeydedir?
- Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan bağdaştırmalar metin türlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan bağdaştırmalar sınıf düzeylerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Çalışmada, MEB Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan 145 metin kullanılmıştır. Giriş ünitelerinde yer alan metinler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca etkinlik içerisinde yer alan metinler de çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır.

### **Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Tür ve Metin Özellikleri**

Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları incelendiğinde 9. sınıf kitabında 8, 10. sınıf kitabında 8, 11. sınıf kitabında 8 ve 12. sınıf kitabında 6 metin türüne yer verildiği tespit edilmiştir. Hikâye, roman, şiir ve tiyatro türleri her sınıf düzeyinde yer alan türler olmuştur. Dört sınıf düzeyinde toplamda 18 farklı metin türüne yer verilmiştir. Kitapların içerdikleri metin sayıları da sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre, 9. sınıf düzeyinde 29 metin, 10 ve 11. sınıf düzeyinde 38'er metin, 12. sınıf düzeyinde ise 40 metin yer almaktadır. 4 sınıf düzeyinde toplamda 145 metin bulunmaktadır. Metin sayılarının sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

*Sınıf Düzeylerine Göre Metin Dağılımı*

Sınıf Düzeyleri	Metin Sayıları
9. sınıf	29
10. sınıf	38
11. sınıf	38
12. sınıf	40
Toplam	145

Tablo 1’de metin sayılarının sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, en az metnin 9. sınıf düzeyinde (29), en çok metnin ise 12. sınıf düzeyinde (40) yer aldığı görülmektedir. 10 ve 11. sınıflarda eşit sayıda metne yer verilmiştir. Bu sayılar incelendiğinde 9. sınıftan 12. sınıfa doğru metin sayılarında bir artışın olduğu söylenebilir.

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 9 ünite bulunmaktadır. İlk ünite “Giriş” ünitesi olduğundan araştırmaya dâhil edilmemiştir. İkinci ünitelerden itibaren, ünitelere adını veren türler sırasıyla şu şekildedir: hikâye, şiir, masal/fabl, roman, tiyatro, biyografi/otobiyografi, mektup/e-posta ve günlük/blog. Ünitelerde yer alan metin sayıları değişiklik göstermektedir. Buna göre 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında; hikâye türünden 2, şiir türünden 5, masal/fabl türünden 4 (2 masal, 2 fabl), roman türünden 2, tiyatro türünden 3, biyografi/otobiyografi türünden 3 (1 biyografi, 1 otobiyografi, 1 tezkire), mektup/e-posta türünden 6 (4 mektup, 2 e-posta) ve günlük/blog türünden 4 (2 günlük, 2 blog) olmak üzere toplamda 29 metin örneğine yer verilmiştir. 9. sınıf düzeyinde metin türlerinin ve sayılarının dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Metin Türleri ve Sayıları*

Metin Türü	Metin Sayısı
Hikâye	2
Şiir	5
Masal/Fabl	4
Roman	2
Tiyatro	3
Biyografi/Otobiyografi	3
Mektup/e-posta	6
Günlük/Blog	4
Toplam	29

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında en çok yer verilen tür mektup/e-posta olmuştur. Mektup türünden 4, e-posta türünden 2 metne yer verilmiştir. En az yer verilen türler ise şiir metni ile hikâye ve roman olmuştur. Dikkat edilecek bir diğer nokta ise, kitapta yer verilen e-posta ve blog türleridir. Teknolojinin getirdiği yenilikler ve bunların gündelik hayata etkileri göz önüne alındığında öğrencilerin internet ortamında bu metin türlerine rastlaması kaçınılmaz olmuştur. Ders kitabında bu metinlerin yer alması öğrenci, ders ve gündelik hayat arasında köprü oluşturmaktadır.

10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 9 ünite bulunmaktadır. Ünitelerde yer alan türler sırasıyla şu şekildedir: hikâye, şiir, destan/efsane, roman, tiyatro, anı (hatıra), haber metni, gezi yazısı. Ünitelerde bulunan metin sayıları her üniteye aynı olmayıp ünitelerden üniteye değişiklik göstermektedir. Buna göre; hikâye türünden 6, şiir türünden 12, destan/efsane türünden 5 (4 destan, 1 efsane), roman türünden 4, tiyatro türünden 3, anı (hatıra) türünden 2, haber metni türünden 3 ve gezi yazısı türünden 3 olmak üzere toplamda 38 metin örneğine yer verilmiştir. 10. sınıf düzeyinde metin türlerinin ve sayılarının dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

*10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Metin Türleri ve Sayıları*

Metin Türü	Metin Sayısı
Hikâye	6
Şiir	12
Destan/Efsane	5
Roman	4
Tiyatro	3
Anı (Hatıra)	2
Haber Metni	3
Gezi Yazısı	3
Toplam	38

Tablo 3'te görüldüğü gibi 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında en çok şiir türüne yer verilmiştir. En az yer verilen tür ise anı (hatıra) olmuştur. "Haber metinleri: elde edilen bilgilerin gazete, dergi gibi yayın organları ya da televizyon, radyo gibi iletişim araçlarıyla topluma duyurulması amacıyla hazırlanan yazılı metinlere denir" (MEB, 2018, s. 272). Okul ortamı öğrenciyi gerçek hayattan koparmamalıdır aksine öğrenciyi gerçek yaşam deneyimleri sunmalıdır. Haber metni gibi gündelik hayatta sıklıkla karşılaşılan ve anlaşılması elzem metinlerin sınıf ortamına getirilmesi, incelenmesi öğrenciyi günlük hayata hazırlamakla beraber öğretimin temel ilkelerinden olan "Güncellik" ilkesiyle de örtüşmektedir.

11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 9 ünite bulunmaktadır. Ünitelerde yer alan türler sırasıyla şu şekildedir: hikâye, şiir, makale, sohbet/fıkra, roman, tiyatro, eleştiri, mülakat/röportaj. Metinlerin metin türlerine göre dağılımı şu şekildedir: 5 hikâye, 11 şiir, 3 makale, 4 sohbet/fıkra (2 sohbet-2 fıkra), 5 roman, 4 tiyatro, 3 eleştiri, 3 mülakat/röportaj (2 mülakat-1 röportaj). 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında toplamda 38 metin bulunmaktadır. 11. sınıf düzeyinde metin türlerinin ve sayılarının dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

*11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Metin Türleri ve Sayıları*

Metin Türü	Metin Sayısı
Hikâye	5
Şiir	11
Makale	3
Roman	5
Sohbet/Fıkra	4
Tiyatro	4
Eleştiri	3
Mülakat/Röportaj	3
Toplam	38

Tabloya göre 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında en çok yer verilen metin türü şiirdir. En az yer verilen türler üçer metinle makale, eleştiri ve mülakat röportajdır.

12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 7 ünite bulunmaktadır. Ünitelerde yer alan türler sırasıyla şu şekildedir: hikâye, şiir, roman, tiyatro, deneme, söylev. Hikâye türünden 5, şiir türünden 18, roman türünden 6, tiyatro türünden 3, deneme türünden 4, söylev türünden 4 olmak üzere bu kitapta toplamda 40 metne yer verilmiştir. 12. sınıf düzeyinde metin türlerinin ve sayılarının dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

## 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Metin Türleri ve Sayıları

Metin Türü	Metin Sayısı
Hikâye	5
Şiir	18
Roman	6
Tiyatro	3
Deneme	4
Söylev	4
Toplam	40

Tablo 5'e göre 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında en çok yer verilen metin türü şiirdir. En az yer verilen metin türü ise tiyatrodur. Ders kitabında yer verilen metin türü sayısına bakıldığında; 9, 10 ve 11. sınıf ders kitaplarında 8'er metin türüne yer verilirken 12. sınıf ders kitabında 6 metin türüne yer verildiği görülmektedir. Tür sayısı azalmasına rağmen en çok metin 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer almaktadır.

Bundan sonraki bölümde, çalışmanın paydaş konularından biri olan bağdaştırmalar ve bağdaştırmaların dil ve zihin gelişimindeki işlevleri üzerinde durulmuştur.

### Bağdaştırma

Dil olgusunda kavramlaştırma işlemi her zaman bir kelime ile gerçekleşmemektedir. Zaman içerisinde birden fazla sözcük bir araya gelerek ortak gönderge oluşturabilir. “Yeryüzündeki hiçbir dilin tek tek sözcüklerle konuşulmadığı bir gerçektir. Belli bir kavramı anlatmak üzere her dilde birden fazla sözcük bir araya getirilerek çeşitli tamlamalar, deyimler, oluşturulmakta, değişik düşünce, duygu ve bildirimleri yansıtmak için de tümceler ve sözcükler kurulmaktadır. Bu şekilde, tamlama, deyim gibi, sözvarlığı içindeki öğeleri ve tümce ya da sözcükleri anlamlı, kabul edilebilir birimler halinde bir araya getirmeye bağdaştırma adı verilmektedir” (Aksan, 2020, s. 105).

Yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı gibi bağdaştırmalar, birden fazla sözcüğün bir araya gelerek anlamlı birimler oluşturmasıyla meydana gelmektedir. Bağdaştırmalar, yakın (alışılmış) bağdaştırma ve uzak (alışılmamış) bağdaştırma (metafor) olmak üzere iki kategoride sınıflandırılmaktadır. “Dildeki sözcüklerin, anlamlı kabul edilebilir birimler hâlinde bir araya gelerek oluşturdukları yapılar, yakın bağdaştırma adı verilmektedir” (Onan, 2020, s. 139). Bu tanımdan yola çıkarak günlük hayatta kurduğumuz birçok tamlama bu kapsamda değerlendirilmektedir. Kırmızı şemsiye, kırık gözlük, kapı kolu, kaygan yol, yağmurlu hava gibi tamlamalar yakın bağdaştırmalara örnek olarak verilebilir. Yakın bağdaştırmalar literatürde alışılmış bağdaştırma olarak da ifade edilmektedir. Yakın bağdaştırma oluşturan sözcük çiftleri arasında bir mantık uyumu ve uzlaşım vardır. Uzlaşım, mantıksal uyumun bir sonucudur. “Çavdar ekmeği, kadın ayakkabısı, sınav günü; körpe patlıcan, demir köprü, çıkmaz sokak, yatılı okul gibi binlerce tamlama incelenecek olursa, bunlarda bağdaştırılan öğelerin anlam belirleyicileri ve anlam ayırıcıları açısından birbirleriyle uyushabildikleri görülür. Örneğin çavdar ekmeği tamlamasında bu özellikleri bakımından uyum sağlayan iki ögenin bağdaştırılması mantığa uygun gelen, bu nedenle dile yerleşen bir alışılmış bağdaştırma değildir” (Aksan, 2020, s. 105). Dilde, anlam belirleyici ve anlam ayırıcı unsurlar arasındaki uyum, yönlendirme kuralları ile belirlenmektedir. Sözcüklerin daha büyük birleşimlere bağlanabilmesini sağlayan yönlendirme kuralları, doğru, mantığa uygun tamlamaların ve tümceler kurulmasını olanaklı kılar. Daha önce de ifade edildiği gibi, yakın bağdaştırmalar, anlam belirleyicileri ve anlam ayırıcı unsurlar arasındaki uyum sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu uyum beraberinde uzlaşım olma niteliğini de getirmektedir. Yakın bağdaştırmalarda, uzlaşım önemlidir. Uyumdan daha önemli olan ölçüt, uzlaşımallsıktır. Anlam belirleyicileri ve anlam ayırıcıları arasında mantık açısından daha belirsiz bir uyum olan deyimlerin yakın bağdaştırma grubuna dâhil edilmesi, temelde uzlaşım nitelik taşımalarından kaynaklanmaktadır. Sonuç olarak birden fazla ögenin yan yana gelerek anlamlı, mantığa uygun ve uzlaşım bir birim oluşturmaları yakın bağdaştırmaları meydana



getirmektedir. Dilimizde sık sık kullandığımız deyimler, tamlamalar ve tümceler uzlaşımsal oldukları sürece bu gruba dâhil edilebilirler. Bu tür bağdaştırmaları uzak bağdaştırmalardan ayırmanın temel koşulu, anlam ayırıcı ve anlam belirleyici unsurlar arasında mantıksal uyum ve uzlaşımır.

Uzak bağdaştırmalar, anlam ayırıcıları ve anlam belirleyicileri arasında uyum bulunmayan birleştirmelerdir. “Uzak bağdaştırma literatürde metafor olarak da geçmektedir. Eski Yunancada “aktarma” anlamındaki metafor (metaphora); taşıma, çeviri, transport kelimelerinden gelir. Analiz edersek meta; sonra, ile, birlikte, karşısında ve phero ise taşımak, aktarmak anlamlarındadır” (Duman, 2019, s. 18). “Metafor, bir kavram alanının başka bir kavram alanına göre anlaşılması olarak tanımlanabilir: Kavram alanı (A), Kavram alanı (B)’dir. Burada, kavram metaforunu metaforik linguistik ifadelerden ayırt etmek gerekir. Metaforik linguistik ifadeler somut konuşma tarzlarımız, kavram metaforları ise soyut düşünme tarzlarımızdır. Kavram metaforu, bir alan başka bir alana göre anlaşıldığından, iki kavram alanından oluşur. Bir başka alanı anlamak için kullandığımız metaforik linguistik ifadeleri mümkün kılan alan ‘kaynak alan’, bu yolla anladığımız alan ise ‘hedef alan’dır” (Demir, 2018, s. 136). “Biz Türkiye Türkçesinde körpe patıcan, körpe salatalık, körpe fidan tamlamalarını kurabildiğimiz hâlde körpe matematik, körpe merdiven gibi tamlamalar oluşturamayız. Çünkü körpe, ancak bitkiler, yeni bitmiş bitkiler için kullanılan bir sıfattır. Ancak burada hemen belirtmeliyiz ki, çeşitli aktarmalarla oluşarak dile yerleşmiş şeytan çekici, kavga kaşağısı, piç kurusu, laf ebesi, çene kavafı gibi alışılmamış bağdaştırmalar da vardır ki, bunlar da aktarmalara dayanır” (Aksan, 2020, s. 106). Yukarıdaki açıklamadan da anlaşılacağı gibi uzak bağdaştırmalarda anlam ayırıcı ve anlam belirleyiciler arasında mantıksal bir uyum bulunmamakta ve alışılmamış bağdaştırmalar dile yerleştiğinde yani uzlaşımsal nitelik kazandığında alışılmamış bağdaştırma olma özelliğini yitirmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere uzlaşımsallık yakın ve uzak bağdaştırmayı birbirinden ayırmanın temel ölçütüdür. “Eğer bir eğretilmeli ifade şair/ yazara özgü olarak ilk kez ortaya çıkıp alanlar arasında mantıksal bir bağdaşmadan sapma gösteriyor, alanlar arasında hâlâ anlamsal bir bağlantı kurulabiliyor ve bunun sonucunda ortaya çıkan karşıtlığı da algılamamızı sağlıyorsa bunun bir alışılmamış bağdaştırma olduğunu söyleyebiliriz” (İspirli, 2014, s. 127). Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, metaforlardaki aktarma işlevi metaforun sahip olduğu iki alan arasında gerçekleşmektedir: kaynak alan ve hedef alanı. Kaynak alan bilinendir, var olandır. Hedef alan ise ulaşılmak istenendir, kaynak alan vasıtasıyla bağlantı kurulmaya çalışılan alandır. Yukarıda bahsedilen aktarma işlemi işte bu iki alan arasında, kaynak alandan hedef alana doğru gerçekleşmektedir. Metaforik linguistik ifade ile kavram metaforunu tam olarak ayırt etmek ve farklarını netleştirmek amacıyla şu örnekler verilmiştir. “Aşk, savaştır” cümlesine bakıldığında, aşk (hedef alan), savaş (kaynak alan)’dır. Soyut bir anlama sahip olan aşk, somut bir anlama sahip olan savaş sözcüğüyle bağdaştırılmıştır. Bu bir kavram metaforudur. “Bu ilişki için mücadele etmekten yoruldum.” cümlesine bakıldığında ise daha somut bir durum söz konusudur. Bu somutluğun sebebi zihnimizde önceden “Aşk, savaştır.” kavram metaforunun bulunmasıdır. Yine aynı örnek üzerinden gidildiğinde soyut olan aşk sözcüğü, somut olan savaş sözcüğüyle anlatılmaktadır. Metaforlardaki işleyiş bu şekilde somut olandan soyut olana doğrudur. “Metafor aracılığıyla, dil yoluyla duyu organlarımızla algılayamadığımız bir dil birimini, duyu organlarımızla algılanabilir (somut) bir duruma getirmeye çalışırız. Dilin kelime hazinesinde, göreceli olarak duyu organlarına yakın ve uzak olan kelimeler vardır. Metafor yapısındaki hedef alanı somutlaştırırken, genellikle duyu organlarına yakın kelimelerden yararlanırız” (Onan, 2020, s. 142). Örneğin *kötü* sözcüğü duyulara uzak olan soyut bir sözcüktür. Bu nedenle *kötü haber* demek yerine duyulara daha yakın olan *kara* ve *acı* sözcükleri ile haber sözcüğünü bağdaştırarak *kara haber* veya *acı haber* şeklinde somutlaştırırız. Sonuç olarak, yakın ve uzak olmak üzere iki türü olan bağdaştırmalar, birden fazla sözcüğün bir araya gelerek aralarında oluşturduğu anlam ilişkisine ve uzlaşımına göre adlandırılmaktadır.

### Bağdaştırmaların Dil ve Zihin Becerilerini Geliştirmedeki İşlevleri

Lakoff ve Johnson, metaforun sadece günlük hayatta değil düşünce ve eylemde de yaygın olduğunu öne sürmüşler ve daha da ileri giderek düşüncelerini şu şekilde devam ettirmişlerdir: “Düşüncemize yön veren kavramlar sadece zihne özgü sorunlar değildir. Onlar en sıradan detaylara kadar bizim gündelik faaliyetlerimize yön verir. Algıladığımız şeyi, dünyada yolumuzu bulma tarzımızı

ve diğer insanlarla ilişki kurma biçimimizi kavramlarımız yapıya kavuşturur. Bu nedenle kavram sistemimiz gündelik gerçekliklerimizi tanımlamakta merkezi bir rol oynar. Eğer biz kavram sistemimizin büyük ölçüde metaforik olduğunu öne sürmekte haklıysak, o vakit düşünme tarzımız, tecrübe ettiğimiz şey ve her gün yaptığımız şeyler, daha çok bir metafor sorunu demektir” (Lakoff & Johnson, 2015, s. 27-28). İfade edildiği üzere düşünce sistemimizi bu kadar etkileyen hatta eylemlerimizi belirleyen metaforların, dil becerileri ve soyut düşünme becerilerinin gelişimine de katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu başlık altında, bağdaştırmaların dil becerileri ve soyut düşünme becerilerinin gelişimine nasıl katkıda bulunduğu inceleneyecektir.

“Metaforların ana dili eğitiminde öğrenme ve soyut düşünme becerilerini geliştirme noktasında iki temel işlevi olduğu düşünülmektedir. Öğrenme sürecindeki işlevleri 17. yüzyıldan itibaren tartışılmaya ve araştırılmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalar, metaforların sadece edebî metinlerde değil, bilimsel literatürde de yaygın olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır” (Onan & Tiryaki, 2012, s. 226). Bilgi işleme süreci çerçevesinde değerlendirildiğinde örtülü anlam oluşturan metaforlar, bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe ikili kod sistemiyle kaydetmektedir. Bu durum kısa süreli bellekteki bilginin iki özerk ama etkileşimli birim yardımıyla uzun süreli belleğe aktarılması anlamına gelmektedir. Sözel ve görsel niteliğe sahip bu ikili kod, ara bul geriyeye getir sürecinde de devreye girmektedir. Bilgi, özerk ve aynı zamanda etkileşimli sözel ve görsel kodlar sayesinde hızlı bir şekilde hatırlanmaktadır. Bu çalışmalar, metaforların öğrenme ve bilgi işleme sürecindeki işlevini göstermesi bakımından son derece önem taşımaktadır. Bağdaştırmaların bilgi işleme sürecindeki ikili kodlama işlevi, uzun süre hatırlamayı sağlayarak bireyin kelime dağarcığını sürekli genişletebilmesine olanak sağlar. Yine bu işlev sayesinde birey konuşma sırasında istediği kelimeyi daha hızlı çağırabilir ve konuşması daha akıcı bir duruma gelir. “Metaforların belirsizlikler açısından zengin olması, sonsuz çağrışımlara ve yorumlara açık olma özelliğinden kaynaklanan yaratıcı gücüdür. Metaforlar yaratıcıdır; çünkü zihnimizi mevcut ve aşikâr benzerliklerin, ilişkilerin ve görüşlerin ötesine, kendi yarattıkları yeni benzerliklere, ilişkilere ve görüşlere yönlendirir. Metaforlar keşiftir; çünkü kelimenin tek başına daha önce taşıyamayacağı bir anlam boyutu keşfedilir ve böylece hem kelimenin hem de düşüncenin anlam ufku genişler” (Demir, 2018, s. 148). Metaforların içerdiği anlam bulanıklığı kişinin o bulanıklığı gidermek için kendi hayal gücüne başvurması anlamına gelmektedir. Bu da metaforların yaratıcılık ile doğrudan ilgisini göstermektedir. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ile dört temel dil becerisinin yanı sıra öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve becerilerden biri olan yaratıcı düşünme ile metafor arasında sıkı bir bağ olduğu düşünülmektedir. Bu bağ, doğal olarak da yaratıcı yazma ve metafor arasında ortaya çıkmaktadır. “Yaratıcı yazma, birçok düşünce ve hayal arasında daha önceden kurulmamış, ilginç ve akıcı ilişkiler kurmaya dayanır” (Temizkan, 2010, s. 628). Bu tanıma bakıldığında, “Birden fazla sözcük arasında daha önceden kurulmamış bir ilişki kurmak” anlamına gelen uzak bağdaştırma tanımı ile çok yakın olduğu görülecektir. “Bir sınıf ortamında, çağrışımlar sadece öğrencilerin düşüncelerini gevşetmek ve dili aktive etmekle kalmaz, aynı zamanda bir dilin inşa edildiği anlam ağlarını keşfetmelerine yardımcı olabilir. Bu şekilde, bir öğretmen, olumlu zihin durumlarını tanımlamak için ‘yukarı mutludur’ gibi kavramsal bir metafor kullanabilir. Ayrıca metafor, öğrenciye kendi anılarını keşfetmeleri için kısa ve etkili bir yol sağlar. Böylece metafor onları bir dilin kavramsal özüne yönlendirir ve onunla duygusal özdeşleşmeyi teşvik eder” (Yağız & Yiğiter, 2010, s. 239). “Dil becerilerinin gelişimi açısından metaforlar incelendiğinde metaforların, literal dilden daha fazla beyin bölgesini aktive ettiği, ikili kodlama sistemi sayesinde bilgilerin kaydedilmesini kolaylaştırıcı ve yine aynı sistem sayesinde bilgilerin çağırılmasını kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu ikili kodlama ve çağırma işlemleri ile birlikte konuşma becerisi gelişmekte, kişinin konuşması daha akıcı hale gelmektedir. Ayrıca konuşma sırasında metafor kullanımı hem konuşmanın daha canlı, ilgi çekici olmasını hem de daha etkili olmasını sağlayacaktır” (Onan & Tiryaki, 2012). Metaforların dil becerileri üzerindeki diğer etkilerine bakıldığında metaforun sahip olduğu kapalı anlatım sayesinde, anlatımı netleştirmek için istemli ya da istemsiz bir şekilde dilin yaratıcılık boyutunun harekete geçtiği öne sürülmüştür. Son olarak da metaforlar ile ilgili yapılacak çalışmalar öğrenciyi, dilin yüzeysel boyutundan kavramsal özüne yaklaştıracığından öğrencinin ana dili ile daha çok yakınlık kuracağı düşünülmektedir.

Soyut kavramı, varlığı duyularla algılanamayan olarak tanımlanmaktadır. Soyut düşünme ise kısaca bireyin duyularıyla algılayamadığı nesnelere, durumlar arasında farklılık ve benzerlikleri akılda tutmak, karşılaştırmalar yapmak olarak tanımlanabilir. “Bilişsel dilbilim; zihni, duyguları ve diğer tüm soyut kavramları anlamak için metaforu sezgisel olarak ve kendiliğinden kullandığımızı öne sürer. Bu metaforlar, gözümüzle göremediğimiz, ellerimizle kavrayamadığımız ‘akıl’ gibi bir kavramı anlamlandırmamızı sağlar, yani bu tür geleneksel metaforlar olmadan soyut düşünce olmaz” (Yağız & Yiğiter, 2010, s. 239). Daha önce belirtildiği üzere Jean Piaget’e göre soyut işlemler dönemi 11 yaşından itibaren başlamaktadır. Yetişkinlik boyunca devam edecek bir sürecin başlangıcı olan soyut düşünme becerisinin başladığı bu yaşlarda, öğrencinin bu becerisini geliştirmek kritik önem taşımaktadır. Metaforların soyut düşünme becerisini geliştirici bir etkide olduğu düşünülmektedir. “Alışılmış bağdaştırmalar, aralarında anlamca ilgi kurulabilir iki unsurun birleşmesinden meydana geldiği için çocukların zihnini dolaylı olarak alışılmamış bağdaştırmalara hazır hâle getirme işlevine sahiptirler. Bu kullanımlar, soyut düşünme sürecinin önemli unsurları olan soyutlama, bilinen kavramları yeni durumlara uygulayabilme, nesnenin farklı durumlarını akılda tutabilme becerilerini geliştirmede son derece önemlidir” (Onan, 2020, s. 143). Soyut düşünme sürecinin unsurlarından biri olan farklı durum ve ortamlar, bağdaştırma kullanımında anlam ayırıcı özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Deyimler, uzlaşımsal oldukları için alışılmış bağdaştırma grubunda yer almaktadır. Alışılmamış bağdaştırmalarda ise bağdaştırmayı oluşturan anlam ayırıcı ve anlam belirleyici unsurlar arasında, toplumca onaylanmış, üzerinde uzlaşım sağlanmış bir uyum söz konusu değildir. Bu uyumun olmayışı, öğrencileri soyut düşünme sürecine yönlendirmektedir. Birbiriyle uyum içerisinde olmayan unsurlar arasında ilgi kurmaya çalışan öğrenci, genelleştirmelerden yararlanma, nesne veya olgunun farklı yanlarını aklında tutma, bir durumdan ötekine zihinsel olarak geçme, önceden tahmin edebilme, sembolik düşünme ve sonuç çıkarma gibi soyut düşünme sürecinin diğer aşamalarını kullanmaya başlayacaktır.

Yukarıda da bahsedildiği üzere hem yakın bağdaştırmaların hem de uzak bağdaştırmaların soyut düşünme becerileri üzerinde bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Yakın bağdaştırmalar, zihnin uzak bağdaştırmalar için hazır duruma gelmesine yardımcı olurlar. Uzak bağdaştırmalarda bulunan, daha önce aralarında ilişki kurulmamış kavramlar arasında bağlantı kurma durumu, soyut düşünme sürecini beraberinde getirecektir. “Kavram metaforları, hedef olarak daha soyut bir kavram ve kaynak olarak da daha fiziksel veya somut kavram üzerinden işler. Tartışma, aşk, düşünce ve hayat kesinlikle savaş, yolculuk ve bitkiden çok daha soyuttur. Bir kavramı anlamak için daima, ondan daha somut, daha fiziksel ve daha elle tutulabilir bir başka kavramı kullanırız. Metaforik sürecin işleyişi bu tek yönlülük sürecine dayanır: Daha soyut olanı daha somut üzerinden anlarız. Bu nedenle düşüncelerden yiyecek, teorilerden bina, hayattan yolculuk olarak bahsedebiliriz ama yiyeceklerden düşünce, binalardan teori ve yolculuktan hayat olarak bahsedemeyiz. Bu tek yönlülük prensibi, gündelik metaforların kullanımında, kaynak alan ile hedef alanın asla yer değiştirmemesinin ve dolayısıyla yanlış anlamının vuku bulmamasının nedenidir. Fiziksel dünyayla olan tecrübelerimiz, daha soyut kavramları kavrayışımıza doğal bir temel teşkil eder” (Demir, 2018, s. 137-138). Daha önce de söz edildiği üzere kavram metaforları, zihnimizde var olan kavramsal şemalardır. Bu metaforlar somuttan soyuta doğru bir yol izler ve gündelik hayatta kullandığımız metaforik linguistik ifadelerin somutlaşmasını ve böylece daha kolay anlaşılmasını sağlar. “Soyut işlemler dönemi, metin ve çocuk ilişkisi bakımından kritik önem taşıyan bir evredir. Bilişsel gelişimin desteklenmesi için gerekli olan deneyimler (yaşantı), bu dönemde metinler aracılığıyla sezdirilmek suretiyle gerçekleştirilmekte, çocuğun zihni, dünyaya ait yeni bilgilerle karşılaşmakta ve metinlerin içindeki deneyimlere çocuk tanıklık etmektedir” (Tekercioğlu, 2019, s. 13). Soyut düşünme becerisinin geliştirilmesi için soyut işlemler dönemine giren çocuğa; soyut kavramlarla ilgili düşünebileceği, bağlantı kurabileceği, sıralama yapabileceği eğitim ortamları sağlanmalıdır. Metinler bu açıdan çok önemli bir yere sahiptir. Okuyucuya sonsuz deneyim imkânı sunan metinlerin, uzak bağdaştırma açısından da zengin olması öğrenciyi soyut düşünme sürecine yönlendirecektir. Sonuç olarak, birbiriyle uyumsuz iki kavram arasında mantıksal bir ilişki kurma çabası doğuran metaforların soyut düşünme becerilerini geliştirici bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilmeleri için de metaforlar açısından zengin olan metinlerin eğitim ortamlarına getirilmesinin uygun olduğu belirtilmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. Sınıf) Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan uzak bağdaştırmaların metin türlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılım oranlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. “Bu tür incelemeler mevcut durumları, şartları ve özellikleri olduğu gibi ortaya koymaya çalışır. Verilerin analizi ve açıklanması suretiyle yorumlama, değerlendirme ve yeni durumlara uygulanacak şekilde genellemelere varma gibi işlemlere yer vermektedir” (Şen, 2010, s. 347). Büyüköztürk (2019)’e göre tarama çalışması, eğitim alanındaki en yaygın betimsel yöntemdir. “Tarama, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belgeleyebilmektir” (Karasar, 2020, s. 109). Bu çalışmada da Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. Sınıf) Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki 145 metin, uzak bağdaştırmalar yönünden incelenmiştir.

### Araştırmanın Veri Kaynakları

Bu araştırmanın veri kaynaklarını, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. Sınıf) 4 adet Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki 145 metin oluşturmaktadır. Giriş ünitelerinde yer alan metinler kapsam dışı bırakılmıştır. Ayrıca etkinlik içerisinde yer alan metinler de çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmanın veri kaynaklarına ilişkin bilgiler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

#### Araştırmanın Veri Kaynaklarına İlişkin Bilgiler

Sınıflar	Künye
9. Sınıf	Yücel, İ., Türkyılmaz, M. ve Sağır, S. (2020). <i>Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 9 ders kitabı</i> . İzmir: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
10. Sınıf	Filazi, G., Çuhadar, S., Karaca, D., Bozbıyık, N. ve Baycanlar, M. (2020). <i>Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 10 ders kitabı</i> . Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
11. Sınıf	Yücel, İ., Türkyılmaz, M. ve Sağır, S. (2020). <i>Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 11 ders kitabı</i> . İzmir: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
12. Sınıf	Karaca, D., Filazi, G., Baycanlar, M., Bozbıyık, N. ve Çuhadar, S. (2020). <i>Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 12 ders kitabı</i> . Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

### Verilerin Toplanması

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. Sınıf) Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki 145 metnin incelendiği bu çalışmada veriler, doküman analizi tekniği ile elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmayla ilgili veriler, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. Sınıf) Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki 145 adet metinden betimsel analiz tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırma çerçevesinde öncelikle literatür araştırması yapılmıştır. Yukarıda belirtilen 145 metin incelenmiş ve bu metinlerde geçen uzak bağdaştırmalar (metaforlar) tespit edilmiştir. Tespit edilen uzak bağdaştırmaların, alt problemler doğrultusunda sınıf düzeylerine ve metin türlerine göre dağılımı incelenmiştir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

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

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

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan uzak bağdaştırmaların sınıf düzeylerine ve metin türlerine göre dağılım oranları ile ilgili bulgulara çalışmada alt problem cümlesi olarak belirlenen başlıklar çerçevesinde yer verilmiştir.

### 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metinlerde Uzak Bağdaştırmaların Dağılım Oranları

9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 8 metin türüne yer verilmiştir. Bu türler sırasıyla; hikâye, şiir, masal/fabl, roman, tiyatro, biyografi/otobiyografi, mektup/e-posta ve günlük/blog’tur. Bu başlık altında 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan metin türleri içerdikleri uzak bağdaştırma sayıları bakımından karşılaştırılmıştır.

Tablo 7.

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Metin Sayısı ve Uzak Bağdaştırma Yönünden Karşılaştırması

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metin Türleri	Metin Sayısı	Uzak Bağdaştırma Sayısı	Metin Başına Düşen Uzak Bağdaştırma sayısı
Hikâye	2	12	6
Şiir	5	23	4,6
Masal/Fabl	4	15	3,75
Roman	2	14	7
Tiyatro	3	11	3,66
Biyografi/Otobiyografi	3	11	3,66
Mektup/E-posta	6	2	0,33
Günlük/Blog	4	11	2,75
Toplam	29	99	

9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 8 metin türü yer almıştır. En çok sayıda yer verilen metin türü 6 metin örneği ile “mektup/e-posta”dır. Metin sayısı bakımından en az sayıda yer verilen metin türleri de 2’şer örnekle hikâye ve roman türleri olmuştur. 8 metin türünden toplamda 29 metin örneği yer almıştır. Uzak bağdaştırma sayısı bakımından incelendiğinde en çok sayıda uzak bağdaştırma içeren metin türünün 23 uzak bağdaştırma ile “şiir” olduğu, en az sayıda bağdaştırma içeren metin türünün ise 2 bağdaştırma ile “mektup/e-posta” olduğu tespit edilmiştir. “Tiyatro, biyografi/otobiyografi ve günlük/blog” metin türlerinde ise 11’er bağdaştırma olduğu belirlenmiştir. Bütün metin türlerinde toplamda 99 uzak bağdaştırma örneğine yer verilmiştir.

Metin sayılarından bağımsız olarak metin başına düşen uzak bağdaştırma oranlarına bakıldığı zaman, en yüksek oranda uzak bağdaştırma içeren tür metin başına 7 uzak bağdaştırma ile “roman” olurken bunu metin başına 6 uzak bağdaştırmayla “hikâye” izlemiştir. En az oranda uzak bağdaştırma içeren tür ise metin başına 0,33 uzak bağdaştırma ile “mektup/e-posta” türleri olmuştur.

9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan tüm metinler ve her bir metinde tespit edilen uzak bağdaştırma sayısı, aşağıdaki tabloda sıralanmıştır. Buna göre bu sınıf düzeyinde en çok uzak bağdaştırma içeren metin, 14 uzak bağdaştırma örneğiyle Necip Fazıl Kısakürek’in *Kaldırımlar* adlı şiiri olmuştur. Bunu 8’er uzak bağdaştırma ile *Küçük Ağa* adlı roman ve *Gündökümü* adlı Günlük/Blog metinleri takip etmiştir. 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki 29 metinden 8’inin uzak bağdaştırma içermediği tespit edilmiştir.

Tablo 8.

*9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Uzak Bağdaştırma Yönünden Karşılaştırılması*

9. Sınıf Metin Türü	Metin Adı	Uzak Bağdaştırma Sayısı
Hikâye	Zincir	6
Hikâye	Son Kuşlar	6
Şiir	Yayla Dumanı	0
Şiir	Kaldırımlar	14
Şiir	Akıncı	2
Şiir	Kızılırmak Kıyıları	7
Şiir	Yaşamaya Dair	0
Masal/Fabl	Tasa Kuşu	7
Masal/Fabl	Şehzade ile Gulyabani	0
Masal/Fabl	Harname	7
Masal/Fabl	Aslan ile Fare	1
Roman	Yaprak Dökümü	6
Roman	Küçük Ağa	8
Tiyatro	Kösem Sultan	4
Tiyatro	Kaynana Ciğeri	4
Tiyatro	Ocak	3
Biyografi/Otobiyografi	Cahit Sıtkı Tarancı	7
Biyografi/Otobiyografi	Cenevre	3
Biyografi/Otobiyografi	Enveri	1
Mektup/E-posta	Özel Mektup	0
Mektup/E-posta	Edebi Mektup	1
Mektup/E-posta	Kurumsal E-posta	0
Mektup/E-posta	Kişisel E-posta	0
Mektup/E-posta	Şikâyetname	1
Mektup/E-posta	Aile Mektubu	0
Günlük Blog	Günce:2	0
Günlük/Blog	Gündökümü	8
Günlük/Blog	Çay / Kahve	2
Günlük/Blog	Hoş Geldin Kış	1
Toplam	29	99

**10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metinlerde Uzak Bağdaştırmaların Dağılım Oranları**

10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında toplam 8 metin türüne yer verilmiştir. Bu türler sırasıyla; hikâye, şiir, destan/efsane, roman, tiyatro, anı(hatıra), haber metni, gezi yazısı şeklindedir. Ünitelerde bulunan metin sayıları her üniteye aynı olmayıp değişiklik göstermektedir. Bu başlık altında 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan metin türleri içerdikleri uzak bağdaştırma sayıları bakımından karşılaştırılacaktır.

Tablo 9.

*10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Metin Sayısı ve Uzak Bağdaştırma Yönünden Karşılaştırması*

10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metin Türleri	Metin Sayısı	Uzak Bağdaştırma Sayısı	Metin Başına Düşen Uzak Bağdaştırma Sayısı
Hikâye	6	15	2,5
Şiir	12	15	1,25
Destan/Efsane	5	6	1,2

**Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Uzak Bağdaştırma Kullanımı Üzerine Bir Araştırma**

Roman	4	17	4,25
Tiyatro	3	1	0,33
Anı (Hatıra)	2	4	2
Haber Metni	3	0	0
Gezi Yazısı	3	2	0,66
Toplam	38	60	

Tablo 9’da görüldüğü üzere 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 8 metin türünde toplamda 38 metne yer verilmiştir. En çok sayıda yer verilen metin türü 12 örnekle “şiir”dir. En az sayıda yer verilen metin türü ise 2 örnekle “anı(hatıra)” olmuştur. Tablo 9. uzak bağdaştırma sayısı bakımından incelendiğinde, 10. sınıf ders kitabında yer alan 38 metinde toplamda 60 uzak bağdaştırma tespit edildiği görülmektedir. En çok uzak bağdaştırma içeren metin türü 17 örnek ile “roman” olurken en çok uzak bağdaştırma içeren diğer türler 15’er uzak bağdaştırma ile “şiir” ve “hikâye” olmuştur. “Haber metni” türündeki 3 metinde ise uzak bağdaştırmaya yer verilmediği görülmektedir. Metin sayısından bağımsız olarak metin başına düşen uzak bağdaştırma sayılarına bakıldığında metin başına 4,25 uzak bağdaştırmanın düştüğü metin türü “roman” olmuştur. Bu sınıf düzeyinde en çok uzak bağdaştırma içeren metin 10 uzak bağdaştırma örneğiyle, Halit Ziya Uşaklıgil’in *Mai ve Siyah* isimli romanı olmuştur. Bunu 9 uzak bağdaştırma örneğiyle *Leyla vü Mecnun* isimli hikâye takip etmiştir. 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan 38 metinden 19’unun uzak bağdaştırma içermediği tespit edilmiştir.

Tablo 10.

*10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Uzak Bağdaştırma Yönünden Karşılaştırılması*

10. Sınıf Metin Türü	Metin Adı	Uzak Bağdaştırma Sayısı
Hikâye	Deli Dumrul	1
Hikâye	Kerem ile Aslı	1
Hikâye	Hayber Kalesi Cengi	0
Hikâye	Leyla vü Mecnun	9
Hikâye	Kediler	4
Hikâye	Yüksek Ökçeler	0
Şiir	Koşuk	0
Şiir	Sagu	1
Şiir	Geçiş Dönemi Eserleri	2
Şiir	İlâhi	1
Şiir	Nefes	0
Şiir	Mani	0
Şiir	Türkü	0
Şiir	Koşma	2
Şiir	Gazel-Fuzûlî	2
Şiir	Gazel-Bâki	2
Şiir	Kaside	5
Şiir	Şarkı	0
Destan / Efsane	İlyada	0
Destan / Efsane	Şahmeran ve Lokman Hekim Efsanesi	0
Destan / Efsane	Oğuz Kağan Destanı	0
Destan / Efsane	Battal Gazi Destanı	0
Destan / Efsane	Üç Şehitler Destanı	6
Roman	Notre Dame’ın Kamburu	1
Roman	Felâtun Bey ile Râkım Efendi	0

Roman	Mai ve Siyah	10
Roman	Ateşten Gömlek	6
Tiyatro	Bakkallık	0
Tiyatro	Orta Oyunu	1
Tiyatro	Şair Evlenmesi	0
Anı (Hatıra)	İlk Çocukluk	2
Anı (Hatıra)	İzmir Kapılarında Mustafa Kemal	2
Haber Metni	Münir Özkul'u Yitirdik	0
Haber Metni	Alzheimer'a Erken Teşhis Koyan Yapay Zekâ	0
Haber Metni	Türkiye İçin Gurur Gecesi! Aziz Sancar Ödülünü Aldı	0
Gezi Yazısı	Der-Beyân-ı Cevâmi-i Erzurum	0
Gezi Yazısı	Daha Dün	0
Gezi Yazısı	Selçuk'tan Söke'ye	2
Toplam	38	60

### 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metinlerde Uzak Bağdaştırmaların Dağılım Oranları

11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 8 farklı metin türüne yer verilmiştir. Bu türler sırasıyla hikâye, şiir, makale, sohbet ve fıkra, roman, tiyatro, eleştiri, mülakat ve röportajdan oluşmaktadır. Ünitelerde bulunan metin sayıları her üniteye aynı olmayıp değişiklik göstermektedir.

Tablo 11.

#### 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Metin Sayısı ve Uzak Bağdaştırma Yönünden Karşılaştırması

11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metin Türleri	Metin Sayısı	Uzak Bağdaştırma Sayısı	Metin Başına Düşen Uzak Bağdaştırma Sayısı
Hikâye	5	15	3
Şiir	11	30	2,72
Makale	3	10	3,33
Sohbet ve Fıkra	4	6	1,5
Roman	5	9	1,8
Tiyatro	4	6	1,5
Eleştiri	3	4	1,33
Mülakat ve Röportaj	3	11	3,66
Toplam	38	91	

Tablo 11'de görüldüğü üzere 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 8 farklı türde toplam 38 metin bulunmaktadır. Bu kitapta metin sayısı bakımından en çok yer verilen tür "şiir" olurken en az sayıda yer alan türler "makale", "eleştiri", "mülakat ve röportaj" olmuştur. 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında tespit edilen toplam uzak bağdaştırma sayısı 91'dir. En çok uzak bağdaştırmanın tespit edildiği tür, 30 uzak bağdaştırma örneğiyle "şiir" olmuştur. "Hikâye", 15 uzak bağdaştırma örneği ile ikinci; "mülakat ve röportaj" ise 11 uzak bağdaştırma ile en çok uzak bağdaştırma içeren üçüncü tür olmuştur. "Eleştiri" bu sınıf düzeyinde en az uzak bağdaştırma içeren tür olmuştur. Metin sayılarından bağımsız olarak metin başına düşen uzak bağdaştırma oranlarına bakıldığı zaman en yüksek oranda uzak bağdaştırma içeren tür, metin başına 3,66 uzak bağdaştırma oranı ile "mülakat/röportaj" olurken en düşük oranda uzak bağdaştırma içeren tür 1,33 uzak bağdaştırma oranıyla "eleştiri"dir. Bu sınıf düzeyinde en çok uzak bağdaştırma içeren metin 11 uzak bağdaştırma örneğiyle Cenap Şehabettin'in *Elhan-ı Şita* isimli şiiridir. Bunu 10'ar uzak bağdaştırma örneğiyle *Odalardan Biri* isimli hikâye ve *Hayat ve Edebiyat* isimli makale takip etmiştir. 11. sınıf Türk



## Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Uzak Bağdaştırma Kullanımı Üzerine Bir Araştırma

Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan 38 metinden 15'inin uzak bağdaştırma içermediği tespit edilmiştir.

Tablo 12.

### 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Uzak Bağdaştırma Yönünden Karşılaştırılması

11. Sınıf Metin Türü	Metin Adı	Uzak Bağdaştırma Sayısı
Hikâye	Kamyon	1
Hikâye	Pazarlık	2
Hikâye	Oğlumuz	0
Hikâye	Koca Öküzün Ölümü	2
Hikâye	Odalardan Biri	10
Şiir	Hürriyet Kasîdesi	6
Şiir	Mütesadif	0
Şiir	Yağmur	4
Şiir	Elhan-ı Şita	11
Şiir	Merdiven	3
Şiir	Sessiz Gemi	2
Şiir	Şehid Yâhud Osman'ın Yüreği	0
Şiir	Küfe	2
Şiir	Sanat	0
Şiir	Menim Anam	0
Şiir	Heyder Baba'ya Selam	2
Makale	Dünyada ve Türkiye'de Rüzgâr Enerjisi	0
Makale	İnsan-Doğa İlişkisi Bağlamında Çevre Sorunları ve Felsefe	0
Makale	Hayat ve Edebiyat	10
Makale	Zenginlerin İftar Sofralarında	10
Sohbet ve Fıkra	İstemeye Dair	2
Sohbet ve Fıkra	Mizahta Ehliyet	0
Sohbet ve Fıkra	80 Gün 64 Saat	4
Sohbet ve Fıkra	Yaban	0
Roman	Huzur	0
Roman	Murtaza	6
Roman	Tutunamayanlar	0
Roman	Yaşlı Adam ve Deniz	3
Roman	Fermanlı Deli Hazretleri	0
Tiyatro	Sönmeyen Ateş	2
Tiyatro	Buzlar Çözülmeden	0
Tiyatro	Andromak	1
Tiyatro	Gustave Flaubert Nazariyat-I Edebiye ve Felsefisi	3
Eleştiri	Rabia Hatun Şiirleri	0
Eleştiri	Peyami Safa'nın Yalnız Romanındaki Anlatım Sanatı	0
Eleştiri	Sami Paşazade Sezai	0
Eleştiri	Abdülhak Şinasi Hisar	4
	Traktörcü	4
Mülakat ve Röportaj		5
Mülakat ve Röportaj		4
Mülakat ve Röportaj		2
Toplam	38	91

**12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metinlerde Uzak Bağdaştırmaların Dağılım Oranları**

12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 6 farklı metin türüne yer verilmiştir. Bu türler sırasıyla şu şekildedir: hikâye, şiir, roman, tiyatro, deneme ve söylev. Ünitelerde bulunan metin sayıları her üniteye aynı olmayıp değişiklik göstermektedir.

Tablo 13.

**12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Metin Sayısı ve Uzak Bağdaştırma Yönünden Karşılaştırması**

12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metin Türleri	Metin Sayısı	Uzak Bağdaştırma Sayısı	Metin Başına Düşen Uzak Bağdaştırma Sayısı
Hikâye	5	30	6
Şiir	18	62	3,44
Roman	6	21	3,5
Tiyatro	3	5	1,66
Deneme	4	7	1,77
Söylev (Nutuk)	4	6	1,5
Toplam	40	131	

12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 6 farklı metin türünde, 40 adet metne yer verilmiştir. “Şiir”, 18 metinle kitapta en çok yer verilen metin türü olmuştur. En az sayıda yer verilen metin türü ise 3 metin örneğiyle “tiyatro”dur. 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinler uzak bağdaştırma açısından incelendiğinde en çok sayıda bağdaştırmanın yer aldığı metin türü 62 uzak bağdaştırma ile “şiir” olmuştur. “Hikâye”, içerdiği 30 uzak bağdaştırma ile en çok uzak bağdaştırma içeren 2. tür olurken “roman”, 21 uzak bağdaştırma örneğiyle en çok uzak bağdaştırma içeren 3. tür olmuştur. En az uzak bağdaştırma içeren tür ise, 5 örnekle “tiyatro”dur. 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer verilen 40 metinde toplam 131 adet uzak bağdaştırma örneği tespit edilmiştir. Metin sayılarından bağımsız olarak metin başına düşen uzak bağdaştırma oranlarına bakıldığı zaman en yüksek oranda uzak bağdaştırma içeren tür, metin başına 3,5 oranla “roman” olurken bunu 3,44 oranla “şiir” türü izlemiştir. En düşük oranda uzak bağdaştırma içeren tür ise metin başına 1,5 uzak bağdaştırma ile “söylev (nutuk)” olmuştur. Bu sınıf düzeyinde en çok uzak bağdaştırma içeren metin 16 uzak bağdaştırma örneğiyle Atilla İlhan’ın *Acı Ninni* isimli şiiri olmuştur. Bunu 13 uzak bağdaştırma örneğiyle *Sevgili Arsız Ölüm* isimli roman izlemiştir. 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan 40 metinden 12’sinin uzak bağdaştırma içermediği tespit edilmiştir.

Tablo 14.

**12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Uzak Bağdaştırma Yönünden Karşılaştırılması**

12. Sınıf Metin Türü	Metin Adı	Uzak Bağdaştırma Sayısı
Hikâye	Bir Saatlik Telaki	8
Hikâye	Demiryolu Hikâyecileri-Bir Rüya	1
Hikâye	Karanfilsiz	11
Hikâye	Parasız Yatılı	4
Hikâye	Minimal Hikâyeler	6
Şiir	Ne İçindeyim Zamanın	7
Şiir	Takvimdeki Deniz	8
Şiir	Serenad	5
Şiir	Kerem Gibi	2
Şiir	Acı Ninni	16
Şiir	Deli Kızın Türküsü	1

## Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Uzak Bağdaştırma Kullanımı Üzerine Bir Araştırma

Şiir	Bayrak	0
Şiir	Kitabe-i Seng-i Mezar	0
Şiir	Bir Şehri Bırakmak	2
Şiir	Atımı İstedim Evin Göğü Gerindi	5
Şiir	Büyüyüp Giden Hüzün'e	0
Şiir	Kapalı Çarşı	8
Şiir	Kayıt	5
Şiir	Bağa Gidenin Türküsü	0
Şiir	Fazla Balkon	2
Şiir	Serseri	1
Şiir	Uzun İnce Bir Yoldayım	0
Şiir	Anadolu'm	0
Roman	Üç İstanbul	6
Roman	Bereketli Topraklar Üzerinde	0
Roman	Aylak Adam	0
Roman	Sevgili Arsız Ölüm	13
Roman	Selvi Boylum Al Yazmalım	1
Roman	Bülbülü Öldürmek	1
Tiyatro	Hurrem Sultan	2
Tiyatro	Midas'ın Altınları	3
Tiyatro	Yaralı Geyik	0
Deneme	Doğruluk Kaygısı	0
Deneme	Karalama Defteri	1
Deneme	Kitap	4
Deneme	Sabaha Doğru	2
Söylev (Nutuk)	Nutuk	1
Söylev (Nutuk)	Başkumandan Muharebesi	5
Söylev (Nutuk)	Kök Türk Kitabeleri	0
Söylev (Nutuk)	Alparslan'ın Malazgirt Meydan Muharebesi'ndeki Nutku	0
Toplam	40	131

### Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kullanılan Bağdaştırmaların Metin Türlerine Göre Dağılım Oranları

Bu başlık altında Ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan 18 metin türü, içerdikleri uzak bağdaştırma sayısı açısından incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda metin türlerinin içerdiği bağdaştırma oranlarına yer verilmiştir.

Tablo 15.

#### *Bütün Metin Türlerinde Uzak Bağdaştırmaların Dağılım Oranlarıyla İlgili Bulgular*

Metin Türü	Metin Sayısı	Uzak Bağdaştırma Sayısı	Metin Başına Düşen Uzak Bağdaştırma sayısı
Hikâye	18	72	4
Şiir	46	130	2,82
Roman	17	61	3,58
Tiyatro	13	23	1,76
Masal/Fabl	4	17	4,25
Biyografi/Otobiyografi	3	11	3,66
Mektup/ E-posta	6	2	0,33
Günlük/Blog	4	11	2,75
Destan/Efsane	5	6	1,20
Anı (Hatıra)	2	4	2

Haber Metni	3	0	0
Gezi Yazısı	3	2	0,66
Makale	3	10	3,33
Sohbet/Fıkra	4	6	1,50
Eleştiri	3	4	1,33
Mülakat/Röportaj	3	11	3,66
Deneme	4	7	1,75
Söylev (Nutuk)	4	6	1,50
Toplam	145	381	

Uzak bağdaştırma içerme durumları açısından metin türleri incelendiğinde en yüksek bağdaştırma oranınının 4,25 ile masal / fabl türlerinde olduğu tespit edilmiştir. Bunu ikinci sırada metin başına 4 oranıyla hikâye türü, üçüncü sırada metin başına 3,66 oranıyla “mülakat/röportaj” ve “biyografi/otobiyografi” türleri izlemiştir. En düşük oranda uzak bağdaştırma içeren metin türleri “haber metni”, “mektup/e-posta” ve “gezi yazısı”dır.

### **Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kullanılan Bağdaştırmaların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılım Oranları**

Bu başlık altında, Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) uzak bağdaştırmaların sınıf düzeylerine göre dağılım oranları incelenmiştir. Dört kitapta yer alan uzak bağdaştırma sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16.

#### *Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metinlerde Bağdaştırmaların Dağılım Oranlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması*

Sınıf Seviyeleri	Metin Sayıları	Uzak Bağdaştırma Sayısı	Metin Başına Düşen Uzak Bağdaştırma Sayısı
9. sınıf	29	99	3,41
10. sınıf	38	60	1,57
11. sınıf	38	91	2,39
12. sınıf	40	131	3,27
Toplam	145	381	

Yukarıdaki tabloda dört sınıf düzeyinde verilen 145 metinde tespit edilen uzak bağdaştırma sayıları verilmiştir. 9. sınıf kitabında 99; 10. sınıf kitabında 60; 11. sınıf kitabında 91 ve 12. sınıf kitabında 131 olmak üzere toplamda 381 uzak bağdaştırma belirlenmiştir. En çok uzak bağdaştırma içeren sınıf düzeyi 131 uzak bağdaştırma ile 12. sınıf olurken bunu 99 uzak bağdaştırma ile 9. sınıf ders kitabı izlemiştir. En az uzak bağdaştırma bulunan kitap ve sınıf düzeyi ise 60 örnekle 10. Sınıf ders kitabı olmuştur. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) uzak bağdaştırmaların sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında metin başına düşen bağdaştırma sayılarına bakıldığında; 9. sınıf ders kitabında metin başına düşen uzak bağdaştırma sayısı 3,41 olmuştur. 12. sınıf ders kitabında bu oran 3,27, 11. sınıf ders kitabında 2,39 ve 10. sınıf ders kitabında 1,55 olmuştur.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada, ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan uzak bağdaştırmaların metin türlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılım oranlarını tespit etmek amacıyla 4 sınıf düzeyinde 145 metin incelenmiş ve 383 uzak bağdaştırma tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf düzeylerine göre şu değerlendirmeler yapılabilir.

9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 29 adet metne yer verilmiş olup bu metinler 8 farklı metin türüyle (hikâye, şiir, masal/fabl, roman, tiyatro, biyografi/otobiyografi, mektup/e-posta

ve günlük/blog) temsil edilmiştir. Çalışma kapsamında analiz edilen 29 metin örneğinde toplam 99 adet uzak bağdaştırma tespit edilmiştir. 9. sınıf düzeyinde en fazla uzak bağdaştırma içeren metin türü şiirdir. Şiir dilinin imgesel bir yapıda olması, uzak çağrışımlardan yararlanılması, genellikle soyut anlam içermesi gibi özelliklerinden dolayı uzak bağdaştırma açısından en zengin metnin şiir olması beklenen bir durum olmuştur. En az sayıda bağdaştırma içeren metin türü ise mektup / e-postadır. Yine bu sınıf düzeyinde metin sayılarından bağımsız olarak metin başına düşen uzak bağdaştırma oranının en yüksek olduğu türün roman olduğu tespit edilmiştir. Metin başına en az uzak bağdaştırma oranına sahip tür ise mektup/e-postadır. 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında *Yayla Dumani, Yaşamaya Dair, Şehzade ile Gulyabani, Özel Mektup, Kurumsal E- posta, Kişisel E- posta, Aile Mektubu, Günce 2* isimli metinlerin uzak bağdaştırma içermediği tespit edilmiştir. En çok uzak bağdaştırma içeren metin ise Necip Fazıl Kısakürek'in *Kaldırımlar* şiiridir. Taşdemir (2016)'in; 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarında yakın ve uzak bağdaştırmaları incelediği çalışmasında *Kaldırımlar* en çok uzak bağdaştırma içeren metin olarak tespit edilmiştir.

10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 38 adet metne yer verilmiş olup bu metinler 8 farklı metin türüyle [hikâye, şiir, destan/efsane, roman, tiyatro, anı(hatıra), haber metni, gezi yazısı] temsil edilmiştir. Çalışma kapsamında analiz edilen 38 metin örneğinde toplam 60 adet uzak bağdaştırma tespit edilmiştir. 10. sınıf düzeyinde en fazla uzak bağdaştırma içeren metin türü romandır. En az sayıda uzak bağdaştırma içeren metin türü ise haber metnidir. Yine bu sınıf düzeyinde metin sayılarından bağımsız olarak metin başına düşen uzak bağdaştırma oranının en yüksek olduğu türün roman olduğu görülmektedir. Metin başına en az uzak bağdaştırma oranına sahip tür ise Haber metnidir. 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında *Hayber Kalesi Cengi, Yüksek Ökçeler, Koşuk, Nefes, Mani, Türkü, Şarkı, İlyada, Şahmeran Ve Lokman Hekim Efsanesi, Oğuz Kağan Destanı, Battal Gazi Destanı, Felatun Bey ile Rakım Efendi, Bakkallık, Şair Evlenmesi, Münir Özkul'u Yitirdik, Alzheimer'a Erken Teşhis Koyan Yapay Zekâ, Türkiye İçin Gurur Gecesi! Aziz Sançar Ödülünü Aldı, Der-Beyân-ı Cevâmi-i Erzurum, Daha Dün* isimli metinlerin uzak bağdaştırma içermediği tespit edilmiştir. En çok uzak bağdaştırma içeren metin ise Halit Ziya Uşaklıgil'in *Mai ve Siyah* romanından alınan bölümdür. Servet-i Fünûn dönemi yazarlarından olan Halit Ziya Uşaklıgil *Mai ve Siyah* adlı eserinde dönemin gerektirdiği sanatsal dili romanında kullanmış ve Arapça-Farsça tamlamalarla yüklü bu roman karşımıza uzak bağdaştırmalar açısından zengin bir metin olarak çıkmıştır.

11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 38 adet metne yer verilmiş olup bu metinler 8 farklı metin türüyle (hikâye, şiir, makale, sohbet ve fıkra, roman, tiyatro, eleştiri, mülakat ve röportaj) temsil edilmiştir. Çalışma kapsamında analiz edilen 38 metin örneğinde toplam 91 adet uzak bağdaştırma tespit edilmiştir. 11. sınıf düzeyinde en fazla uzak bağdaştırma içeren metin türü şiirdir. En az sayıda uzak bağdaştırma içeren metin türü ise eleştiridir. Yine bu sınıf düzeyinde metin sayılarından bağımsız olarak metin başına düşen uzak bağdaştırma oranının en yüksek olduğu türün mülakat ve röportaj olduğu görülmektedir. Metin başına en az uzak bağdaştırma oranına sahip tür ise eleştiridir. 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında; *Oğlumuz, Mütasadif, Şehid Yâhud Osman'ın Yüreği, Sanat, Menim Anam, Dünyada ve Türkiye'de Rüzgâr Enerjisi, İnsan-Doğa İlişkisi Bağl amında Çevre Sorunları ve Felsefe, İstemeye Dair, 80 Gün 64 Saat, Yaban, Murtaza, Yaşlı Adam ve Deniz, Sönmeyen Ateş, Gustave Flaubert Nazariyat-ı Edebiye ve Felsefesi, Rabia Hatun Şiirleri* isimli metinlerin uzak bağdaştırma içermediği tespit edilmiştir. En çok uzak bağdaştırma içeren metin ise Cenap Şahabettin'in *Elhan-ı Şita* adlı şiiri olmuştur. Şiiri kelimelerle resim yapma sanatı olarak gören Cenap Şahabettin, Servet-i Fünûn döneminin önemli şairlerindedir. Bu dönemde şairler şiirlerinde kapalı bir anlatım tercih etmiş ve söz sanatlarına bolca yer vermişlerdir hatta daha önce duyulmamış tamlamalar oluşturarak dilde anlaşılma tercihi etmişlerdir. *Elhan-ı Şita* şiiri de uzak bağdaştırma açısından zenginliğiyle dönemin ruhunu yansıtmıştır.

12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 40 adet metne yer verilmiş olup bu metinler 6 farklı metin türüyle (hikâye, şiir, roman, tiyatro, deneme ve söylev) temsil edilmiştir. Çalışma kapsamında analiz edilen 40 metin örneğinde toplam 91 adet uzak bağdaştırma tespit edilmiştir. 12. sınıf düzeyinde en fazla uzak bağdaştırma içeren metin türü şiirdir. En az sayıda uzak bağdaştırma içeren metin türü ise söylevdir. Yine bu sınıf düzeyinde metin sayılarından bağımsız olarak metin başına düşen uzak bağdaştırma oranının en yüksek olduğu türün roman olduğu görülmektedir. Metin

başına en az uzak bağdaştırma oranına sahip tür ise söylevdir. 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında *Bayrak, Kitabe-i Seng-i Mezar, Büyüyüp Giden Hüzün'e, Bağa gidenin Türkü, Uzun İnce Bir Yoldayım, Anadolu'm, Bereketli Topraklar Üzerinde, Aylak Adam, Yaralı Geyik, Doğruluk Kaygısı, Kök Türk Kitabeleri, Alparslan'ın Malazgirt Meydan Muharebesi'ndeki Nutku* isimli metinlerin uzak bağdaştırma içermediği tespit edilmiştir. En çok uzak bağdaştırma içeren metin ise Atilla İlhan'ın *Acı Ninni* şiiri olmuştur. Maviciler olarak adlandırılan edebî topluluğun öncüsü olan ve dilde sadeliğe karşı çıkarak şairane bir üslup benimseyen Atilla İlhan, şiirinde alışılmış kalıpların dışına çıkarak imgelerle örülü bir dil kullanmıştır. Uzak bağdaştırmalar da alışılmışlığın dışında olan kalıplar olduğu için bu metnin uzak bağdaştırmalar açısından zengin olmasına sebep gösterilebilir.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı (9, 10 11, 12. sınıflar) ders kitaplarında 145 metne yer verilmiş olup bu metinler 18 metin türüyle temsil edilmiştir. Şiir, tiyatro, roman ve hikâye türleri ise 4 sınıf düzeyinde de ortak olarak işlenen türler olmuştur. Kitaplarda en çok yer verilen metin türü 45 metinle şiir olurken, sırayı 18 metinle hikâye, 17 metinle roman ve 13 metinle tiyatro izlemiştir. Metin sayısı fazla olan türlerde doğal olarak daha fazla uzak bağdaştırma tespit edilmiştir. En çok uzak bağdaştırmanın bulunduğu türler sırasıyla şiir, hikâye, roman ve tiyatro olmuştur. Ancak bulunan uzak bağdaştırma sayılarının, metin sayısına bölünmesiyle bulunan metin başına düşen uzak bağdaştırma oranlarına bakıldığında durum değişmektedir. Buna göre metin sayısından bağımsız olarak en çok uzak bağdaştırma içeren tür masal/fabl'dir. Bunu ikinci sırada hikâye, üçüncü sırada mülakat/röportaj ve biyografi/otobiyografi türleri takip etmiştir.

Bu çalışmada, en çok uzak bağdaştırma bulunduran ders kitabı 131 uzak bağdaştırma ile 12. sınıf olurken en az uzak bağdaştırma içeren ders kitabı 60 örnekle 10. sınıf ders kitabı olmuştur. 10,11 ve 12. sınıf ders kitaplarındaki uzak bağdaştırma kullanımı ve sınıf düzeylerinin artması arasında anlamlı bir ilişki varken 9. sınıf ders kitabının içerdiği uzak bağdaştırma sayıları da hesaba katıldığında aynı yorum yapılamamaktadır. Bu durumda 9, 10, 11 ve 12. sınıf ders kitaplarındaki uzak bağdaştırma kullanımı ve sınıf düzeylerinin artışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır yorumu yapılabilir. Bu duruma sebep olarak 9. sınıf ders kitabında yer alan metin türlerinin uzak bağdaştırma kullanımı açısından zengin olması gösterilebilir. Örneğin masal/fabl türü metin başına düşen uzak bağdaştırma sayısı bakımından en zengin metin türüdür.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) uzak bağdaştırmaların sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında metin başına düşen bağdaştırma sayılarına bakıldığında; 9. sınıf ders kitabında metin başına düşen uzak bağdaştırma sayısı 3,41 olarak tespit edilmiştir. Bu sayı, 12. sınıf ders kitabında 3,27, 11. sınıf ders kitabında 2,39 ve 10. sınıf ders kitabında 1,55 olarak belirlenmiştir. Soyut düşünme becerilerini geliştirme potansiyeli olan uzak bağdaştırmaların kullanımının sınıf düzeyi arttıkça artması beklenirken yukarıdaki bulgulara bakıldığında Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında uzak bağdaştırma kullanımı ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak, uzak bağdaştırma kullanımı açısından Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) karşılaştırıldığında uzak bağdaştırma kullanımının öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olarak artmadığı ve uzak bağdaştırma kullanımı açısından en verimli sınıf düzeyinin 12. sınıf olduğu tespit edilmiştir. Uzak bağdaştırma kullanımı açısından 4 farklı sınıf düzeyine ait ders kitaplarındaki metin türleri karşılaştırıldığında en çok uzak bağdaştırmanın şiir türünde olduğu ancak metin başına düşen uzak bağdaştırma oranları göz önüne alındığında masal/fabl ve hikâye türlerinin uzak bağdaştırma yönünden en verimli türler olduğu sonucuna varılmıştır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya 1. yazar %50 ve 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

### Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

### Kaynaklar

- Aksan, D. (2020). *Anlambilim*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Demir, G. Y. (2018). *Dilin belirsizliği*. İstanbul: Pinhan.
- Duman, M. A. (2019). *Cicero ve Hegel'in metafor anlayışları*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Filazi, G., Çuhadar, S., Karaca, D., Bozbiyık, N. ve Baycanlar, M. (2020). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 10 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İspirli, Ö. L. (2014). *Almanca ve Türkçede eğretilme süreci* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, D., Filazi, G., Baycanlar, M., Bozbiyık, N. ve Çuhadar, S. (2020). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 12 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar, hayat, anlam ve dil*. (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: İthaki.
- MEB. (2018). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Onan, B. (2020). *Kuramdan uygulamaya anlam bilimi*. Ankara: Pegem.
- Onan, B. ve Tiryaki, E. N. (2012). Türkçede örtülü anlam oluşturan unsurlar ve ana dili öğretimindeki işlevleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 223-240.
- Özbay, M. (2015). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 1*. Ankara: Öncü Kitap.
- Şen, Ü. S. (2010). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 343-360.
- Taşdemir, E. (2016). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yakın ve uzak bağdaştırmalar ve Türkçe öğretmeni adaylarının bağdaştırma algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Tekercioğlu, H. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevler üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 27, 621-643.
- Tokdemir, N. (2011). *İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıf) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bağdaştırmalar yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yağız, O. ve Yiğiter, K. (2010). Dil, düşünce ve dil öğretimi ekseninde metafor. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 234-246.
- Yücel, İ., Türkyılmaz, M. ve Sağır, S. (2020). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 9 ders kitabı*. İzmir: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yücel, İ., Türkyılmaz, M. ve Sağır, S. (2020). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 11 ders kitabı*. İzmir: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

### Extended Abstract

#### Introduction

Textbooks are among important materials for Turkish Language and Literature classes. The texts included in the textbooks used in every period of education should bear certain qualities. Texts should show the student the subtleties of language, instill social and universal values, and contribute to the cognitive development of the students while providing indirect examples of life. According to Piaget, the years following the age of 11 are considered as the period of abstract operations. With

this period, the child who starts to acquire abstract thinking skills becomes capable of performing some mental activities such as hypothetical thinking, analyzing through associating, inductive - deductive thinking, and analogy making. In addition, metaphors, proverbs, and idioms become comprehensible for the child. In order to have this achievement, the student needs to be provided with the appropriate environment and experiences in this critical period. Texts that provide students with unlimited experience are important at this point. The texts in Turkish Language and Literature textbooks for upper secondary education should contribute to the cognitive development of the student and provide the necessary environment for the improvement of abstract thinking and language skills. Onan and Tiryaki (2012) argued in their study that metaphors used in the text were among important elements in improving students' abstract thinking skills through the text. When we look at the functions of metaphors in education, it is seen that they have effects that increase both recalling and abstract thinking. In the simplest terms, metaphors, which provide a connection between the known and the unknown, are also among the main materials of literary works. Lakoff and Johnson revealed that metaphor was common not only in daily life but also in thought and action. The statement, "The concepts that guide our thinking are not just problems of the mind. They guide our everyday activities down to the most mundane details. Our concepts structure what we perceive, the way we navigate in the world and the way we relate to other people. Our concept system therefore plays a central role in defining our everyday realities. If we are right in suggesting that our conceptual system is largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do every day is rather a problem of metaphor" (Lakoff & Johnson, 2015, pp. 27-28) suggests that metaphors, which affect our thought system so much and even determine our actions, give language features such as originality, creativity, and breaking the ordinary, as well as having the effect of developing abstract thinking skills and facilitating recall, makes this concept an integral part of mother tongue education and texts.

This study was conducted to determine the distribution rates of the metaphors used in the texts in Turkish Language and Literature textbooks for upper secondary education by text types and grade levels. Depending on this purpose, answers to the following sub-problems were sought: What are the distribution rates of metaphors in the texts in Turkish Language and Literature textbook for Grade 9? What is the level of distribution of metaphors in the texts in Turkish Language and Literature textbook for Grade 10? What is the level of distribution of metaphors in the texts Turkish Language and Literature textbook for Grade 11? What is the level of distribution of metaphors in the texts in Turkish Language and Literature textbook for Grade 12? What is the distribution of the reconciliations used in the texts in the Turkish Language and Literature textbooks for upper secondary education by text types? What is the distribution of metaphors used in the texts in Turkish Language Literature textbooks by grade levels?

### **Method**

In the study, descriptive survey method was used. "Survey is a research model that aims to determine a past or current situation as it exists. The event, individual or object that is the subject of the research is tried to be defined in its own conditions and as it is. No effort is made to change or influence them in any way. The thing to be known exists and is there. The important thing is to observe and document it appropriately" (Karasar, 2020, p. 109). The research objects of this research consisted of 145 texts in Turkish Language and Literature textbooks for Upper Secondary Education (Grades 9, 10, 11 and 12) by the Ministry of National Education Publishing . The texts in the introductory units and activities were not included in the study.

### **Result and Discussion**

In this context, 145 texts were analyzed at 4 different grade levels and a total of 383 metaphors were identified. The highest number of metaphors was found in the textbook of Grade 12, followed by the textbooks for Grades 9, 11 and 10 respectively. The genres with the highest number of metaphors were poetry, story, novel, and drama, respectively. In order to determine the rate of metaphors used in text types, regardless of the number of texts, the "number of metaphors



per text", which was obtained by dividing the total number of metaphors in a text type by the number of texts, was used. Accordingly, it was seen that the text types with the highest metaphor rate were Fairy Tales / Fables with 4.25. This was followed by the story genre in second place with a rate of 4 per text, and the Interview / Interview and biography / autobiography genres in third place with a rate of 3.66 per text. The text types with the lowest rate of metaphors were news text, letter / e-mail, and travel writing. When compared according to grade levels, it was concluded that metaphors in Turkish Language and Literature textbooks for Upper Secondary Education (Grades 9, 10, 11 and 12) did not increase in line with the cognitive development of students. As a result, when the Turkish Language and Literature textbooks for Upper Secondary Education (Grades 9, 10, 11 and 12) were compared, it was determined that the use of metaphors did not increase in line with the cognitive development of the students and the most efficient grade level in terms of metaphor use was 12th grade. When the text types at 4 different grade levels were compared in terms of metaphor use, it was concluded that metaphors were mostly found in the poetry genre, but considering the metaphor ratios per text, it was concluded that the fairy tale / fable and story genres were the most productive genres in terms of containing metaphors. When the studies in the existing literature were examined, it was determined that Turkish Language and Literature textbooks for Upper Secondary Education were not sufficiently analyzed in terms of metaphors. For this reason, it is thought that this study will fill a gap in the field, and it is expected that the data to be obtained as a result of the research will contribute to the selection of texts for textbooks.



## **Türkçe İçin Oluşturulmuş Okunabilirlik Formüllerinin Karşılaştırılması ve Tutarlılık Sorgusu**

*M. Rahman KALYONCU\**  
*Muhammet MEMİŞ\*\**

### **Öz**

Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerinin işlevselliğini sorgulamak ve bu formüller arasında uzman görüşleriyle en tutarlı olanını saptamak amacıyla yürütülen bu çalışmada, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada kullanılmak üzere 3 metin seçilmiş ve seçilen metinlerin Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerine göre okunabilirlik puanları hesaplanmıştır. Metinlerin okunabilirlik puanlarının hesaplanması sonucunda Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerinin birbirleriyle ve ders kitaplarının sınıf seviyesi ile tutarsız sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Söz konusu tutarsızlıktan yola çıkarak bu formüller arasında uzman görüşleriyle en tutarlı olan formülü tespit etmek amacıyla 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde fiili olarak Türkçe öğretmenliği tecrübesine sahip 20 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Toplanan verilerin analiziyle, Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formülleri arasında uzman görüşleriyle doğrudan ya da güçlü bir tutarlılık gösteren formül bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçların değerlendirilmesiyle araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuş, Türkçe için anlam unsurunu ön plana alan, işlevsel bir okunabilirlik formülü geliştirilmesine yönelik ihtiyaç vurgulanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Okunabilirlik, okunabilirlik formülü, Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formülleri, tutarlılık

### **Consistency Query and Comparison of Readability Formulas Created for Turkish**

#### **Abstract**

In this study conducted to question the functionality of the readability formulas developed for Turkish and determine the most consistent one among these formulae based on expert opinions, mixed method utilizing both qualitative and quantitative research methods was employed. Accordingly, three texts were selected to be used in this study, and the readability scores of the selected texts were calculated according to the readability formulas developed for Turkish. As a result of the calculation of the readability scores of the texts, the findings showed that the readability formulas for Turkish gave inconsistent results with each other and with the grade level of the textbooks. Based on this inconsistency, to determine the most consistent formula among these formulas with expert opinions, the opinions of 20 experts with actual Turkish teaching experience in the 2023-2024 academic year were consulted. Through the analysis of the collected data, it was concluded that among the readability formulas for Turkish, no formula showed a direct or strong consistency with expert opinions. With the evaluation of the results obtained, suggestions were made for researchers, and the need to develop a functional readability formula that prioritizes the meaning element in Turkish was emphasized.

**Keywords:** Readability, readability formula, readability formulas created for Turkish, consistency

\* Arş. Gör., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sinop, mrkalyoncu@sinop.edu.tr, ORCID: orcid.org/0009-0000-4644-1088

\*\* Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Samsun, muhammet.memis@omu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6037-3958

## Giriş

Bugünkü temel anlamı ile metinler üzerinde gerçekleştirilen okuma eylemi, günümüzden yaklaşık 5000 yıl önce yazının icadıyla birlikte insanlık gündemine girmiştir. Ancak daha genel anlamıyla okuma, dünyayı okuma gerekliliği ile yazının, hatta dilin varoluşundan önce, insanların birbirleriyle iletişime geçtiği ilk dönemlerde ortaya çıkmıştır (Kurudayıoğlu, 2011, s. 16). Okuma üzerine bugüne kadar birçok tanım yapılmıştır. Geçmişte yapılan bazı tanımlar okumanın sadece yazılı metni seslendirmek ya da metnin şifresini çözmek olduğunu öne sürse de bugün alan yazında kabul edilen okuma tanımları bünyesinde anlam kurma sürecini barındırmaktadır. Bu bağlamda artık anlam oluşturulamayan eylem, okuma olarak kabul edilmemektedir. Okuma sürecinde anlam oluşturma eylemi ise metnin özelliklerinden doğrudan etkilenmektedir. Metni oluşturan kelimelerin bilinirliği, uzunluğu, cümlelerdeki kelime sayısı, cümle sayısı, sözdizim özellikleri, metnin sunuluş tarzı gibi birçok unsur metnin anlaşılma düzeyini ve zorluğunu değiştirebilmektedir. Bu nedenle çok uzun zamandır olduğu gibi bugün de eğitim sürecinde kullanılan etkinlik ve materyallerin asli unsuru olan metinlerin, bir sınıf seviyesine sunulduğu haliyle, üzerinde hiçbir değişiklik gerçekleştirilmeden daha alt sınıf seviyelerinde aynı şekilde kullanılması çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Lisans düzeyinde kullanılan bir metnin, ilkökul seviyesinde kullanılamaması bu durumun bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine bu bahsedilen nedenlerle ilişkili olarak okuma, okuyucunun seviyesine göre değişen bir eylem olarak kabul edilmektedir. Başlangıç seviyesindeki okuyucuların hikayeler gibi basit kabul edilebilecek metinleri, gelişmiş okuyucuların ise makaleler gibi üst düzey metinleri okuması bu durumun bir göstergesidir. Metnin güç olmasının çocuğun okuduğunu anlama yeteneğini zorladığı, kolay olmasının ise ilgisini azalttığı belirtilmektedir. Bu yüzden çocuklar için seçilecek okuma metinlerinin zorluk derecelerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Güneş, 2000).

Bu durum, birine bir metin sunmakla yükümlü olanların aklına "Bir metni kolay ya da zor yapan nedir ve bu zorluk nasıl belirlenebilir?" sorusunu getirmektedir. Alan yazında bir metnin zorluk düzeyi "Okunabilirlik (Readability)" kavramı ile ifade edilmektedir. Okunabilirlik Dubai'ya (2004) göre bir metni diğerinden daha kolay yapan şey, Ateşman'a (1997) göre metinlerin ne kadar kolay ya da güç anlaşılır olduğu, Bezirci ve Yılmaz'a (2010) göre metnin okuyucular tarafından kolay takip edilebilir olmadığı bilgisi, Klare'e (1963) göre metnin okuyucu tarafından anlaşılabilir olması, Fry'a (2002) göre okuyucunun metni ne kadar kolay ya da zor anlıyor olması, Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu'na (2007) göre öğrencinin okuduğu materyali hızlı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Farklı araştırmacıların okunabilirlik kavramını farklı şekillerde tanımlamaları okunabilirlik kavramını tek bir cümleyle açıklamayı zorlaştırmıştır. Üzerinde uzlaşma varılmış bir okunabilirlik tanımının olmaması, alan yazında yapılan çalışmalarda metnin yapısal zorluğunu ortaya koymak için üretilmiş formüller ile metnin anlaşılabilirliği üzerine yorumlar yapılması, okunabilirlik ile okunaklılık kavramlarının karıştırılması, okunabilirlik düzeyi ile metnin iyiliği ya da kötülüğünün yorumlanması gibi sorunlara neden olmaktadır. Ancak gerek dünyada gerekse ülkemizde yapılan çalışmalar ve çalışmalardan elde edilen sonuçlarla yapılan yorumlar incelendiğinde okunabilirlik, kısaca metinlerin yapısal özelliklerinden kaynaklı okuma kolaylığı ya da zorluğu olarak ifade edilmektedir.

Okunabilirliğin bir kavram olarak ortaya çıkması 19. yüzyılın başlarında gerçekleşmiştir (Dubay, 2004). Okunabilirlik alanında yürütülen çalışmalar iki ana amaca sahiptir. Bunlar bir metni neyin daha kolay yapacağını anlamak ve bu bilgiyi okuyucular ile metni eşleştirmek için kullanmaktır (Chall, 1984 Akt. MEB, 2021, s. 4). Okunabilirlik ölçümlerinin bilimsel tarafı ve kelime kontrolü, okuyucular ve metinler arasında mümkün olan en iyi eşleşmeyi sağlamaya yardımcı olan araçlar, prosedürler ve anlayışlar üretmiştir (Chall, 1988). Bu araçlar arasından emek ve zaman açısından en ekonomik ve nesnel ölçütlere dayalı olan okunabilirlik formülleridir. Okunabilirlik formülleri okuyucuya ulaşmadan önce metnin nicel unsurlarını kullanarak metnin zorluğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Bir başka deyişle okunabilirlik formülleri metnin yapısal özelliklerini kullanarak metinleri okuma zorluklarına veya kolaylıklarına göre sınıflandırmayı amaçlayan kestirim araçlarıdır (Çetinkaya, 2010).

1928'de Vogel ve Washburne'un (1928) hazırladığı okunabilirlik formülü, okunabilirliğin sayısal verilerle hesaplanmasına dayalı oluşturulan ilk formül olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2021). 1928 tarihinden önce metnin zorluğunu belirlemek için oluşturulmuş bir formül bulunmadığı için öznel değerlendirmelere dayanan yöntemler kullanılmıştır. Ancak bu değerlendirmelerin nesnel ve pratik

## Türkçe İçin Oluşturulmuş Okunabilirlik Formüllerinin Karşılaştırılması ve Tutarlılık Sorgusu

olmayışı okunabilirlik formüllerinin sayısının hızla artmasına neden olmuştur. Sayıları zamanla çoğalan okunabilirlik formülleri ise metinlerin okunabilirlik düzeyinin belirlenmesinde oldukça sık kullanılan bir yöntem haline gelmiştir.

Vogel ve Washburne'un oluşturduğu formülün ardından okunabilirlik üzerine yapılan çalışmalar giderek artmış ve okunabilirlik formülleri alan yazında önem verilen bir konu olmuştur. 20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde ise okunabilirlik ile ilişkilendirilebilecek 1000'in üzerinde çalışma ve geçirililiği teyit edilmiş 200 okunabilirlik formülü geliştirilmiştir (Dubay, 2004). Bu okunabilirlik formüllerinden en önde gelenler, Türkçe metinler üzerinde en çok uygulananlar ve Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerine ilham verenler, Dale-Chall okunabilirlik formülü (Dale ve Chall, 1948), Flesch Okunabilirlik Formülü (Flesch, 1948) ve Fog İndex (Gunning, 1952) olmuştur. Bu formüllerin genel yapısı, değişkenleri ve uygulanış şekilleri aşağıda açıklanmıştır:

### Dale-Chall Okunabilirlik Formülü

Edgar Dale ve Jeanne S. Chall tarafından 1948'de "A formula for predicting readability (Okunabilirliği kestirmek için bir formül)" isimli çalışmayla (Dale ve Chall, 1948) yayınlanan formül, bir kelime listesini referans almasıyla bu çalışmada tanıtılacak olan diğer formüllerden ayrılmaktadır. Dale ve Chall ve bu formül için 4. sınıf düzeyinin %80'inden fazlasının anlayabileceği 3000 sözcükten oluşan basit anlaşılabilirliğe sahip bir kelime listesi oluşturmuşlar ve bu listenin dışında kalan kelimeleri zor kelime olarak değerlendirmişlerdir. Formülde yer alan zor kelimelerin araştırmacı tarafından belirlenmesinin zorluğundan dolayı günümüzde, Dale-Chall okunabilirlik düzeyi çevrim içi web sayfaları aracılığı ile hesaplanmaktadır. Aşağıda bu formülün uygulanmasıyla ilgili detaylar yer almaktadır:

$$ODP = (0,1579 \times KLP) + (0,0496 \times OCU) + 3,6365$$

ODP= Okuma Düzeyi Puanı

$$OCU: \text{Ortalama Cümle Uzunluğu} = \frac{\text{Kelime Sayısı}}{\text{Cümle Sayısı}}$$

$$KLP: \text{Kelime Listesi Puanı} = \frac{\text{Zor Kelime Sayısı}}{\text{Geriye Kalan Kelime Sayısı}} \times 100$$

Metne ait değişkenlerin denkleme yerleştirilmesiyle elde edilen puanlar, Tablo 1'de belirtilen "Dale-Chall Formülüne göre okunabilirlik düzeyleri" (Dale ve Chall, 1948) ölçeğine göre yorumlanmaktadır:

Tablo 1.

*Dale-Chall Formülüne göre okunabilirlik düzeyleri*

Formül Sonucu	Okunabilirlik Düzeyi (Yaş)
4,9 ve aşağısı	4 ve aşağısı
5,0 – 5,9	5-6
6,0 – 6,9	7-8
7,0 – 7,9	9-10
8,0 – 8,9	11-12
9,0 – 9,9	13-15
10,0 ve yukarısı	16 ve yukarısı

### Flesch Okunabilirlik Formülü (Flesch Reading Ease Score-FRES)

Rudolph Flesch, ilk olarak doktora tezi kapsamında "Marks of a Readable Stayle" (1943) çalışmasıyla okunabilirlik formülü geliştirme sürecine giriş yapmıştır. Bu çalışmanın ardından Flesch, 1948 yılında "A New Readability Yardstick" (Flesch, 1948) isimli çalışması ile önceki formülünü geliştirmiş ve ölçümü ortalama hece ve cümle uzunluklarına indirgeyerek formülünün, okunabilirlik

alan yazında oldukça sık kullanılan bir araç olmasını sağlamıştır. Oluşturulan formül, kolay hesaplanabilirliği ve iyi sonuçlar vermesi nedeniyle Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerine de ilham vermiştir. Ateşman'ın 1997 yılında Türkçe için oluşturduğu okunabilirlik formülü, bu formülün Türkçeye uyarlamasıdır. Dale-Chall formülünün aksine Flesch formülü, denkleme kelime listesi dahil etmemiştir. Bunun yerine ortalama hece uzunluğuna dayanan daha kolay uygulanabilir bir denklem oluşturulmuştur. Aşağıda bu formülün uygulanmasıyla ilgili detaylar yer almaktadır:

$$\text{Okuma Kolaylığı Puanı: } 206,835 - 84.6wl - 1.015sl$$

$$wl = \left( \frac{\text{Hece Sayısı}}{\text{Kelime Sayısı}} \right) \quad sl = \left( \frac{\text{Kelime Sayısı}}{\text{Cümle Sayısı}} \right)$$

Metne ait değişkenlerin denkleme yerleştirilmesiyle elde edilen puanlar, Tablo 2'de belirtilen "Flesch formülüne göre okunabilirlik düzeyleri" (Flesch, 1948) ölçeğine göre yorumlanmaktadır:

Tablo 2.

*Flesch formülüne göre okunabilirlik düzeyleri*

Okunabilirlik Puanı	Metnin Düzeyi	Ortalama Cümle Uzunluğu	Hece Sayısı
90-100	Çok kolay	8 ve daha az	123 ve daha az
80-90	Kolay	11	131
70-80	Kolay Sayılabilir	14	139
60-70	Normal	17	147
50-60	Zor Sayılabilir	21	155
30-50	Zor	25	167
0-30	Çok Zor	29 ve daha çok	192 ve daha çok

**Fog Index**

Robert Gunning tarafından 1952 yılında "The Technique of Clear Writing" isimli çalışmayla (Gunning, 1952) geliştirilen formül; kelime, cümle ve hece sayısını dikkate alan diğer formüllerden daha ayrıntılı süreciyle oldukça sık kullanılmıştır. Ülkemizde yürütülen okunabilirlik araştırmalarında da en çok kullanılan yabancı formül Fog Index'tir. Fog Index, Dale-Chall ile değerlendirilmiş 53 metnin okunabilirlik puanlarıyla 2.00'lik standart hata ile .90 ilişkisel eşlik göstermektedir (Dubay, 2004). Bu tutarlılık ve daha pratik uygulanış şeklinin Fog Index'in popülerliğinin temel sebebi olduğu söylenebilir. Aşağıda Fog Index'in detayları yer almaktadır:

$$\text{Fog Index} = \left[ \frac{\text{Toplam Kelime Sayısı}}{\text{Toplam Cümle Sayısı}} + 100 \left( \frac{\text{İkiden Fazla Heceli Kelime Sayısı}}{\text{Toplam Kelime Sayısı}} \right) \right] \times 0,4$$

Metne ait değişkenlerin denkleme yerleştirilmesiyle elde edilen puanlar, Tablo 3'te belirtilen "Fog Index puanına göre okunabilirlik düzeyleri" ölçeğine göre yorumlanmaktadır:

Tablo 3.

*Fog Index puanına göre okunabilirlik düzeyleri*

Formül Sonucu	Okunabilirlik Düzeyi
8-10	Kolay
+11	Zor

Yukarıda sunulan formüllerin daha önce de bahsedildiği gibi geçerlilik ve güvenilirliklerinin istatistiksel analizler yoluyla kanıtlandığı bilinmektedir. Ancak burada dikkate alınması gereken, bu formüllerin İngilizce için üretilmiş olmasıdır. Her dilin kendine özgü eşsiz özellikleri vardır. Bu nedenle ne kadar geçerli ve güvenilir olduğundan bağımsız olarak bir okunabilirlik formülünün kendisi için

oluşturulduğu dil dışında güvenilir sonuçlar vermediğini ortaya koyan birçok çalışma (Klare, 1984; Ateşman, 1997; Çepni, Gökdere, vd. 2002; Sönmez, 2003; Dubai, 2004; Budak, 2005; Zorbaz, 2007; Köse, 2009; Güven, 2010; Çetinkaya, 2010; Bezirci ve Yılmaz, 2010; Yılar, 2020) bulunmaktadır.

Dünyada 19. yüzyılın başlarından itibaren gerçekleştirilen yoğun çalışmaların aksine Türkiye’de okunabilirlik araştırmalarının başlangıcı 1997’de Ateşman’ın “Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi” isimli eserinin yayınlanması olarak kabul edilmektedir. Bu başlangıcın ardından 2011 yılına kadar Türkiye’de yaklaşık 20 okunabilirlik araştırması yapılmıştır. Bu çalışmalar içerisinde Türkçe için yeni bir okunabilirlik formülü sunan üç çalışma daha ortaya konulmuştur. Bu bağlamda Türkçe için oluşturulmuş 4 adet okunabilirlik formülü vardır. Bunlar 1997 tarihli Ateşman formülü (Ateşman, 1997), 2003 tarihli Sönmez formülü (Sönmez, 2003), 2010 tarihli Çetinkaya-Uzun (Çetinkaya, 2010) ve Bezirci-Yılmaz (Bezirci ve Yılmaz, 2010) formülleridir. Bu formüller arasında nüanslar olsa da Sönmez formülü dışındaki diğer üç formülde de ortalama kelime ve hece uzunluğu temel değişken olarak ele alınmaktadır. Bu formüllerin genel yapısı, değişkenleri ve uygulanış şekilleri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır:

### Ateşman Formülü

Türkçe için oluşturulmuş ilk formül olan Ateşman formülü, Ateşman tarafından “Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi” isimli çalışmayla (Ateşman, 1997) yayınlanmıştır. Bu formül, İngilizce için oluşturulmuş 1948 tarihli Flesch formülünün Türkçeye uyarlamasıdır. İngilizce ve Türkçe arasındaki ortalama kelime ve cümle uzunluklarının farkını vurgulayan Ateşman, Flesch formülünün değişkenlerini Türkçe cümle ve kelime uzunluklarına uyarlayarak kendi formülünü oluşturmuştur. Aşağıda bu formülün uygulanmasıyla ilgili detaylar yer almaktadır:

$$\text{Okunabilirlik Puanı} = 198,825 - 40,175(x1) - 2,610(x2)$$

x1: Hece olarak ortalama sözcük uzunluğu x2: Sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu

Formülün uygulanış süreci metindeki kelime, cümle ve hece sayılarının belirlenmesiyle başlamaktadır. Hece sayısının kelime sayısının bölünmesiyle hece olarak kelime uzunluğu (x1) elde edilmektedir. Daha sonra kelime sayısının cümle sayısına bölünmesiyle sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu (x2) tespit edilmektedir. Metne ait değişkenlerin denkleme yerleştirilmesiyle elde edilen sonuç Tablo 4’te belirtilen “Ateşman formülüne göre okunabilirlik düzeyleri” (Ateşman, 1997) ölçeğine göre yorumlanmaktadır:

Tablo 4.

*Ateşman formülüne göre okunabilirlik düzeyleri*

Zorluk Düzeyi	Okunabilirlik Sayısı
Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

### Sönmez Formülü

2003 yılında Sönmez, Fog Index’i “Metinlerin Eğitselliğini Saptamada Matematiksel Yaklaşım (Sönmez Modeli)” isimli çalışmasında (Sönmez, 2003) Türkçe metinler üzerinde incelemesiyle birlikte formülün geçersiz sonuçlar verdiğini tespit etmiş ve bir metnin anlaşılabilirliğinin ön koşulunun kelimelerin anlamının bilinmesi olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Türkçe için bilinmeyen kelimelerin temel alındığı bir formül oluşturmuştur. Aşağıda bu formülün uygulanmasıyla ilgili detaylar yer almaktadır:

$$\text{Sözcük oranı: } \frac{\text{Metindeki sözcük sayısı}}{\text{Metindeki cümle sayısı}}$$

$$\text{Güçlük oranı: } \frac{\text{Metindeki yabancı sözcük,deyim,terim,kavram,mecaz,benzetme,sembol,formül sayısı}}{\text{Metindeki sözcük sayısı}}$$

$$\text{Anlam oranı: } \frac{\text{Metindeki yabancı sözcük,deyim,terim,kavram,mecaz,benzetme,sembol,formül sayısı}}{\text{Metindeki Cümle sayısı}}$$

$$\text{Anlaşılabilirlik oranı: } \frac{\text{Anlam oranı}}{\text{Sözcük oranı}} \times \text{Güçlük oranı: Ya da güçlük oranının karesi de aynı sonucu verir.}$$

Formülün uygulanış süreci metindeki kelimelerin sayılmasıyla başlamaktadır. Daha sonra metin içerisinde tespit edilen yabancı ifadelerin metindeki sözcük sayısına bölünmesiyle *güçlük oranı* elde edilmektedir. Elde edilen güçlük oranının karesi alınarak anlaşılabilirlik oranı elde edilmekte ve elde edilen anlaşılabilirlik oranı Tablo 5'te belirtilen "Sönmez formülüne göre anlaşılabilirlik oranları ve anlaşılabilirlik düzeyleri" (Sönmez, 2003) ölçeğine göre yorumlanmaktadır:

Tablo 5.

*Sönmez formülüne göre anlaşılabilirlik oranları ve anlaşılabilirlik düzeyleri*

Anlaşılabilirlik Oranı	Anlaşılabilirlik düzeyi
1.00-.99	Metin tümüyle anlamsız
.98-.26	Metin anlamsız
.25-.16	Metin bulanık
.15-.09	Metin zor anlaşılır
.08-.04	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
.03-.001	Metin anlaşılabilir
.00099-.0001	Metin açık ve anlaşılır
.00001-0	Tam iletişim sağlanır

**Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü**

2010 yılında gelindiğinde Türkçe için okunabilirlik alanında yeterli ve kapsamlı bir çalışma olmadığını belirten Çetinkaya, "Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması" çalışması (Çetinkaya, 2010) ile Türkçe için yeni bir okunabilirlik formülü oluşturmuştur. Formül geliştirme sürecinde, boşluk tamamlama testleri aracılığı ile değişkenlerin metin zorluğuna etkisini ölçen Çetinkaya, Türkçe için bilimsel süreçlerin takip edildiği bir formül ortaya koymuştur. Aşağıda bu formülün uygulanmasıyla ilgili detaylar yer almaktadır:

$$\text{OP: } 118,823 - (25,987 \times \text{OKU}) - (0,971 \times \text{OCU})$$

OP: Okunabilirlik puanı

OCU: Ortalama cümle uzunluğu

OKU: Ortalama kelime uzunluğu

Formülün uygulanış süreci metindeki kelime, cümle ve hece sayılarının belirlenmesiyle başlamaktadır. Toplam hece sayısının toplam kelime sayısına bölünmesiyle ortalama kelime uzunluğu (OKU) elde edilmektedir. Daha sonra toplam kelime sayısının toplam cümle sayısına bölünmesiyle ortalama cümle uzunluğu (OCU) tespit edilmektedir. Metne ait değişkenlerin denkleme yerleştirilmesiyle elde edilen sonuç Tablo 6'da belirtilen "Çetinkaya-Uzun formülüne göre okunabilirlik düzeyleri" (Çetinkaya, 2010) ölçeğine göre yorumlanmaktadır:

Tablo 6.

*Çetinkaya formülüne göre okunabilirlik düzeyleri*

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
0-34	Yetersiz Okuma Düzeyi	10, 11 ve 12. Sınıf
35-50	Eğitsel Okuma Düzeyi	8 ve 9. Sınıf
51+	Bağımsız Okuma Düzeyi	5, 6 ve 7. Sınıf

**Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Formülü**

Bezirci ve Yılmaz, Çetinkaya ile aynı gerekçeler ile aynı yılda “Metinlerin Okunabilirliğinin Ölçülmesi Üzerine Bir Yazılım Kütüphanesi ve Türkçe İçin Yeni Bir Okunabilirlik Ölçütü” isimli çalışmayla (Bezirci ve Yılmaz, 2010) yeni bir okunabilirlik formülü oluşturmuşlardır. Bezirci-Yılmaz formülü daha önce oluşturulmuş formüllere göre bünyesinde daha ayrıntılı değişkenler barındırmaktadır. Ateşman ve Çetinkaya formüllerinde ortalama kelime uzunluğu doğrudan denkleme dahil edilirken Bezirci-Yılmaz formülünde kelimeler hece sayılarına göre denkleme ayrı ayrı dahil edilmektedir. Bu özelliği ile Türkçe için oluşturulmuş diğer okunabilirlik formüllerinden ayrılan formülün, uygulanmasıyla ilgili detaylar aşağıda yer almaktadır:

$$YOD: \sqrt{OKS \times [(H3 \times 0,84) + (H4 \times 1,5) + (H5 \times 3,5) + (H6 \times 26,35)]}$$

YOD: Yeni Okunabilirlik Değeri

OKS: Bir cümledeki ortalama kelime sayısı

H3: Bir cümledeki ortalama üç heceli kelime sayısı

H4: Bir cümledeki ortalama dört heceli kelime sayısı

H5: Bir cümledeki ortalama beş heceli kelime sayısı

H6: Bir cümledeki ortalama altı ve üzeri heceli kelime sayısı

Formülün uygulanış süreci metindeki kelime sayının cümle sayısına bölünerek bir cümledeki ortalama kelime sayısının (OKS) belirlenmesiyle başlamaktadır. Daha sonra metindeki üç heceli, dört heceli, beş heceli, altı ve daha fazla heceli kelimelerin sayısı tespit edilmektedir. Tespit edilen belirli hece sayısına sahip kelimelerin toplam cümle sayısına bölünmesiyle H3, H4, H5 ve H6 değerleri belirlenmektedir. Metne ait, tespit edilen değişkenlerin denkleme yerleştirilmesiyle yeni okunabilirlik değeri (YOD) elde edilmektedir. Elde edilen değer Tablo 7’de belirtilen “Bezirci-Yılmaz formülüne göre okunabilirlik düzeyleri” (Bezirci ve Yılmaz, 2010) ölçeğine göre yorumlanmaktadır:

Tablo 7.

*Bezirci-Yılmaz formülüne göre okunabilirlik düzeyleri*

Yeni Okunabilirlik Değeri	Sınıf Seviyesi
1-8	İlköğretim
9-12	Lise
13-16	Lisans
16 +	Akademik

Yukarıda sunulan ve açıklanan okunabilirlik formülü örneklerinden de anlaşılacağı üzere bir metnin ortalama kelime ve cümle uzunluğu, metnin zorluğunu belirlemede okunabilirlik formülleri tarafından ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bu özellikleri sebebiyle formüller sık sık eleştiri almaktadır (Temur, 2002; Fry, 2002; Temur, 2003; Budak, 2005; Yazıcı ve Temur, 2007; Çoban, 2014). Ancak bu dezavantajların farkında olan sadece formülleri eleştirenler değildir. Formülleri ortaya koyan araştırmacılar da aynı şekilde formüllerin dezavantajlarından bahsetmektedir. Örneğin Fry, (2002) okunabilirlik formülü hazırlayanların, formüllerin sınırlılıkları olduğunu, motivasyon ya da uygunluk gibi önemli faktörleri içermediğini uzun zamandır bildiğini ve ölçümlerde sadece nicel unsurların dikkate alınmasının kesin ve yeterli sonuçlar elde etmede yetersiz olacağını; Bezirci ve Yılmaz ise (2010) okunabilirlik değerlerinin, metinlerin üslubu hakkında bilgi vermeyeceğini, bir metnin okunabilir olduğunu söylemenin metnin anlaşılabilirliği hakkında az da olsa bilgi verebileceğini ve okunabilirlik eşitliklerinin metnin anlaşılabilirliği hakkında kesin veriler içermediğini belirtmektedir.



Unutulmamalıdır ki "anlam" unsurunu metnin sadece nicel unsurlarını kullanarak belirlemek mümkün değildir. Metinde anlam düzeyini etkileyen birçok değişken bulunmaktadır ve anlam düzeyini tam olarak tespit etmek için bütün bu değişkenlerin formüle dahil edilmesi gerekmektedir. Ancak formüle eklenen değişkenlerin sayısını arttırmak formüllerin işlevselliğini ve uygulanabilirliğini düşürmektedir. Yine de formüllerin pratik bir ipucu sunma işlevi, ilgililere ciddi avantajlar sunmaktadır.

Okunabilirlik kavramına ilişkin ulusal alan yazında gerçekleştirilmiş ve ulaşılabilir durumda olan 80 çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir bölümü, hâlihazırda oluşturulmuş olan formüllerin çeşitli metinlere (Bağcı, 2020; Çeçen ve Aydemir, 2011; Zorbaz, 2007), özellikle ders kitaplarındaki metinlere uygulanması ve elde edilen sonuçlar üzerinden metinlerin zorluğunun yorumlanması (Çıplak ve Balcı, 2022; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Karatay, Bolat ve Güngör, 2013; Kemiksiz, 2021; Okur ve Arı, 2013) şeklinde yürütülmüştür. Buna karşın alan yazında Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerinin geçerliliğinin doğrudan sorgulandığı ya da Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerinin bir arada ele alınarak sonuçlarının karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Sözü edilen tüm bu gerekçelerden hareketle bu çalışmada Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerinin birbirleriyle tutarlılığı sorgulanmış, formül sonuçlarının ders materyalleri ve uzman görüşleriyle uyumu incelemiştir. Çalışmanın, yukarıda bahsedilen özellikleriyle alan yazına ve araştırmacılara katkıda bulunulacağına inanılmaktadır. Çalışmanın ortaya çıkmasını sağlayan ve araştırma boyunca cevap aranan sorular ise şu şekildedir:

1. Bu çalışmada seçilmiş metinler özelinde, Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerinin sonuçları birbirleriyle tutarlı mıdır?
2. Bu çalışmada seçilmiş metinler özelinde, Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerinin tavsiye ettiği seviye ile uzmanların tavsiye ettiği seviye tutarlı mıdır?
3. Bu çalışma için Türkçe ders kitaplarından seçilen metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile metinlerin alındığı Türkçe ders kitabının sınıf seviyesi tutarlı mıdır?
4. Bu çalışmada seçilmiş metinler özelinde, Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formülleri arasından uzman görüşleriyle en tutarlı olan formül hangisidir?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerinin işlevselliğini sorgulamak ve formüller arasından uzman görüşleriyle en tutarlı olanını saptamak amacıyla yürütülen bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemden ve bu yöntemin bir türü olan birleştirme deseninden yararlanılmıştır. Birleştirme deseninin amacı nitel ve nicel araştırma verilerinin analizinden elde edilen sonuçları birleştirmektir. Bu birleştirme her iki veri türü farklı bakış açıları sağladığından dolayı problemin hem nicel hem de nitel olarak tanımlanmasını ve bu verilerin birleştirilmesi yoluyla probleme farklı görüş ve açıdan bakılmasını sağlar (Creswell, 2017).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri arasından araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edenler arasından tesadüfi olarak seçilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunda farklı cinsiyet, görev tecrübesi ve yaşa sahip 20 Türkçe öğretmeni yer almıştır. Çalışma grubu oluşturulurken gönüllülük ve kolay ulaşılabilirlik ilkeleri dikkate alınmıştır. Aynı zamanda çalışma grubunda yer alacak öğretmenlerin gerekli görev tecrübesine sahip olması da önemsenmiştir. Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin tamamı, bu çalışma için seçilen 3 metnin düzeylerinin belirlenmesine yönelik uygulamaya katılırken seçilen metinler için bilinmeyen kelime tespiti uygulamasına, çalışma grubunda yer alan 18 Türkçe öğretmeni katılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ihtiyaç duyduğu nitel verilerin toplanabilmesi için ilki Anıttepe Yayınları, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan (2019), ikincisi Ferman Yayınları, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan (2023) iki bilgilendirici metin seçilmiştir. Ek olarak "Dil Felsefesinde Anlam Sorunu" (Baykent, 2017) isimli akademik metin, araştırmada ele alınacak metinler arasında düzey farkı oluşturmak ve formüllerin

## Türkçe İçin Oluşturulmuş Okunabilirlik Formüllerinin Karşılaştırılması ve Tutarlılık Sorgusu

metinler arasında zorluk ayrımı yapabilme başarısını değerlendirebilmek için araştırma kapsamında incelenen metinler arasına konulmuştur. Bu metinlerin 99-106 arasında kelime sayısına sahip olan, okunabilirlik formüllerinin ihtiyaç duyduğu nicel unsurları güçlü bir şekilde barındıran ve kendi içlerinde bütünlük taşıyan bölümleri seçilerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada ihtiyaç duyulan nicel verilerin toplanabilmesi içinse bu çalışma kapsamında *metin düzey belirleme formu* ve *bilinmeyen kelime tespiti formu* isimli iki adet yapılandırılmış form hazırlanmıştır. Her iki yapılandırılmış formda da sabit olarak yukarıda belirtilen 3 metin bulunmaktadır. Metinlerin düzeyini belirlemek için kullanılan yapılandırılmış form içerisinde seçilen 3 metinle alakalı, katılımcılardan metnin düzeyini belirlemelerini isteyen 3 adet soru ve katılımcılardan seçilen metinler arasında zorluk sıralaması yapmalarını isteyen 1 soru bulunmaktadır. Bilinmeyen kelimelerin tespiti için kullanılan yapılandırılmış form içerisinde ise katılımcılardan seçilen metinlerde 5. sınıf düzeyi öğrencilerin bilemeyeceklerini varsaydıkları kelimeleri belirlemeleri istenmiştir. Bu çalışma için oluşturulmuş seçilen metinler, *ekler* bölümünde sunulmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın nitel verileri, yukarıda sunulan metinler üzerinden doküman analizi tekniği ile elde edilmiştir. Bu süreçte okunabilirlik formüllerinin değişkenleri metinler üzerinde tespit edilmiş ve metinlerin okunabilirlik puanları elde edilmiştir. Ancak uygulanacak formüllerden biri olan Sönmez formülünün değişkenleri arasında yer alan “*yabancı ifadelerin*” saptanmasına yönelik formülde veya ilgili çalışmada bir yönerge bulunmamaktadır. Bu nedenle tespit sürecindeki geçerliliği ve nesnelliği arttırmak için çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenleriyle metinlerdeki yabancı ifadelerin belirlenmesi amacıyla “*Bilinmeyen Kelime Tespiti Çalışması*” isimli yapılandırılmış form kullanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. 2023-2024 eğitim/öğretim yılında yüz yüze gerçekleştirilen uygulamada uzmanlar tarafından işaretlenen ifadeler arasında görüş birliği oranının %70 ve daha yüksek olduğu ifadeler, yeterli bir güvenilirlik değerine işaret ettiği için (Miles ve Huberman, 1994) yabancı ifade olarak kabul edilmiştir. Metinlerin uzmanlara göre zorluk düzeylerini belirlemek içinse “*Metin Düzey Belirleme Çalışması*” isimli yapılandırılmış form aracılığıyla Türkçe öğretmenlerinden görüş toplanmıştır. Uygulama, 2023-2024 eğitim/öğretim yılında çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenleri ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler, frekans analizi tekniği ile analiz edilmiş ve bulgular bölümünde 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 = Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 29.12.2023

Belge sayı numarası= 2023-1114

### Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 8.

*Uzman grubu ile gerçekleştirilen “Bilinmeyen Kelime Tespiti” çalışması ile ilgili bulguların sıklık dağılımları*

Metin 1 Yabancı İfadeler	f	Metin 2 Yabancı İfadeler	f	Metin 3 Yabancı İfadeler	f
Çerçi	17	Prensip	14	Mahiyet	17
Orakçı	15	Uygarlık	12	Asli	15
Kalaycı	14	Bizzat	10	Türetilmiş niyetlilik	14
Zanaat	14	Vücuda getirmek	10	İçsel niyetlilik	13
Testi	8	Şan	8	Söz edimi	13
Halatçılar	6	Unsur	7	İcra etmek	13
Sülale	6			Uzlaşım	12
				Uzlaşım	12
				Dilbilimsel	11
				Niyetlilik	9

Türkçe öğretmenlerinin metinler içerisindeki ifadeleri *yabancı ifade* olarak belirlemelerinin frekans dağılımları Tablo 8’de gösterilmiştir. Tablo 8’e 5 ya da daha az katılımcı tarafından işaretlenmiş kelimeler dahil edilmemiştir. Verilerin elde edilmesinin ardından yine Sönmez formülündeki uygulama sürecinin belirsizliğinden kaynaklı olarak katılımcıların yaklaşık %70’inin (f12 ve üzeri) yabancı ifade olarak belirttiği ifadeler, yabancı ifade olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda metin 1 içerisinde 4, metin 2 içerisinde 2, metin 3 içerisinde 8 yabancı ifade olduğu kabul edilmiş ve metinlerin Sönmez formülüne göre okunabilirlik puanları hesaplanmıştır.

Tablo 9.

*Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerine göre okunabilirlik değerleri*

Formül	Metin 1 Okunabilirlik değerleri	Metin 2 Okunabilirlik değerleri	Metin 3 Okunabilirlik değerleri
Ateşman	35,946 Zor (30-49)	23,094 Çok zor (1-29)	41,393 Zor (30-49)
Çetinkaya	27,953 Yetersiz okuma düzeyi (10,11,12. Sınıf) (0-34)	23,084 Yetersiz okuma düzeyi (10,11,12. Sınıf) (0-34)	26,403 Yetersiz okuma düzeyi (10,11,12. Sınıf) (0-34)
Bezirci-Yılmaz	$\sqrt{606,202}$ Akademik (16+)	$\sqrt{925,5625}$ Akademik (16+)	$\sqrt{338,1}$ Akademik (16+)
Sönmez	0,00156 Metin anlaşılabilir	0,0004 Metin açık ve anlaşılır	0,00580 Metin anlaşılabilir

Bütün formüllerin seçilen metinlere uygulanmasıyla elde edilen okunabilirlik puanları ve okuma düzeyleri Tablo 9’da gösterilmiştir. Türkçe için oluşturulmuş Ateşman (1997) ve Sönmez (2003) okunabilirlik formüllerinde metnin okunabilirlik puanına göre bir düzeye ya da sınıf seviyesine uygunluğunu gösteren değer aralıkları bulunmamaktadır. Bu nedenle söz konusu veriler tabloya dahil edilememiştir. Sönmez formülüne göre metin 1 ve metin 3 anlaşılabilir durumda, metin 2 açık ve anlaşılabilir durumdadır. Ateşman formülüne göre ise 1. ve 3. metin zor, 2. metin çok zordur. Çetinkaya ve Bezirci-Yılmaz formülünde ise metinler okunabilirlik puanlarına göre çeşitli seviyelere uygun

## Türkçe İçin Oluşturulmuş Okunabilirlik Formüllerinin Karşılaştırılması ve Tutarlılık Sorgusu

görülmektedir. Bu durumda Çetinkaya formülüne göre söz konusu metinlerin hepsi 10, 11, 12. sınıf düzeylerindedir. Bezirci-Yılmaz formülüne göre ise söz konusu metinlerin hepsi akademik düzeydedir.

Tablo 10.

*Uzman grubuyla gerçekleştirilen “Metin Düzey Belirleme” çalışmasıyla ilgili bulguların sıklık dağılımları*

Düzye	Metin 1	Metin 2	Metin 3
	f	f	f
5. sınıf	5	0	0
6. sınıf	10	0	0
7. sınıf	4	9	0
8. sınıf	1	11	3
Tavsiye etmem	0	0	17

Türkçe öğretmenleri ile yapılan düzey belirleme çalışmasından elde edilen, metinleri belirli düzeylere tavsiye etmeleri ya etmemeleri ile ilgili bulgular içeren verilerin frekans dağılımları Tablo 10’da gösterilmiştir. Tablo 10’a göre metin 1’i katılımcıların %50’si 6. sınıf düzeyine, %25’i 5. sınıf düzeyine, %20’si 7. sınıf düzeyine, %5’i ise 8. sınıf düzeyine tavsiye etmektedir. Metin 2 ise katılımcıların %55’i tarafından 8. sınıf düzeyine, %45’i tarafından ise 7. sınıf düzeyine tavsiye edilmektedir. Metin 3’e bakıldığında katılımcıların %85’inin metni herhangi bir düzye tavsiye etmedikleri, %15’inin ise 8. Sınıf düzeyine tavsiye ettikleri görülmektedir.

Tablo 11.

*Metinlerin zorluk sıralamasını belirlemeye yönelik uzman grubuyla gerçekleştirilen çalışmanın sıklık dağılımları*

Metinler	En Zor Metin	Orta Düzey Metin	En Kolay Metin
	f	f	F
Metin 1	0	1	19
Metin 2	0	19	1
Metin 3	20	0	0

Daha sağlıklı bir karşılaştırma yapılabilmesi için düzey belirleme formu içerisinde yer alan “Metinler arasında bir zorluk sıralaması yapacak olsaydınız bu sıralama nasıl olurdu?” sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevapların frekans dağılımları Tablo 11’de gösterilmiştir. Metinlerin zorluk sıralamasında katılımcıların büyük bir görüş birliği sağladıkları görülmektedir. Verilerin incelenmesiyle yapılan sıralamaların %95’inin aynı olduğu, bir cevapta ise en kolay metin olarak metin 2’nin belirtildiği tespit edilmiştir. Bu durumda uzmanlara göre en zor metin tam görüş birliği ile 3. metin, en kolay metin ise %95 görüş birliği ile 1. metindir. Metin 2 ise sıralamada, %95 görüş birliği ile ortada yer almaktadır.

Tablo 12.

*Metinlerin okunabilirlik formüllerine ve uzmanlara göre zorluk sıralamaları*

	Uzman Görüşü	Ateşman Formülü	Sönmez Formülü	Çetinkaya Formülü	Bezirci-Yılmaz Formülü
En Zor Metin	3 (%100)	2	3	2	2
Orta Düzey Metin	2 (%95)	1	1	3	1
En Kolay Metin	1 (%95)	3	2	1	3

Metinlerin uzman görüşlerine ve okunabilirlik formüllerine göre zorluk sıralanışları Tablo 12’de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde Ateşman ve Bezirci-Yılmaz formüllerinin, uzman görüşleriyle hiçbir benzerlik göstermediği görülmektedir. Çetinkaya formülü ve Sönmez formülünün ise uzman görüşleriyle düşük düzeyde uyuştuğunu söylemek mümkündür.

Tablo 13.

*Metinlerin Çetinkaya formülüne, Bezirci-Yılmaz formülüne, uzmanlara ve veri kaynağına göre düzeyleri*

Metinler	Uzmanlar	Çetinkaya Formülü	Bezirci-Yılmaz Formülü	Metnin Kaynağı
Metin 1	6. Sınıf (%50)	10,11,12. Sınıf	Akademik (Lisansüstü)	5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı
Metin 2	8. Sınıf (%55)	10,11,12. Sınıf	Akademik (Lisansüstü)	8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı
Metin 3	Ortaokul düzeyi için Tavsiye Edilmemektedir. (%95)	10,11,12. Sınıf	Akademik (Lisansüstü)	Akademik Metin

Uzmanların görüşüne, veri kaynağının seviyesine ve okunabilirlik formüllerinin yordamasına göre metinlerin seviyesi Tablo 13'te gösterilmiştir. Tablo 13 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin 1'in, uzmanlara göre 6. sınıf düzeyinde, Çetinkaya formülüne göre 10, 11, 12. sınıf düzeyinde, Bezirci-Yılmaz formülüne göre lisansüstü düzeyde olduğu; 8. sınıf ders kitabında yer alan metin 2'nin uzmanlara 8. sınıf düzeyinde, Çetinkaya formülüne göre 10, 11, 12. sınıf düzeyinde, Bezirci-Yılmaz formülüne göre lisansüstü düzeyde olduğu görülmektedir. Akademik bir metinden alınan metin 3 incelendiğinde ise metnin, Çetinkaya formülüne göre 10, 11, 12. sınıf düzeyinde, Bezirci-Yılmaz formülüne göre lisansüstü düzeyde olduğu, Türkçe öğretmenlerinin ise metni ortaokul eğitim kademelerinden birine tavsiye etmedikleri görülmektedir. Ateşman ve Sönmez formüllerinin kapsamında böyle bir önerme bulunmadığı için tabloya dâhil edilmemiştir.

Tablo 14.

*Türkiye'de yürütülen okunabilirlik çalışmalarında formüllerin kullanımlarıyla ilgi bulguların sıklık dağılımları*

Formül	F
Ateşman Formülü	56
Çetinkaya Formülü	25
Bezirci-Yılmaz	6
Fog Index	9
Flesch	2
Sönmez	4
SMOG	1
Flesh-Kincaid	1

Tablo 14 incelendiğinde Türkiye'de yürütülen okunabilirlik çalışmalarında en çok kullanılan formülün Ateşman formülü f(56) olduğu görülmektedir. En az kullanılan Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formülü Sönmez f(4) olurken en çok kullanılan yabancı formülün Fog Index f(9) olduğu tespit edilmiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerinin işlevselliğini sorgulamak ve formüller arasından uzman görüşleriyle en uyumlu olanını belirlemek için yürütülen bu çalışmada formüllerin birbirleriyle, uzman görüşleriyle ve metinlerin alınmış olduğu ders kitaplarının düzeyi ile tutarsızlıklar gösterdiği ve formüllerle yapılan hesaplamaların sonuçlarının birbiriyle farklı olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Bezirci-Yılmaz formülüne göre tüm metinler akademik düzeydeyken; Sönmez formülüne göre metin 1 ve metin 3, 5. sınıf seviyesi için anlaşılabilir, metin 2 ise 5. sınıf düzeyi için açık ve anlaşılabilir durumdadır. Diğer yandan Çetinkaya formülüne göre tüm metinler 10. 11. ve 12. sınıf seviyelerinde, Ateşman formülüne göre ise metinlerden ikisi zor biri ise çok zor düzeydedir. Bu durumda metinler için

birbirleriyle tutarlı sonuç veren formül bulunmamaktadır. Ateşman ve Sönmez formülünün okunabilirlik puanına göre seviye yordaması yapmaması da bu karşılaştırmayı zorlaştırmakta ve formüllerin işlevselliğini düşürmektedir. Ayrıca bazı formüllerin metinler arasında zorluk ayrımı da yapamadığı görülmektedir. Örnek olarak Çetinkaya formülüne göre tüm metinler yetersiz okuma düzeyinde, Bezirci-Yılmaz formülüne göre tüm metinler akademik düzeydedir. Metinlerin arasında düzey farkı tespit eden Ateşman formülüne göre birinci ve üçüncü metin zor, ikinci metin çok düzeyde; Sönmez formülüne göre ise birinci ve üçüncü metin anlaşılabilir, ikinci metin açık ve anlaşılabilir düzeydedir. Bu veriler uzman görüşleriyle karşılaştırıldığında ise gözlemlenen tutarsızlık artmaktadır.

Birinci sıradaki metin uzmanların %75'i tarafından 5. ve 6. sınıf düzeyine, ikinci sıradaki metin uzmanların tamamı tarafından 7. ve 8. sınıf düzeyine tavsiye edilmekte; üçüncü sıradaki metin ise %85'lik bir görüş birliği ile herhangi bir ortaöğretim kademesine eğitim materyali olarak tavsiye edilmemektedir. Dolayısıyla çalışmada ele alınan tüm metinleri akademik düzeyde kabul eden Bezirci-Yılmaz ve tüm metinleri 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinde kabul eden Çetinkaya formüllerinin aksine uzmanlara göre metinlerin düzeyi birbirlerinden farklıdır. Diğer yandan metinler arasında düzey farkı tespit eden Ateşman formülü ve Sönmez formülünün ise metinler arasındaki düzey ayrımını uzman görüşleriyle uyumsuz şekilde gerçekleştirdiği görülmektedir.

Metinlerin düzeylere tavsiyesinde uzman görüşleri ile okunabilirlik formülleri karşılaştırıldığında, uzmanlar tarafından çoğunlukla 5. ve 6. sınıf düzeylerine tavsiye edilen birinci sıradaki metin, Çetinkaya formülüne göre 10. 11. ve 12. sınıf seviyelerinde, Bezirci-Yılmaz formülüne göre akademik düzeyde, Ateşman formülüne göre zor düzeyde, Sönmez formülüne göre ise 5. sınıf seviyesi için anlaşılabilir düzeydedir. Uzmanlar tarafından tam görüş birliği ile 7 ve 8. sınıf düzeylerine tavsiye edilen ikinci sıradaki metin, Çetinkaya formülüne göre 10. 11. ve 12. sınıf seviyelerinde, Bezirci-Yılmaz formülüne göre akademik düzeyde, Ateşman formülüne göre çok zor düzeyde, Sönmez formülüne göre ise 5. sınıf seviyesi için açık ve anlaşılabilir düzeydedir. Uzmanlar tarafından %85'lik görüş birliği ile ortaöğretimde herhangi bir kademeye tavsiye edilmeyen üçüncü sıradaki metin, Çetinkaya formülüne göre 10. 11. ve 12. sınıf seviyelerinde, Bezirci-Yılmaz formülüne göre akademik düzeyde, Ateşman formülüne göre zor düzeyde, Sönmez formülüne göre ise 5. sınıf seviyesi için anlaşılabilir düzeydedir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında ise uzman görüşleriyle doğrudan tutarlı bir formül bulunmadığını söylemek mümkündür.

Metinlerin zorluk sıralamaları değerlendirildiğinde, formüllerden elde edilen sonuçlar ile uzman görüşlerinden elde edilen sonuçlar arasında güçlü bir tutarlılık olmadığını söylemek mümkündür. Uzmanların tamamına göre en zor metin olarak belirtilen üçüncü sıradaki metin, Ateşman ve Bezirci-Yılmaz formüllerine göre en kolay metindir. Benzer şekilde uzmanların %95'ine göre sıralamada ortada yer alan ikinci metin, Ateşman ve Bezirci-Yılmaz formüllerine göre en zor metindir. Dolayısıyla bu çalışmanın sınırlılıkları kapsamında Ateşman ve Bezirci-Yılmaz formüllerinin uzman görüşleriyle tutarlılık taşımadıkları ifade edilebilir. Diğer yandan Çetinkaya ve Sönmez formüllerinin uzman görüşleriyle düşük düzeyde tutarlılık gösterdikleri görülmektedir. Çetinkaya formülüne göre en kolay olan metin, uzmanların %95'inin görüşleriyle tutarlı şekilde birinci sıradaki metindir. Ancak uzmanların tamamının görüşüne göre en zor metin olduğu değerlendirilen üçüncü sıradaki metin, Çetinkaya formülüne göre ikinci sıradaki metinden daha kolaydır. Sönmez formülüne göre en zor metin, uzmanların tamamının görüşleriyle tutarlı şekilde üçüncü sıradaki metindir. Ancak uzmanların %95'ine göre ikinci metinden daha kolay alan birinci metin, Sönmez formülüne göre ikinci metinden daha zordur.

Bu analizlerin ışığında ve çalışmanın sınırlılıkları kapsamında Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formülleri arasından uzman görüşleriyle doğrudan ya da güçlü bir tutarlılık gösteren formül bulunmadığını söylemek mümkündür. Yine de formüller birbirleriyle karşılaştırıldığında Çetinkaya formülü ve Sönmez formülünün diğer formüllere nispeten daha tutarlı sonuçlar verdiği görülmektedir. Ancak Sönmez formülünü bu haliyle bir okunabilirlik formülü olarak değerlendirmek ve alan yazında kullanmak oldukça zordur. Çünkü daha önce de bahsedildiği üzere okunabilirlik formüllerinin asli amacı okuyucuyla buluşmadan önce metnin zorluğu hakkında bir fikir sahibi olunmasını sağlamaktır. Sönmez formülü ise metin okuyucuyla buluşmadan önce uygulanamamaktadır. Formülde, ihtiyaç duyulan yabancı ifadelerin tespitine yönelik bir yönerge ya da

sözcük listesi bulunmamaktadır. Bu durumda yabancı ifadelerin araştırmacının kendisi tarafından belirlenmesi gerekliliği doğmaktadır. Böyle bir uygulamada ise okunabilirlik formüllerinden sunması beklenen objektiflik ortadan kaybolmaktadır. Sönmez (2003), formülü ortaya attığı çalışmada metinler içerisindeki bazı ifadeleri şifreleyerek katılımcılara sunmuş ve şifreli kelimeleri yabancı ifade olarak kabul etmiştir. Bu uygulamanın okunabilirlik formülü geliştirme sürecine ya da metnin zorluğunu yordamaya hizmet ettiğini söylemek olanaklı değildir. Ayrıca formül temelde sadece yabancı ifadeler üzerine kuruludur. Formül incelendiğinde anlaşılmaktadır ki Sönmez, metinde bilinmeyen bir ifade yoksa metnin tamamen anlaşılacağını savunmaktadır. Bu iddia yanlışlanabilir ve aksi kanıtlanabilir bir önermedir. Çünkü bir metnin anlaşılmasında en önemli öğelerden biri kelimelerin okuyucu tarafından bilinirliği olsa da metnin anlaşılma sürecinin tek unsuru bilinirlik değildir. Diğer yandan metnin uygun olduğu düzeyi bulmak için her düzeyde ayrı bir çalışma yapılması gerekliliği de formülün işlevselliğini oldukça azaltmaktadır. Sönmez formülü, alan yazında yürütülen çalışmalarda Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formülleri arasında en az yeğlenen formüldür. Bu durumun ise bahsedilen dezavantajların bir sonucu olduğunu söylemek mümkündür. Sönmez formülünün söz edilen sınırlılıkları göz önüne alındığında okunabilirlik formüllerinden en kullanılabilir olan formülün Çetinkaya formülü olduğu düşünülmektedir. Çünkü Sönmez formülünün bir okunabilirlik formülü olarak değerlendirilmesinin açıklanan gerekçelerle zorluğu göz önüne alındığında geriye kalan formüller arasından uzman görüşleriyle en tutarlı sonuçlar Çetinkaya formülünden elde edilmektedir. Türkiye’de okunabilirlik ile ilişkilendirilebilecek çalışmalar incelendiğinde ise bu çalışmanın sınırlılıkları içerisinde uzman görüşleriyle en tutarsız formüllerden biri olduğu sonucuna ulaşılan Ateşman formülünün çalışmalarda en sık kullanılan formül olduğu görülmektedir. Bu durum son beş yılda gerçekleştirilen çalışmalarda da aynı şekildedir.

Bu çalışmanın sınırlılıkları içerisinde ulaşılan sonuçlar, Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formülleri vasıtasıyla metinlerin incelenmesinden önce formüllerin niteliğinin daha kapsamlı çalışmalarla test edilmesi gerektiğini göstermektedir. Ülkemizde bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların sayısında son yıllarda artış olmakla birlikte işlevselliğin dikkate alındığı herhangi bir araştırma yapıldığını söylemek mümkün değildir. Bu çalışmalarda işlevselliği tartışmalı olan formüllerin işe koşulmasıyla metinlerin anlaşılabilirliği ve ders kitaplarının niteliği tartışılmakta ancak formüllerin geçerliliğinin sorgulanması ihmal edilmektedir. Özellikle eğitimciler başta olmak üzere birçok araştırmacı geçerliliğini sorgulamadan bu formülleri kullanmakta, öte yandan da birçok yazar ve öğretmen, yazdıklarının anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi olasılığına kuşkuyla bakmaktadırlar (Labasse, 1999 Akt. Budak, 2005, s. 77). Bu çalışmadan da anlaşılacağı üzere belli başlı formülleri metinlere uygulayıp bu sonuçlara göre metni değerlendirmek ve metinlerin seviyeye uygunluğu hakkında yorum yapmak her zaman geçerli sonuçlar vermemektedir. Çünkü daha önce de bahsedildiği üzere bir metnin zorluk seviyesini belirleyen tek unsur kelime ve cümle uzunluğu ya da yalnız başına kelime bilinirliği değildir. Eğer bir metnin kelime ve cümle uzunluğunu metnin anlaşılabilirlik düzeyinin belirlenmesinde ana etken olarak kabul edilirse, aynı zamanda “Ben, annem ve babam pazartesi günü Kahramanmaraş’a uzun süredir görüşmediğim abimi ziyarete gideceğiz.” cümlesini, “Galat-ı meşhur fasih-i mehcurdan evladır” cümlesinden daha kolay kabul etmemiz gerekmektedir (Çoban, 2014, s. 108). Ancak metnin anlaşılabilirlik oranı konusunda yapılmış birçok araştırmaya göre metnin anlaşılabilirlik oranı, ne olursa olsun cümle uzunluğu ile üç ve daha fazla sayıda hece içeren sözcüklerden oluşan dar çerçeveye sığdırılmaz. Kısacası, birbirinden kopuk tümceler genellikle uzun ama düzgün ve uygun bağlantıları olan tümcelerden daha zordur. Üç ve daha fazla hece içeren sözcükler, birçok durumda üçten daha az heceye sahip sözcüklerden daha kolay anlaşılabilir (Miles, 1990 Akt. Budak, 2005, s. 81). Bahsedilen sorunların kaynağını oluşturan şey okunabilirlik formüllerini ortaya atanlar değildir. Okunabilirlik formülleri insanlığa ve eğitime ciddi hizmetler edebilme potansiyeline sahip denklemlerdir. Sorunların, araştırmacıların formülleri, formüllerin geçerliliğini, amacını ve işlevselliğini sorgulamadan kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin, Çetinkaya (2010, s. 11) bir okunabilirlik formülü ortaya koyduğu çalışmada, söz konusu çalışmanın anlaşılabilirlik kavramıyla ilgisi bulunmadığını belirtmektedir. Ancak formülün kullanıldığı çalışmaların büyük bir kısmında okunabilirlik tanımı gereği metinlerin anlaşılabilirliği yorumlanmaktadır. Bahsedilen bu sorunların çözümü için

anlaşılabilirlik ve okunabilirlik kavramlarının ayırımının yapılması gerekmektedir. Ancak okunabilirlik ve anlaşılabilirlik kavramlarının iç içe geçmiş durumundan dolayı bu ayırımı yapmak kolay olmayacaktır.

Türkçe özelinde gerçekleştirilen okunabilirlik çalışmalarında karşılaşılan bir başka sorun ise kelime listeleridir. Okunabilirlik formüllerinin ortaya çıkışının temelinde kelime listeleri ve kelime kontrol mekanizmaları vardır. Çünkü bir metnin anlaşılması ve okumanın gerçekleşmesi için her şeyden önce kelimenin anlamının bilinmesi gerekmektedir (Akyol, 2020, s. 3). Türkçe özelinde ortaokul düzeyi öğrencilerinin okuduklarını anlayabilmeleri için metindeki kelimelerin yaklaşık %96'sı bilmeleri gerektiğini ortaya koyan çalışma (Ülper ve Kiraz, 2017) da bu görüşü desteklemektedir. Yabancı dillerde okunabilirlik formüllerinin ortaya çıkışı belirli kelime listelerinin hazırlanmasıyla gerçekleşmiştir. Bu listelerin ardından, daha önce bahsedilen Dale ve Chall, Vogel ve Washburne formülleri gibi kelime listelerine gönderimde bulunan formüller oluşturulmuştur. Daha sonra kelime listeleriyle oluşturulan formüllerle tutarlı sonuçlar veren, hece uzunluğunu temel alan formüller bulunmuş ve daha pratik oldukları için hece uzunluklarını temel alan formüller kullanılmaya başlanmıştır. Ancak Türkçe için durum böyle değildir. Türkçe için oluşturulan okunabilirlik formüllerinde herhangi bir kelime listesi referansı bulunmamaktadır. Araştırmaların birçoğu doğrudan hece uzunlukları referans alınarak yürütülmüştür. Ancak başka dillerde hece uzunluğunun kelimenin bilinirliği ve metnin okunabilirliği konusunda yordayıcı olması, Türkçede de durumun aynı şekilde ilerleyeceği anlamına gelmemektedir. Özellikle Türkçenin eklemeli dil yapısı düşünüldüğünde hece uzunluğunun diğer dillerden örneğin çekimli bir dil olan İngilizceden farklı olması ve bunun okunabilirlik üzerindeki etkilerinin de farklılık göstermesi kaçınılmazdır. Farklı bir işleyiş sistemine sahip bir dil için oluşturulmuş standardın başka bir dil için geçerli kabul edilmesi elde edilecek sonuçların tutarsız olmasına yol açacaktır.

Esasen Türkçe için çeşitli bağlamlarda oluşturulmuş birçok kelime listesinin varlığından söz edilebilir. Bunlar; bilinmesi gerekli sözcükler listesi (Aksoy, 1936), öğrencilerin yazılı anlatımlarından oluşturulmuş sözcük listeleri (Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005), yazılı metinlerde geçen sözcüklerin kullanım sıklıklarına göre listelendiği sıklık sözlükleri (Aksu ve Adalı, 2018; Göz, 2003), belirli meslek alanlarına göre öğrenilmesi gereken sözcüklerin listesi (Ulutaş, 2016), çeşitli bilim alanlarında sıkça kullanılan sözcüklerin listesi (Tüfekçioğlu, 2018) şeklinde örneklendirilebilir. Bu sözcük listeleri arasından okunabilirlik çalışmalarıyla ilişkilendirilebilecek olanları sıklık sözlükleridir. Okunabilirlik çalışmalarının ve formüllerinin, Thorndike (1921) tarafından hazırlanan ilk kapsamlı sıklık sözlüğüne dayanması (Chall, 1988) da bu görüşü desteklemektedir. Ancak kullanım sıklığına dayalı sözcük listelerinin okunabilirlik çalışmalarında doğrudan ve olduğu gibi kullanılması uygun değildir. Çünkü metinde kullanılan sözcüklerin okunabilirliğe etkisi, kelimenin kullanım sıklığına değil kelimenin bilinirliğine bağlı olarak şekillenmektedir. Bir sözcüğün sık kullanılmaması, sözcüğün bilinmediği anlamına gelemeyeceği için de okunabilirlik çalışmalarında kullanılacak olan sözcük listelerinin kelime bilinirliklerinden yola çıkılarak hazırlanması gerekmektedir. Bu nedenle Türkçe özelinde yürütülecek okunabilirlik çalışmaları için mevcut sözcük listeleri yerine olması gerektiği gibi hedef kitlelere yönelik ve bilinirliği temel alan güncel sözcük listeleri oluşturulmalıdır. Türkçe özelinde okunabilirlik formüllerine yönelik kelime listelerinin oluşturulması, sadece okunabilirlik alanında gerçekleştirilen çalışmaların niteliğinin artırılmasını değil, Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında kronikleşen; ana dili eğitiminde sınıf düzeylerine göre öğretilmesi gereken sözcüklerin net olmaması, Türkçenin öğretimi sürecinde seviyelere göre öğretilmesi gereken sözcüklerin belirsiz olması, Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında kullanılan metinlerde yer alacak sözcüklerin nitelikli bir şekilde seçilememesi gibi birçok sorunun da çözüme kavuşmasına katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar ve yapılan değerlendirmeler ışığında okunabilirlik formüllerinin geçerliliğinin daha fazla sorgulanmasının ve kelime kontrol mekanizmalarının okunabilirlik araştırmalarına dâhil edilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

### Sınırlılıklar

Bu çalışmanın başlıca sınırlılıkları; 3 metin üzerinden 20 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiş olması ve öğretmenlerden 1 kez görüş toplanmış olmasıdır. Aynı çalışma grubuna farklı metinlerin sunumu ile ya da aynı metinler üzerine farklı çalışma gruplarından görüş toplanmasıyla bu çalışmada elde edilen sonuçlardan farklı sonuçlara ulaşmak mümkündür. Benzer şekilde aynı çalışma grubuyla



farklı bir zamanda toplanacak görüşler ile sonuçların farklılaşması ihtimal dahilindedir. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçları kesin yargılar içermemektedir.

### 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 = Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu  
Karar tarihi= 29.12.2023  
Belge sayı numarası= 2023-1114

### Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya 1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı %50’dir.

### Çıkar Çatışması

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

### Kaynakça

- Aksoy, Ö. A. (1936). *Bir dili öğrenmek için en lüzumlu kelimeler ve bu kelimelerin belirtme usulü*. Gaziantep: Gaziantep Halkevi Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi Yayınları.
- Aksu, B., T. ve Adalı, E. (2018). *Çağdaş Türkçenin sıklık sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Akyol, H. (2020) *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Bağcı, H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ileri düzey (C1-C2) ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 279-295.
- Başkaya, M. (2019). Türk konukseverliğine bir örnek “Köy Odaları”. Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (Ed), *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı* (s. 26) içinde. Ankara: Anıttepe Yayınları.
- Baykent, U. Ö. (2017). Dil felsefesinde anlam sorunu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 56(3), 497-508.
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Budak, Y. (2005). Metinlerin okunabilirlik düzeyinin saptanmasına yönelik eleştirel bir bakış. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 76-87.
- Chall, J. S. (1984). Readability and prose comprehension: continuities and discontinuities. *U: Flood J.(ur.) Understanding reading comprehension: cognition, language, and the structure of prose*. Newark: International Reading Association.
- Chall, J. S. (1988). The beginning years. B. L. Zakaluk ve S. J. Samuels (Ed), *Readability Its Past, Present, and Future* (s. 2-13) içinde. Newark, DE: International Reading Association.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Çeçen, M. A. ve Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikaye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 185-194.
- Çepni, S., Gokdere, M. ve Kucuk, M. (2002). Adaptation of the readability formulas into the Turkish science textbooks. *Energy Education Science and Technology*, 10(1), 49-58.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Çıplak, G. ve Balcı, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özelliğinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 30, 170-187.
- Çiftçi Ö., Çeçen M.A. ve Melanlıoğlu D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206 – 219.
- Çoban, A. (2014). Okunabilirlik kavramına yönelik bir derleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 96-111.
- Dale, E., & Chall, J.S. (1948). A formula for predicting readability. *Educational Research Bulletin*, 27, 11-20.
- DuBay, W. H. (2004). *The principles of readability*. CA, US: Impact Information.
- Flesch, R. (1943). *Marks of readable style; a study in adult education*. Teachers College Contributions to Education, Colombia University.
- Flesch, R. F. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32, 221-233.
- Fry, E. (2002). Readability versus leveling: both of these procedures can help teachers select books for readers at different stages. *The Reading Teacher*, 56, 286-292.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Gunning, R. (1952). *The technique of clear writing*, New York: McGraw-Hill.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güven, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- İnan, A. (2023). Atatürk ve milli eğitim. Saygı, S. (Ed), *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı* (s. 142-144) içinde. Ankara: Ferman Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H., Bolat, K. ve Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 603-623.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 973-992.
- Klare, G. R. (1963). *The measurement of readability*. Iowa: The Iowa State University Press.
- Klare, G. R. (1984). Readability. P.D Pearson (Ed), *Handbook of reading research* (s. 681-744) içinde. New York: Longman.
- Köse, E. Ö. (2009). Biyoloji 9 ders kitabında hücre ile ilgili metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Çankaya University Journal of Law*, 12(2), 141-150.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- MEB (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. Ankara: Ders Kitapları ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. LA: Sage Publishing.
- Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *Elementary Education Online*, 12(1), 202-226.
- Sönmez, V. (2003). Metinlerin eğitselliğini saptamada matematiksel bir yaklaşım (Sönmez Modeli). *Eğitim Araştırmaları*, 10, 24-39.
- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 169–172.
- Thorndike, E. L. (1921). *The teacher's word book*. Teachers College Press.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ülper, H. ve Kiraz, E. (2018). Metni kavramada belirleyici olan bilinmeyen sözcük oranı eşikleri: Ortaokul öğrencileri açısından bir durum belirleme çalışması. Uzun, N. E. ve Bozkurt, B. Ü. (ed), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar-10* (s. 25-37) içinde. İstanbul: İstanbul Okan Üniversitesi Yayınları.
- Vogel, M., & Washburne, C. (1928). An objective method of determining grade placement of children’s reading material. *Elementary School Journal*, 28, 373-381.
- Yazıcı, K. ve Temur, T. (2007). Okunabilirlik formüllerinin kullanımına ilişkin yapılan bazı eleştiriler. *EKEV Akademi Dergisi*, 11(31), 317-324.
- Yılar, M. B. (2020). 9. sınıf coğrafya ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 1126-1146.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.

### Extended Abstract

#### Introduction

The concept of reading entered the agenda of humanity approximately 5000 years ago with the invention of writing. Although some definitions made in the past suggest that reading is only vocalizing the written text or decoding the text, the definitions of reading accepted in the literature today include the process of meaning-making. In this context, the action that cannot create meaning is no longer accepted as reading. The act of creating meaning in the reading process is directly affected by the characteristics of the text. This situation brings the question, "What makes a text easy or difficult and how can this difficulty be determined?", to the minds of those who are responsible for presenting a text to someone. In the literature, the difficulty level of a text is expressed by the concept of "Readability." One of the methods for measuring readability is readability formulas. Readability formulas are specific to the languages for which they are developed. There are four readability formulas for Turkish as follows: Ateşman formula (1997), Sönmez formula (2003), Çetinkaya formula (2010) and Bezirci-Yılmaz formula (2010). In the readability literature, 80 studies were conducted and accessible for Turkish. Although most of these studies were conducted by applying and interpreting the formulas developed by Ateşman (1997), Sönmez (2003), Çetinkaya (2010), Bezirci and Yılmaz (2010) to various texts, especially textbooks, to our knowledge, there is no study in the literature in which the validity of the readability formulas developed for Turkish is directly questioned or in which the readability formulas developed for Turkish are discussed together. In this study, the consistency of the readability formulas for Turkish with each other was questioned, and the compatibility of the formula results with the course materials and expert opinions was examined. Thus, this study can contribute to the literature and researchers with the features mentioned above.

#### Method

In this study conducted to question the functionality of the readability formulas for Turkish and determine the most consistent one among the formulas based on the expert opinions, the mixed method utilizing both qualitative and quantitative research methods, and the combining design, which is a type of this method, were used.

The study group of this research was randomly selected among Turkish language teachers working in accessible secondary schools in Sinop province, Türkiye. Accordingly, the study group consisted of 20 Turkish language teachers with different gender, work experience and age.

To collect the qualitative data needed for the present study, two texts were selected, the first from Anıttepe Publications, 5th Grade Turkish Textbook (2019) and the second from Ferman Publications, 8th Grade Turkish Textbook (2023). In addition to these texts, the study titled "The Problem of Meaning in Language Philosophy" (Baykent, 2017) was included with the selected texts to have a level difference between the texts.

The qualitative data of this study were obtained through document analysis of the texts presented above. In this process, the variables of the readability formulas were determined on the texts and the readability scores of the texts were obtained. To determine the foreign expressions in the texts, an application was conducted with Turkish language teachers using a structured form called "Unknown Word Detection Study." The application was carried out face-to-face in the 2023-2024 academic year and the expressions that approximately 70% of the participants identified as foreign expressions were accepted as foreign expressions.

To determine the difficulty levels of the texts according to the experts, data were collected face-to-face from the Turkish language teachers in the study group in the 2023-2024 academic year through the structured form named "Text Level Determination Study." The data obtained were analyzed using frequency analysis.

### Result and Discussion

In this study, which was conducted to question the functionality of the readability formulas for Turkish and to determine the most consistent one among the formulae with expert opinions, it was found that the formulas showed inconsistencies with each other, with expert opinions and with the level of the textbooks from which the texts were taken. When Table 9 in the findings section was analyzed, it was seen that the formula results were pretty different from each other. For example, according to Bezirci-Yılmaz formula, all texts were at academic level; according to Sönmez formula, text 1 and text 3 were comprehensible for 5th-grade level, and text 2 was clear and comprehensible for 5th-grade level. On the other hand, according to the Çetinkaya formula, all texts were at the 10th, 11th and 12th-grade levels, and according to Ateşman formula, two texts were at the difficult level and one was at the very difficult level. In this case, there is no formula that gives consistent results for the texts. When the expert opinions on the recommendation of the texts to the levels were compared with the readability formulas, text 1, which by the experts mostly recommend for 5th and 6th-grade levels, was at 10th, 11th, 12th-grade level according to Çetinkaya formula, at academic level according to Bezirci-Yılmaz formula, at difficult level according to Ateşman formula, and at comprehensible level for 5th-grade level according to Sönmez formula. Text 3, which is not recommended for any level in secondary education with a consensus of 85% by the experts, was at the 10th, 11th, and 12th-grade level according to the Çetinkaya formula, at the academic level according to Bezirci-Yılmaz formula, difficult according to Ateşman formula, and comprehensible for the 5th-grade level according to the Sönmez formula. Given these results, there is no formula directly consistent with expert opinions. In the light of these analyses, among the readability formulas for Turkish, there is no formula that shows a direct or strong consistency with expert opinions. However, when the formulas were compared with each other, it was seen that the Çetinkaya formula and the Sönmez formula provided more consistent results than the other formulae. However, it was pretty challenging to evaluate Sönmez formula as a readability formula and use it in the literature because, as mentioned before, the primary purpose of readability formulas is to provide an idea about the difficulty of the text before it meets the reader. Sönmez formula, on the other hand, could not be applied before the text met the reader. The findings obtained in this study suggested that Çetinkaya formula was the most usable one among the readability formulas. However, within the limitations of this study, it was concluded that no readability formula was consistent with expert opinions, and a more functional readability formula was needed. A possible explanation for this finding can be that the readability studies carried out in Turkish are conducted without relying on any word or word list studies. Hence, further readability studies should be conducted using vocabulary studies.

## Ekler

### Ek-1: Çalışmada Kullanılan Metinler

#### Metin 1 (Başkaya, 2019, s. 26):

“Yakın zamana kadar köylerde yaşamış veya hâlen yaşamakta olan kişilerin anılarında dün gibi yaşayan köy odaları geleneği, Türk konukseverliğinin en iyi örnekleri arasındadır. Köylerdeki köy odalarının konukları, bir yerden bir yere gitmekte olan yolcular olduğu kadar, köye ticaret amacı ile gelen veya zanaat sahibi insanlar da olabilmekteydi. Çerçiler, testi bardak satanlar, ürettiği malı değiş yoluyla veya para ile ticaret yapanlar, halatçılar, gezici kalaycılar, orakçılar vb. olmak üzere köye bir nedenle gelenler istediği kadar bu köy odalarında konuk olarak kalabiliyorlardı. Anadolu'nun birçok köyünde neredeyse her sülalenin köy odası vardı. Bu köy odaları ya o sülalelerin ya da önde gelen büyüğünün adıyla anılıyordu.”

#### Metin 2 (İnan, 2023, s. 143):

“Atatürk, okul programlarıyla bizzat meşgul olur, okutulan kitapları gözden geçirir ve özellikle tarih derslerinin, ulusun bilincini yükselteceğine inanır ve Türklük dünyasının tarihini bir bütün olarak, uygarlık unsurlarına daha çok önem verilerek incelenmesini ve okutulmasını isterdi. O, Türk büyüklerinden Alparslanlar, Fatihler, Yavuz ve Kanunilerin hayranı olmakla beraber, bizzat uygarlık eserleri vücuda getirmiş olan Mimar Sinanlar ve Piri Reisler de ayrı bir değer verirdi. Çünkü devlet başında ordular yönetmiş kişiler, tarihte Türk şanını ne kadar yükseltmişlerse diğerleri de Türk dünyasına ölmez eserler vermişlerdir. Atatürk, her devirde Türk'ün uygarlık yapısına hizmet eden her bireyin değerini takdir etmenin zorunlu olduğunu prensip olarak kabul etmişti.”

\*Metinde bağlam oluşturması ve 100 kelime standardına ulaşması için metnin başına “Atatürk” ifadesi eklenmiştir.

#### Metin 3 (Baykent, 2017, s. 506-507):

“Anlam, türetilmiş niyetliliğin bir biçimidir. Konuşan kişinin asli ya da içsel niyetliliği sözcüklere, cümlelere, işaretlere, sembollere vs. aktarılmıştır. Anlamlı bir biçimde dile getirilirse, bu sözcükler, cümleler, işaretler ve semboller artık konuşan kişinin düşüncelerinden türetilmiş niyetliliğe sahiptirler. Sadece uzlaşımaya dayalı dilbilimsel anlam taşımakla kalmazlar, konuşanın kastettiği anlamı da taşırlar. Bir dilin sözcüklerinin ve cümlelerinin uzlaşımaya dayalı niyetliliği, konuşan kişi tarafından bir söz edimi icra etmek için kullanılabilir. Konuşan kişi bir söz edimi yerine getirirse, bu semboller üzerine kendi niyetliliğini yükler. Fakat konuşan kişi bunu tam olarak nasıl yapmaktadır? Daha önce niyetliliği ele alıp tartışırken yerine getirilme şartlarının açıklamaya çalıştığım anlamda, niyetliliği anlamak için anahtar mahiyetinde olduğunu görmüştük.”



## Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüş ve Deneyimleri

Nigar İPEK EĞİLMEZ\*

### Öz

Süreç temelli yazma, yazma sürecinin öğretmen rehberliğinde, planlama, taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme ve paylaşma vb. çeşitli alt boyutlarda ele alındığı bir yazma yaklaşımıdır. Öğrencinin yazılı anlatım becerisini olumlu yönde etkileyen bu yazma yaklaşımında öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüşlerini ve deneyimlerini belirlemektir. Bu amaçla çalışmaya katılmaya gönüllü olan 28 Türkçe öğretmenine yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin cevaplarından elde edilen kodlar gruplandırılarak kategorilere ve kategoriler gruplandırılarak temalara ulaşılmıştır. Bu işlem sonucunda Türkçe öğretmenlerinin yazma amaçları ve yazma uygulamalarını içeren “Yazma” teması, süreç temelli yazmaya ilişkin görüşlerini içeren “Süreç Temelli Yazma” teması ve süreç temelli yazmaya ilişkin tespit ve önerilerini içeren “Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Öneriler” teması olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya ilişkin görüşlerinden hareketle bir yapıya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin süreç temelli yazmayı kavram olarak bildikleri fakat nasıl uygulayacaklarına ilişkin bilgi ve deneyime sahip olmadıkları, süreç temelli yazma ile daha çok yüzeysel bir hazırlık çalışmasını kastettikleri görülmüştür. Öğretmenler her ne kadar süreç temelli yazmayı uyguladıklarını ifade etmiş olsalar da onların uyguladıkları yazma etkinliklerinin süreç temelli yazma kapsamında değerlendirilemeyeceği tespit edilmiştir. Bir başka sonuç olarak öğretmenlerin süreç temelli yazmanın faydalarını tespit ettikleri fakat alanda yapılan çalışma sonuçları ile örtüşmeyen sınırlılıklar belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, süreç temelli yazmanın, sınıf mevcuduna, ders saatlerine bağlı şartların uygun olduğu durumlarda uygulanmasının mümkün olduğunu, bunun için de olması gereken önerilerini sunmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, yazma eğitimi, süreç temelli yazma, Türkçe öğretmeni

### Turkish Language Teachers' Opinions and Experiences on Process-Based Writing

#### Abstract

Process-based writing is a writing approach in which the writing process is discussed in various sub-dimensions such as planning, drafting, reviewing, editing and sharing, etc., under the guidance of the teacher. The teacher's role is very important in this writing approach, which positively affects the student's written expression skill. The purpose of the current study is to determine Turkish teachers' opinions and experiences related to process-based writing. To this end, a structured interview form was administered to 28 Turkish teachers who volunteered to participate in the study and the data obtained were analyzed by using descriptive analysis and content analysis. The codes derived from the teachers' answers were grouped into categories, and the categories were grouped into themes. As a result of this process, a total of three themes were obtained: The theme of “Writing”, which includes the Turkish teachers' writing purposes and writing practices, the theme of “Process-Based Writing”, which includes their opinions on process-based writing and the theme of “Findings on and Suggestions for Process-Based Writing”, which includes findings on and suggestions for process-based writing. In line with the data obtained from the study, a construct

\* Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Muğla, nigaripek@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4266-5935

was reached based on the Turkish teachers' opinions on process-based writing. As a result of the study, it was concluded that teachers knew process-based writing as a concept, but they did not have the knowledge and experience on how to apply it, and by process-based writing they meant a process of superficial preparation. Although the teachers stated that they practiced process-based writing, it was determined that the writing activities they implemented could not be considered within the scope of process-based writing. Another result of the study is that the teachers identified the benefits of process-based writing, but stated limitations that did not coincide with the research results in the relevant literature. In addition, the teachers stated that it is possible to implement process-based writing in cases where conditions related to class size and class hours are suitable, and they offered suggestions to achieve these conditions.

**Keywords:** Turkish language education, writing education, process-based writing, Turkish language teacher

### Giriş

Kişinin içinde yaşadığı toplumla uyumlu olabilmesi ve çevresindekilerle iyi bir iletişim kurabilmesi için tıpkı diğer dil becerilerini olduğu gibi yazma dil becerisini de etkili bir şekilde kullanabilmesi gerekir. Yazı aracılığıyla insan hem duygu ve düşüncelerini ifade edebilir hem de duygu ve düşüncelerini kalıcı hale getirerek gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlar. Burada önemli olan kişinin duygu ve düşüncelerini ne denli etkili, açık ve anlaşılır ifade ettiğidir. Bir başka deyişle kişinin ifade becerisi onun aynı zamanda toplum içindeki akademik ve sosyal başarısının bir göstergesidir.

Okullarda gerçekleştirilen örgün eğitimle birlikte çocuklara ana dilini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için eğitim verilmektedir. Türkçe öğretiminin en temel amacı tüm dil becerilerini etkili bir şekilde kullanan; dinlediğini, okuduğunu anlayan; kendini sözlü ve yazılı olarak ifade eden bireyler yetiştirmektir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu amaç şu şekilde ifade edilmiştir: "Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması" (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s. 8).

İlkokulun ilk yılında alfabeyi tanıma, seslendirme, sembolleri tanıma ve kâğıda dökme vb. işlemlerden oluşan temel yazma eğitimi ileriki yıllarda duygu ve düşünceleri belirli bir tür çerçevesinde açık, anlaşılır ve etkili bir şekilde anlatma etkinlikleri ile gelişir. Bu durum Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019, s. 50) "Şiir yazar, hikâye yazar, bilgilendirici metin yazar" vb. kazanımlarla kendini gösterir. Bu kazanımlar doğrultusunda sınıfta yazma çalışmaları yapılmaktadır. Fakat bu yazma çalışmalarında genellikle öğrencilerin metin oluşturma sürecinde oldukça zorluk yaşadıkları görülmektedir (Maltepe, 2006; Oral, 2008; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010). Geleneksel yöntemlerle yapılan yazma çalışmalarında öğrenci yazacağı metnin konusu ile tamamen yalnız kalır, süreci nasıl devam ettireceği konusunda bocalar ve yazılı anlatım becerilerini kullanmakta zorlanır. Karatay ve Aksu (2017), geleneksel anlayışla yapılan yazma çalışmalarının bilinçli bir yazma eğitimi sürecinden yoksun olduğu için öğrencilerin yazma becerilerinin yeterince gelişmesinin mümkün olmadığını ifade etmişlerdir.

Yazma kavramı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. En basit haliyle duygu ve düşüncelerin görsel, basılı semboller aracılığıyla ifade edilmesi olarak tanımlanabilir. Bu şekilde söylendiğinde yazmanın sadece tek yönlü basit bir eylem olduğu düşünülebilir. Hâlbuki yazma eylemi, araştırma, amaç belirleme, planlama, değerlendirme gibi birbirini takip eden birçok zihinsel sürecin birlikte kullanılmasından oluşmaktadır. Kahn ve Holody (2012), bireyin kendisini ifade etme aracı olan yazmanın, aynı zamanda yeni fikirler üretme, eleştirel düşünme, bilgileri organize etme ve planlama gibi becerileri de kazandırdığını ifade etmektedirler. Yazma sürecinde öğrenciler zihinsel beceriler açısından oldukça etkin bir sürecin içerisine girerler. Bu süreç fikir üretme, özetleme, edinilen bilgileri işleyerek yazıya geçirme ve üretilen yazıyı okuyarak değerlendirme gibi işlemlerden oluşmaktadır (Rao, 2007).

Öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için en etkili yöntemlerden biri süreç temelli yazmadır. Süreç temelli yazma, yazma etkinliğini tek seferlik bir eylem olarak görmez, aksine yazmayı birbirine

bağlı birçok etkinlikten oluşan bir sürece yazar. Süreç temelli yazma, süreç temelli öğrenme modeline dayanmaktadır. Süreç temelli öğrenme, öğrencilerin planlama ve düşünme becerilerini, bilgi işleme süreçlerini geliştirmeyi hedefleyen bir modeldir (Ashman ve Conway, 1993, s. 55-56). Bu modelde, bir taraftan, öğretmenler planlama sürecinde öğrencilerine rehberlik edip onlara nasıl öğrendikleri, konuyla ilgili bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ile ilgili bilişsel farkındalık edinmelerini sağlarken (Ashman, Conway ve Wrisht, 1994) öbür taraftan öğrenciler, araştırma yaparken bilgi teknolojilerini kullanmayı; dinleme, konuşma ve yazma aracılığıyla başkaları ile iletişim kurmayı; araştırarak bilgiye ulaşmayı öğrenirler (Nancy, 1997). Süreç temelli öğrenme ile öğrencilere bağımsız düşünme, karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme gibi becerileri kazandırarak onların planlama yapma ve yazma aşamaları ile ilgili bilinçli eylemlerde bulunmalarını sağlamak amaçlanır.

Yazma eylemi öncelikle bilişsel bir süreçtir. Flower ve Hayes'e (1981) göre yazar, yazma sürecinde birbirinden farklı fakat birbiriyle ilişkili üç etkinlik alanını kullanır. Bunlar; etkinlik ortamı, yazarın uzun süreli belleği ve yazma sürecidir. Etkinlik ortamı yazarın dışındaki söz bilimsel sorun ve metin üretme vb. tüm diğer unsurları içermektedir. İkinci unsur olan yazarın uzun süreli belleği, yazarın, yalnızca ilgili konunun ana başlığına ilişkin değil aynı zamanda okur ve yazma planı hakkında sahip olduğu bilgi birikimidir. Üçüncü unsur olan yazma süreci ise yazarın, özellikle planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme gibi temel yazma sürecini takip ettiği süreçtir.

Süreç temelli yazma, yazmayı tek basamaklı doğrusal bir işlem olmaktan çıkarır; hazırlık yapma, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, yeniden yazma ve sunma gibi birbiriyle ilişkili ve sarmal bir şekilde ilerleyen bir süreç olarak ele alır. Bu aşamalar araştırmacılar tarafından küçük farklılıklarla ele alınmıştır. Tompkins (1998) ve Jones (2002) bu aşamaları yazım öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, redaksiyon (düzenleme), yayımlama ve paylaşım olarak ele almaktadır (Akyol, 2006). Karatay (2011a) bu süreci hazırlık, planlama, düzenleme, düzeltme ve sunum şeklinde ifade etmektedir. Görüldüğü gibi süreç temelli yazmanın aşamaları hazırlık yapma, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve sunma şeklinde özetlenebilir.

İyi bir yazı oluşturmak için yazar, öncelikle yazmak istediği konu hakkında bilgi birikimine sahip olmalıdır. Bunun için yazar, çeşitli şekillerde araştırma yaparak yazmaya hazır hale gelmelidir. Bunun yanı sıra yazar, hedef kitlesini, yazısının amacını ve türünü belirlemelidir. Yazmanın hazırlık basamağı olarak adlandırılabilir bu aşamadan sonra yazar, yazısının taslak planını belirlemelidir. Bu taslak planda konunun hangi yönlerine değineceğine, hangi yardımcı düşüncelere yer vereceğine bu düşünceleri ele alırken hangi düşünceyi geliştirme tekniklerinden yararlanacağına, hangi söz varlığı unsurlarına başvurabileceğine karar vermelidir. Bunlar ışığında yazılan yazı farklı yöntemlerle gözden geçirilmelidir. Bu gözden geçirme yazar tarafından yapılabileceği gibi bir akran veya öğretmen tarafından da yapılabilir. Gözden geçirme sonrasında verilen dönütler çerçevesinde yazı düzeltilmeli ve son olarak paylaşılmalı veya sunulmalıdır.

Yukarıda bahsedilen ve birbiriyle ilişkili olan bu süreci tek başına bir öğrencinin yürütmesi oldukça zordur. Burada öğrenci mutlaka bir öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyacaktır. Süreç temelli yazmanın aşamaları kadar rehberlik süreci de çok önemlidir. Bu noktada Türkçe öğretmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Süreç temelli yazmanın aşamaları ile uygulanan yazma çalışmaları doğrultusunda ilkökul öğrencilerinin, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği ve süreç temelli yazmanın etkililiği noktasında çalışmalar olduğuna rastlanmaktadır (Aşıkcan ve Pilten, 2016; Baş ve Karatay, 2020; Karatay, 2011b; Karatay ve Aksu, 2017; Yazıcı, Demirel ve Karatay, 2022; Yılmaz ve Kadan, 2019). Tavşanlı ve Kaldırım (2020), süreç temelli yazma çalışmaları ile ilgili yapmış oldukları tematik analiz çalışmasında, araştırmaların büyük kısmının ilkökul öğrencileri ile sonrasında lisans öğrencileri ile ve az bir kısmının ise sınıf öğretmenleri ile yapıldığını ortaya koymuşlardır. Bunun dışında süreç temelli yazmanın etkilerine yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmalar da mevcuttur (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018). Ortaokul düzeyinde doğrudan Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmayı nasıl ve ne derece uyguladıklarına yönelik bir çalışmaya rastlanmasa da öğretmenlerin genel olarak yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları değerlendirdikleri bazı çalışmalar mevcuttur (Aydın, 2022). Öğrencilerin yazma becerileri üzerinde oldukça etkili olan süreç temelli yazmaya ilişkin ortaokul Türkçe öğretmenlerin görüşlerini almak ve Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmayı uygulama durumlarını tespit etmek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.



## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yaklaşımı doğrultusunda oluşturulmuştur. Temel amacı var olan durum veya durumlar hakkında ayrıntılı betimlemeler yaparak mevcut durumu olduğu gibi aktarmak olan durum çalışmasında gözlemler, görüşmeler, dokümanlar gibi veri kaynakları aracılığıyla ayrıntılı ve derinlemesine durum betimlemesi yapılır (Creswell, 2015; Merriam, 2013). Durum çalışmalarının temel amacı birden fazla durumu ve olayı açıklamak için tek bir durumu derinlemesine çalışarak durumu tanımlamak ve keşfedilmesini sağlamaktır (Yin, 1984; Gerring, 2007). Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazma yaklaşımına yönelik görüşlerini ve deneyimlerini inceleyerek var olan durumu betimlemeye çalışan bu çalışmada durum çalışmasına başvurulmuştur.

### Araştırma grubu

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarını süreç temelli yazma bağlamında incelemek ve öğretmenlerin süreç temelli yazmaya ilişkin görüşlerini tespit edebilmek için öğretmenlerin seçiminde, çeşitliliğin sağlanması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, nitel araştırmalarda kullanılan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlamak için Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları il, mesleki kıdemleri, mezun oldukları okul, öğrenim durumları ve cinsiyetleri dikkate alınmıştır. Bu amaçla Google Dokümanlar aracılığıyla hazırlanmış olan yapılandırılmış görüşme formu, e-posta yoluyla Türkiye'nin çeşitli illerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine gönderilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formunun en başında, araştırmanın amacı ve kapsamına, verilerin ve katılımcıların isimlerinin gizli tutulacağına, ayrıca çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğuna ilişkin bilgilendirmenin yapıldığı Aydınlatıcı Onam Formu yer almıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan Türkçe öğretmenleri formun en başında yer alan "Onaylıyorum." seçeneğini işaretledikten sonra görüşme sorularını cevaplayabilmişlerdir. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığını beyan eden ve görüşme formunu doldurarak gönderen 28 Türkçe öğretmeni bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1.

#### *Çalışma Grubunu Oluşturan Türkçe Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Kod	Cinsiyet	Yaş	Görev yaptığı il	Kıdem	Mezun olduğu bölüm	Eğitim düzeyi
Ö1	Kadın	21-30	Muğla	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö2	Kadın	31-40	Muğla	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö3	Kadın	21-30	Muğla	0-5 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans
Ö4	Erkek	21-30	Diyarbakır	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö5	Erkek	21-30	Van	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö6	Erkek	41-50	Muğla	21 yıl ve üzeri	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö7	Kadın	41-50	Muğla	21 yıl ve üzeri	Türk Dili ve Edebiyatı Öğrt.	Lisans
Ö8	Erkek	31-40	Aydın	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek lisans
Ö9	Kadın	41-50	Aydın	21 yıl ve üzeri	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö10	Kadın	41-50	Aydın	21 yıl ve üzeri	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö11	Kadın	41-50	Aydın	21 yıl ve üzeri	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö12	Kadın	31-40	Muğla	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek lisans
Ö13	Erkek	21-30	Ağrı	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö14	Kadın	21-30	Van	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö15	Erkek	21-30	Mardin	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö16	Erkek	31-40	Mardin	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö17	Erkek	31-40	Antalya	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö18	Kadın	31-40	İstanbul	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans

## Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüş ve Deneyimleri

Ö19	Erkek	31-40	Mardin	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö20	Erkek	31-40	Iğdır	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö21	Kadın	31-40	Muş	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö22	Kadın	31-40	Muğla	16-20 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö23	Kadın	31-40	Konya	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Doktora
Ö24	Kadın	31-40	Muğla	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö25	Kadın	41-50	Muğla	16-20 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek lisans
Ö26	Kadın	31-40	Konya	16-20 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö27	Kadın	31-40	Gaziantep	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö28	Kadın	21-30	Mersin	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans

Yukarıdaki tabloda çalışmaya katılan her bir öğretmenin demografik özelliği ayrı ayrı görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklerinin genel dağılımını görebilmek için ise Tablo 2'ye bakmak gerekir.

Tablo 2.

### Çalışma Grubunun Genel Görünümü

Demografik Özellikler	Grup	n
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	10
Yaş	21-30	8
	31-40	14
	41-50	6
Görev yaptığı il	Ağrı	1
	Antalya	1
	Aydın	4
	Diyarbakır	1
	Gaziantep	1
	Iğdır	1
	İstanbul	1
	Konya	2
	Mardin	3
	Mersin	1
	Muğla	9
	Muş	1
	Van	2
Kıdem	1-5	12
	6-10	5
	11-15	3
	16-20	3
	21 yıl ve üzeri	5
Mezun olunan bölüm	Türkçe Öğretmenliği Bölümü	25
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü	1
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	2
Eğitim düzeyi	Lisans	24
	Yüksek lisans	3
	Doktora	1

Tablo 1 ve Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılmaya gönüllü olan Türkçe öğretmenlerinin 18’i kadın, 10’u erkektir. Yaş aralığı açısından 21-30 yaş aralığında 8 öğretmen, 31-40 yaş aralığında 14 öğretmen ve 41-50 yaş aralığında 6 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları il açısından bakıldığında Muğla’dan 9; Aydın’dan 4; Mardin’den 3; Van ve Konya’dan 2’şer; Ağrı, Antalya, Diyarbakır, Gaziantep, Iğdır, İstanbul, Mersin ve Muş’tan 1’er öğretmenin çalışmaya katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin 12’si 1-5 yıl kıdem, 5’i 6-10 yıl kıdem, 3’ü 11-15 yıl kıdem, 3’ü 16-20 yıl kıdem ve 5’i 21 yıl ve üzeri kıdem aralığındadır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm açısından bakıldığında 25’inin Türkçe Öğretmenliği Bölümünden, 2’sinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden ve 1’inin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 24’ü lisans, 3’ü yüksek lisans ve 1’i doktora programı mezunudur.

### Veri Toplama Araçları

Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya ilişkin görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme, görüşme formunda yer alan konuların tümü ile ilgili her katılımcıdan ayrıntılı bilgi alma esasına dayanır. Yapılandırılmış görüşmede, sorular önceden kurgulanarak araştırma süreci bir plan dâhilinde yürütülür, cevaplar doğrudan karşılaştırılabilir ve böylece veriler daha kolay organize edilebilir (Patton, 2014).

Yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle sekiz maddelik açık uçlu sorudan oluşan taslak form oluşturulmuştur. Bu form kapsam geçerliği ve dil ve ifade açısından uygunluğunun değerlendirilebilmesi amacıyla üç Türkçe eğitimi alan uzmanının ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda öğretmenlik yapan üç Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ve öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda görüşme formuna bir soru eklenmiş, iki soru ise daha anlaşılır ve tarafsız olabilmesi için yeniden düzenlenmiştir.

Düzenlenen bu veri toplama aracı bir Türkçe öğretmenine uygulanarak deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonrasında bir sorunun daha anlaşılır olması için tekrar düzenleme yapılmıştır. Böylece dokuz sorudan oluşan bir yapılandırılmış görüşme formu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılandırılmış görüşme formunun başında Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları il, mesleki kıdemleri, mezun oldukları okul, öğrenim durumları ve cinsiyetlerine ilişkin bilgileri içeren bir bölüm yer almıştır.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama işlemi 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya ilişkin görüş ve deneyimlerini belirleyebilmek amacıyla ortaya konan yapılandırılmış görüşme formu Google Dokümanlar aracılığıyla hazırlanmış ve e-posta ile Türkçe öğretmenlerine gönderilmiştir. Yirmi sekiz Türkçe öğretmeni yapılandırılmış görüşme formunu doldurmayı kabul etmiş, “Onaylıyorum” seçeneğini işaretlemiş ve görüşme formunu doldurarak göndermiştir. Öğretmenlerin cevapladığı formlar “Ö1, Ö2, ..., Ö28” olarak kodlanmış, verilerin analizinde ve bulguların sunumunda bu kodlar kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kişisel bilgi formu ve yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmasına; bunun yanı sıra görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilmesine dayanır. İçerik analiz ise verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması basamaklarını içeren analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu doğrultuda, kişisel bilgi formu ve yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorulara verilen yanıtlar içerik analizi ile benzerlik ve farklılıklarına göre kodlanmış, sonrasında ortak kategori ve temalar altında toplanmıştır. Belirlenen temalardan yola çıkılarak katılımcıların görüşleri yorumlanmış ve doğrudan alıntılara yer verilerek betimsel analiz yapılmıştır.

Verilerin analizinde, gizliliğin sağlanması amacıyla, öğretmenler “Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö28” şeklinde kodlanmıştır. Sonrasında veriler çözümlenerek kodlar belirlenmiş, kodlardan kategorilere ve temalara

## **Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüş ve Deneyimleri**

ulaşmıştır. Verilerin çözümlenmesi sırasında görüşme formunda yer alan beşinci ve altıncı soruya Türkçe öğretmenlerinin hemen hemen aynı cevapları verdikleri görülmüştür. Bu noktada, öğretmenlerin daha kapsayıcı cevaplar vermiş oldukları beşinci soru çözümlenmiş, altıncı soru ise çözümlenmeden çıkartılmıştır. Böylece veriler sekiz soru üzerinden çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya ilişkin görüşlerinden hareketle bir yapıya ulaşılmıştır. Bu yapıyı yansıtan modeller Microsoft Office Word programıyla oluşturulmuş ve çalışmanın Bulgular bölümünde sunulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bir araştırmanın güvenirliliği birden fazla ölçüte dayanmaktadır. Bunlar, zamana göre değişmezlik, bağımsız uzman veya değerlendirciler arasındaki uyum ve iç tutarlıktır (Baxter ve Jack, 2008). Bu doğrultuda bu araştırmanın güvenirliliğini tespit edebilmek için birden fazla işlem gerçekleştirilmiştir. Öncelikle veriler araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde iki kez okunarak kodlanmıştır. İki ay ara ile yapılan kodlamalar birbiriyle tutarlılık göstermiştir.

Bunun yanı sıra araştırmanın güvenirliliğini tespit edebilmek için kullanılan bir diğer işlem olan bağımsız uzmanlar/değerlendirciler arasındaki uyum düzeyine bakılmıştır. Bu amaçla verilerin %50'lik kısmı iki ayrı araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve analiz sonuçları bir araya getirilip karşılaştırılarak iki kodlama arası tutarlılık hesaplanmıştır. Kodlamalar arası tutarlılığın hesaplamasında, Miles ve Huberman (2015) tarafından önerilen “[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]” formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman (2015)’a göre uyum düzeyi %80’in üzerinde olan kodlamalar güvenilir kabul edilir. Bu çalışmada güvenirlilik hesaplaması sonucu uyum düzeyi %88 olarak tespit edilmiştir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarına ve öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerini ortaya koyan verilerde görüş birliğinin sağlandığını ve böylece araştırmanın güvenilir olduğunu göstermiştir.

### **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. Ayrıca bu araştırmaya katılan öğretmenlerden onam formu onayı alınmıştır.

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı = Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu  
Karar tarihi= 03.04.2023  
Belge sayı numarası= Protokol No: 230041/ Karar No: 47

### **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya ilişkin görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin (n=28) yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular sunulmuştur. Yapılandırılmış görüşme formundaki sorular, öncelikle soru soru incelenmiş ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen kodlar gruplandırılarak kategorilere ve kategoriler gruplandırılarak temalara ulaşılmıştır. Bu işlem sonucunda Türkçe öğretmenlerinin yazma amaçları ve yazma uygulamalarını içeren “Yazma” teması, süreç temelli yazmaya ilişkin görüşlerini içeren “Süreç Temelli Yazma” teması ve süreç temelli yazmaya ilişkin tespit ve önerilerini içeren “Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Öneriler” teması olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır. Aşağıda sırasıyla bu temalara ilişkin bulgular yer almaktadır.

### **“Yazma” Temasına İlişkin Bulgular**

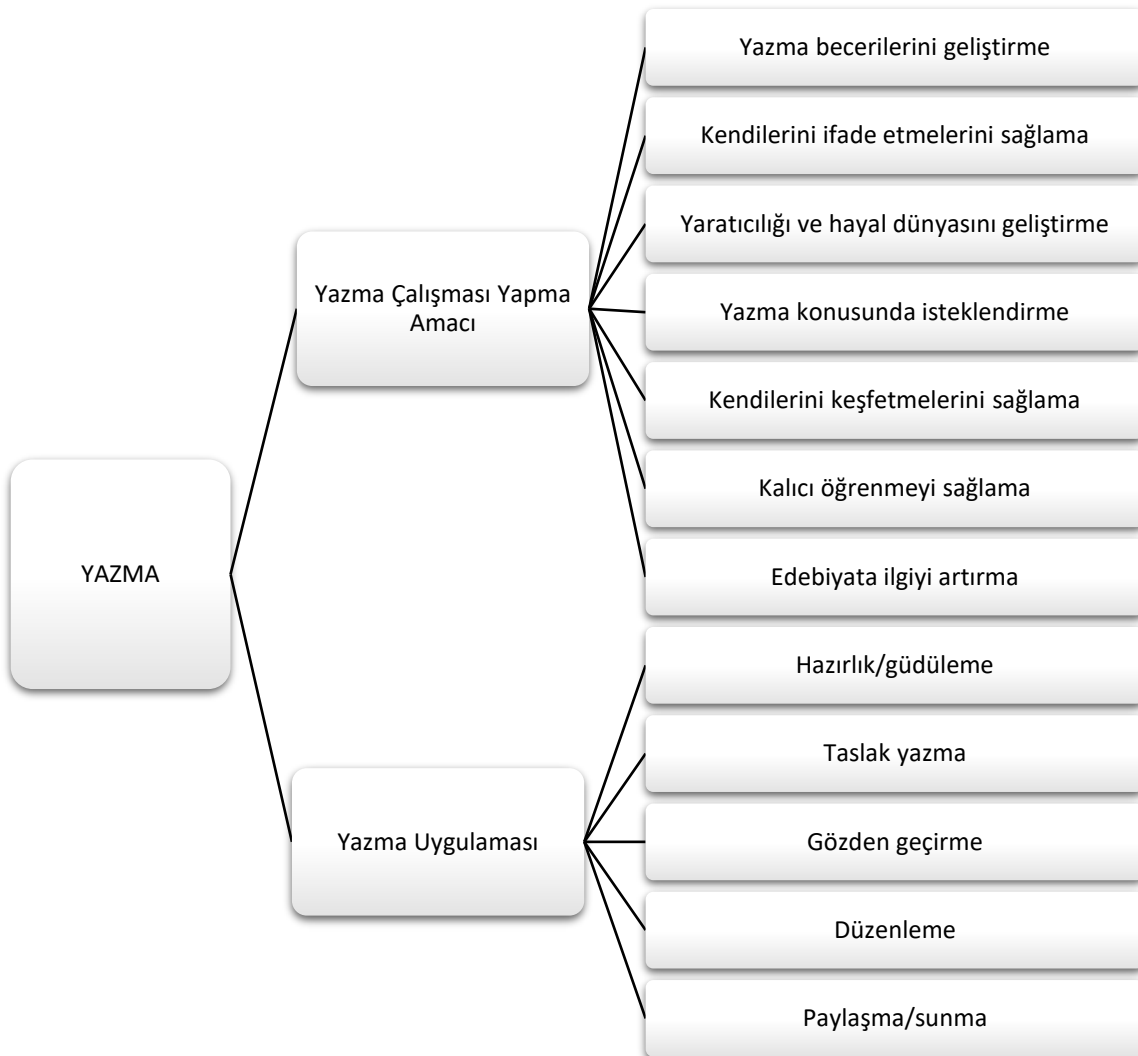
Bu tema kapsamında, görüşme formunda yer alan birinci ve üçüncü soru ele alınmıştır. Birinci soru Türkçe öğretmenlerinin sınıf içinde yazma çalışması yaptırma amacını, üçüncü soru ise öğretmenlerin yazma etkinliklerini nasıl uyguladıklarını belirlemeye yönelik sorulardır. Bu sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışması yapma

amaçları ve yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3'te ve bu bulgulardan yola çıkarak ulaşılan yapıyı yansıtan model Şekil 1'de sunulmuştur.

Tablo 3.

*Türkçe Öğretmenlerinin Yazmaya Yönelik Görüşlerini ve Uygulamalarını Belirlemeye İlişkin Sorulara Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Kodlar, Kategoriler ve Tema*

Tema	Kategori	Kod	f
YAZMA	Yazma Çalışması Yapma Amacı	• Yazma becerilerini geliştirme	19
		• Kendilerini ifade etmelerini sağlama	12
		• Yaratıcılığı ve hayal dünyasını geliştirme	5
		• Yazma konusunda isteklendirme	2
		• Kendilerini keşfetmelerini sağlama	1
		• Kalıcı öğrenmeyi sağlama	1
		• Edebiyata ilgiyi artırma	1
		• Hazırlık	25
	Yazma Uygulaması	• Taslak yazma	8
		• Gözden geçirme	6
		• Düzenleme	4
		• Paylaşma/sunma	10



Şekil 1. Türkçe Öğretmenlerinin Yazmaya Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları

## Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüş ve Deneyimleri

Tablo 3 ve Şekil 1’de görüldüğü üzere, Türkçe öğretmenlerinin yazmaya yönelik görüşleri incelendiğinde (1. soru), yazma çalışması yapma amaçlarının başında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme amacının geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden “güzel yazı yazma, imla ve noktalama doğru kullanma, planlı yazma, düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanma, metin türlerini öğrenme, estetik ifade becerisi kazanma” vb. tespit edilen alt kodlardan “yazma becerilerini geliştirme” koduna (f=19) ulaşılmıştır. Yine tabloda görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışması yapma amacı olarak, “kendilerini ifade etmelerini sağlama” (f=12); “yaratıcılığı ve hayal dünyasını geliştirme” (f=5); “yazma konusunda isteklendirme” (f=2); “kendilerini keşfetmelerini sağlama” (f=1); “kalıcı öğrenmeyi sağlama” (f=1) ve “edebiyata ilgiyi artırma” (f=1) kodlarına ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin “yazma becerilerini geliştirme” kodunu oluşturan ifadelerine örnekler şu şekildedir:

Ö5: “Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için”

Ö6: “...Noktalama işaretlerinden yazım kurallarına, düşünceyi geliştirme yollarından cümlelerin öğelerine kadar birçok alandaki kazanımların ne düzeyde kavrandığı hakkında büyük ipucu verir...”

Ö7: “Metin türlerinin öğretimi için sık sık yaptırıyorum.”

Ö18: “Öğrencilerim yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilsinler diye yaparım.”

Ö22: “Yazma becerisini geliştirmek, yazım kurallarını doğru kullanılmasını sağlamak ve metin türlerinin anlaşılmasını sağlamak için yazma çalışması yaptırıyorum.”

Türkçe öğretmenlerinin “kendilerini ifade etmelerini sağlama” kodunu oluşturan ifadelerinden bazıları şunlardır:

Ö25: “Yazılı anlatımda duygu ve düşünce aktarımı sağlanır.”

Ö26: “Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri amacıyla yazılı anlatım yaptırıyorum.”

Türkçe öğretmenlerinin “yaratıcılığı ve hayal dünyasını geliştirme” kodunu oluşturan ifadelerine örnekler şu şekildedir:

Ö14: “Yaratıcılığı yüksek öğrencileri ve yaratıcı fikirleri daha kolay tespit edebilmek için. Aynı zamanda yaratıcı becerilerini geliştirmek amacıyla.”

Ö15: “Öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmesi, zihin dünyalarının daha da zenginleşmesi.”

Türkçe öğretmenlerinin “yazma konusunda isteklendirme” kodunu oluşturan ifadelerinden bazıları şunlardır:

Ö6: “...Kendini ifade etmenin güzelliğine erişen çocuk kendini yazılı olarak ifade etmek için istek duyacak ve böylece kendini özgürce ifade eden bireyler yetişecektir. Kendini yazılı olarak ifade eden, sözcükleri özgürce seçip rahatça cümleler kuran ve yazmaktan keyif alan, kendini ifade edebilmenin güzelliğine erişmiş bireyler yetiştirmek için yazılı anlatım çalışması yaptırıyorum.”

Ö13: “Öğrencilerde var olan yazma aşkını ortaya çıkarmak için.”

Türkçe öğretmenlerinin sırasıyla “kendilerini keşfetmelerini sağlama”, “kalıcı öğrenmeyi sağlama” ve “edebiyata ilgiyi artırma” kodlarını oluşturan ifadelerine örnekler şu şekildedir:

Ö4: “Öğrencinin kendini keşfetmesi ve ifade edebilmesi amacıyla.”

Ö16: “Öğrenilenlerin kalıcı olması amacıyla.”

Ö24: “...öğrencileri estetik yönden geliştirmek, edebiyata ve sanata olan ilgilerini geliştirmek için.”

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar “Yazma Çalışması Yapma Amacı” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Tablo 3 ve Şekil 1’de görülen bir diğer husus, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içindeki yazma uygulamalarını nasıl yaptıklarını (3. soru) ifade eden kodlardır. Bu kodlara ulaşabilmek için Türkçe öğretmenlerinden yazma uygulamalarını ayrıntılı bir şekilde anlatmaları istenmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak yazma uygulamaları süreç temelli yazmanın beş basamağı olan “hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme ve paylaşma” açısından incelenmiştir. Buna göre, Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarında, “yazma amacını belirleme, konuyu belirlemeye yardım etme, konu seçenekleri verme, konu ile ilgili çalışmalar yapma, öğrenciyi teşvik etme” vb. tespit edilen alt kodlardan “hazırlık” koduna (f=25); “öğrencilerin yazının taslağını çıkarmalarını sağlama” alt kodundan “taslak yazma” koduna (f=8); “sınıf içinde okunan yazılara dönüt verme, öğrencilerin kendi yazılarını

okuyarak eksikliklerini bulmalarını sağlama” alt kodlarından “gözden geçirme” koduna (f=6); “öğrencilerin yazılarını düzenlemelerini sağlama” alt kodundan “düzenleme” koduna (f=4) ve son olarak “öğrencilerin yazılarını sınıfta okutma, öğrencilerin yazılarını sınıf/okul panosunda/gazetesinde paylaşma” alt kodlarından “paylaşma/sunma” koduna (f=10) ulaşılmıştır. Burada öğretmenlerin yazma çalışmaları sırasında çoğunlukla hazırlık çalışması yaptırdıkları görülürken süreç temelli yazmanın aşamaları olan taslak yazma, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarını pek fazla kullanmadıkları görülmektedir. Bunun dışında paylaşma/sunma etkinliğini nispeten daha fazla yaptıkları görülmektedir. Bu durumda aslında öğretmenlerin süreç temelli yazmayı tüm aşamaları ile uyguladıklarını söylemek pek mümkün görünmemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamaları sırasında yaptıkları “hazırlık” çalışmasına ilişkin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö2: “Konuyu belirleriz, konu seçenekleri veririm belli bir türde. Herkes istediğini seçebilir. Sonra onlara örnekler veririm şu şekilde giriş yapıp şu şekilde kendi hayatınızdan örnekler verebilirsiniz şeklinde...”

Ö7: “Kullanılan yazma stratejisine göre değişiyor. Kavram havuzundan seçerek yazma stratejisini çok sık kullanıyorum. Önce beyin fırtınası yapıp ardından tahtada bir kavram havuzu oluşturuyorum. Buradaki kelime veya kelime gruplarından yola çıkılarak bir yazı kaleme alınmasına rehberlik ediyorum.”

Yukarıdaki ifadelerde, öğretmenlerin daha çok konu belirleme gibi hazırlık çalışmasının sadece bir bölümüne yönelik çalışmalar yaptığı görülmektedir. Hâlbuki hazırlık çalışması, yazının amacını belirleme, metin türünü belirleme, kim için yazacağını belirleme, yazma amacını ortaya koyma gibi bir dizi işlemde oluşmaktadır. Burada öğretmenlerin bu aşamalara yer vermediği görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yazma öncesinde uygulamış oldukları hazırlık sürecinin sınırlı kaldığını söylemek mümkündür.

Türkçe öğretmenlerinin “taslak yazma” kodunu oluşturan ifadelerine örnekler şu şekildedir:

Ö6: “...İkinci ders saatinde konuya ait alt başlıkları belirlemek için öğrencilerden gelen çarpıcı cümleleri tahtaya yazıyorum. “Doğa nedir?”, “Doğadaki sesler insanda hangi duyguları uyandırır?”, “Bu seslerin devamını sağlamak için hangi önlemleri almak gerekir?” vb. öğrencilerden gelen fikirleri tahtaya yazıp kendilerinin de not almaları söylüyorum. Okuldan ayrıldıktan sonra bu konu hakkında aileleriyle konuşup sohbet etmelerini istiyorum. Ve bu konu hakkında edindikleri fikirleri bu konu başlıkları altında toplayıp yazmalarını istiyorum. Ve böylece taslak ortaya çıkıyor...”

Ö11: “Hazırlık yaparak, önce taslak yani planlama yaparak yazma çalışmasına başlanır.”

Ö12: “Çoğunlukla önce kavram haritası oluşturmalarını isterim. Bu kavram haritasından yola çıkarak yazarlar...”

Türkçe öğretmenlerinin “gözden geçirme” kodunu oluşturan ifadelerinden bazıları şunlardır:

Ö2: “...Onlar ders esnasında yazmaya başlarlar. Yazarken gelip bana gösterirler ve fikir alışverişi yaparız. Genellikle derste yazı bitmez ve evde tamamlamak isterler. Bir dahaki derste sınıfta yazılarını okurlar öğretmen ve öğrenci eleştirileri ile yazı hakkında konuşulur. Eksik ve iyi yönler ön plana çıkarılarak yazmaya ilgi artırılmaya çalışılır.”

Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamaları sırasında “düzenleme” çalışması yaptırdıklarına ilişkin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö6: “...Yazılarını düzenlemeleri için bir hafta veriyorum. Genellikle ders programında her hafta aynı saatleri yazmaya ayırıyorum. Bir hafta sonra düzenlenmiş olan yazılar öğrenci tarafından sınıf ortamında okunuyor. O hafta iki ders saatinde yazılar öğrenciler tarafından okunuyor. Bir hafta daha süre verilerek öğrencilerden yazılarını A4 kâğıdına dil bilgisi kurallarına dikkat ederek geçirmelerini istiyorum.”

Ö12: “...Sonra yazılarını önce kendilerinin bir kez okumalarını ve hatalarını düzeltmelerini isterim.”

Ö27: “...Kurguyu kabataslak hazırladıktan sonra yazmalarını ve bitirdikten sonra gerekli düzeltmeleri yapmalarını isterim.”

Türkçe öğretmenlerinin “paylaşma/sunma” kodunu oluşturan ifadelerine örnekler şu şekildedir:

Ö14: "...Gönüllü öğrenciler metni sınıf ortamında paylaşıyor."

Ö24: "...En iyi aşama ise yazıp bittikten sonra paylaşım aşaması oluyor. Genelde akademik olarak başarılı olan öğrenciler yazıyı sunmak için birbiriyle yarışıyor. Düşük akademik başarısı olanların ise paylaşım yapması için teşvik etmem gerekiyor ama mutlaka çekingen öğrencilerin sunmasını sağlamaya özen gösteriyorum."

Ö27: "...En sonunda ise yayınlama ve paylaşma aşaması olur."

Türkçe öğretmenlerinden elde edilen bu ifadelerde, öğretmenlerin sınıflarda uyguladıkları yazma etkinliğinin, sürece pek fazla yayılmadığı aksine tek seferde gerçekleştirilen bir eylem olarak uygulandığı görülmektedir. Konu belirlendikten sonra öğrenci doğrudan yazma aşamasına geçiyor. Yazının taslağını oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme vb. aşamaların esasına uygun bir şekilde uygulanmadığı görülüyor. Gözden geçirme ve düzenleme aşamalarında hangi ölçüte göre gözden geçirme yaptıklarına dair bir açıklama bulunmuyor. Tüm bu durumlar öğretmenlerin aslında süreç temelli yazmanın aşamalarını ismen bildiklerini fakat nasıl uygulanması gerektiği konusunda pek fazla bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını göstermektedir. Buna, aşağıdaki öğretmen cümleleri örnek olarak verilebilir:

Ö3: "Konu belirler, belirli bir süre tutar ve kurallar çerçevesinde yazılmasını sağlıyorum."

Ö14: "Öğrenci konu seçiminde özgür ise yazacağı konuyu belirliyor son olarak da kendi düşünceleriyle baş başa kalarak metni meydana getiriyor..."

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar "Yazma Uygulamaları" kategorisi altında birleştirilmiştir. Tüm alt kodlar, kodlar ve kategorilerden yola çıkarak "Yazma" temasına ulaşılmıştır.

### "Süreç Temelli Yazma" Temasına İlişkin Bulgular

Bu tema kapsamında, görüşme formunda yer alan ikinci, dördüncü, beşinci ve yedinci soru ele alınmıştır. İkinci soru süreç temelli yazmanın Türkçe öğretmenleri için ne anlama geldiğini, dördüncü soru Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmayı uygulayıp uygulamadıklarını, beşinci soru süreç temelli yazmanın katkılarına yönelik görüşlerini yedinci soru süreç temelli yazmanın sınırlılıklarına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardır. Bu sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin, süreç temelli yazmanın ifade ettikleri, öğretmenlerin süreç temelli yazmayı uygulama durumları, süreç temelli yazmanın katkıları ve süreç temelli yazmanın sınırlılıklarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4'te ve bu bulgulardan yola çıkarak ulaşılan yapıyı yansıtan model Şekil 2'de sunulmuştur.

Tablo 4.

*Süreç Temelli Yazmanın Türkçe Öğretmenlerine İfade Ettiklerine Yönelik Görüşlerini Belirlemeye İlişkin Sorulara Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Kodlar, Kategoriler ve Tema*

Tema	Kategori	Kod	f
SÜREÇ TEMELLİ YAZMA	Süreç Temelli Yazmanın İfade Ettikleri	• Yazma etkinliği açısından	15
		• Öğretmen açısından	13
		• Öğrenci açısından	3
	Öğretmenlerin Süreç Temelli Yazmayı Uygulama Durumları	• Evet	20
		• Hayır	8
	Süreç Temelli Yazmanın Katkıları	• Kişisel gelişimi destekleme	18
• Yazma becerisini geliştirme		17	
• Yazma tutumunu geliştirme		7	
Süreç Temelli Yazmanın Sınırlılıkları	• Haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu belirtme	11	
	• Öğrenciler için sıkıcı/yorucu olduğunu belirtme	8	



- Yazıların özgün olmadığını/niteliğinin düştüğünü 4 belirtme
- Kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu 2 belirtme



Şekil 2. Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüşleri

Tablo 4 ve Şekil 2’de, öncelikle, görüşme formunu dolduran Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmanın ifade ettiklerine yönelik görüşleri (2. soru) yer almaktadır. Buna göre “bir takım aşamalardan geçerek yapılan yazılı anlatım, planlı yazma, hazırlıklı yazma etkinliği” alt kodlarından yola çıkarak “yazma etkinliği açısından” koduna (f=15); “öğrenciye yol gösterme, yazmayı zamana/sürece yayma, yazma sürecini değerlendirme” alt kodlarından yola çıkarak “öğretmen açısından” koduna (f=13); “öğrencinin yazma kaygısından uzaklaşması, yazma sürecinde öğrencinin aktif olması,

## Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüş ve Deneyimleri

öğrencinin yazma sürecinden keyif alması” alt kodlarından yola çıkarak “öğrenci açısından” koduna (f=3) ulaşılmıştır.

Süreç temelli yazmanın katkılarını “yazma etkinliği açısından” değerlendiren öğretmenlerin ifadelerinden örnekler şu şekildedir:

Ö24: “Yazmanın aşamalı olduğu hazırlık çalışması, bir taslak oluşturma, düzeltme, paylaşma gibi ilerlemeci aşamaları olan bir yazma türü geliyor.”

Ö25: “Hazırlık, taslak, gözden geçirerek yazma, düzeltme, yayımlama ve paylaşmadır. Yazmayı zaman aralıklarına böleriz.”

Ö27: “Hazırlık yapıp taslağı oluşturup yazmak ve paylaşmak.”

Süreç temelli yazmanın katkılarını “öğretmen açısından” değerlendiren öğretmenlerin görüşlerine şu örnekler verilebilir:

Ö2: “Yazma sürecinin her aşamasında yönlendirici olarak öğrencilere yol göstermek ve süreç boyunca dönütler yapmak.”

Ö13: “Öğretmenin rehberlik yaparak öğrencilerin yazma sürecine katkıda bulunması.”

Ö21: “Yazılarını geliştirme süreci”

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin birçoğunun aslında süreç temelli yazmanın aşamalarını, faydalarını, öğrenciye katkılarını genel olarak bildikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bazılarının ise süreç temelli yazma kavramını tam olarak bilmedikleri ve tahmini cevaplar verdikleri görülmektedir. Ö26’nın “Belli bir süre neticesinde yazma yapmak aklıma geliyor.” ve Ö5’in “Türkçe dersinin uygulanmasında çeşitli zaman aralıklarında yapılan yazma etkinlikleri” ifadeleri buna örnek olarak gösterilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar “Süreç Temelli Yazmanın İfade Ettikleri” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Tablo 4 ve Şekil 2’de, ikinci olarak Türkçe öğretmenlerinin, kendi sınıflarında uyguladıkları yazma çalışmalarını, süreç temelli yazma bağlamında değerlendirmelerinden (4. soru) yola çıkarak elde edilen kodlar yer almaktadır. Görüşme formunda Türkçe öğretmenlerinin ifade etmiş olduğu “tüm yazma sürecine dâhil olurum, öğrenciye rehberlik ederim, öğrenciler tüm yazma sürecine dâhil, yazma süreci zamana yayılır, yazma süreci belirli aşamalardan oluşur” vb. alt kodlardan “evet” koduna (f=20); “yazma etkinlikleri çok kısa süreli, yazma etkinlikleri çok yüzeysel, yazma etkinliklerinde geri bildirim verilmiyor, öğretmenler süreç temelli yazma ile ilgili bilgi sahibi değil” vb. alt kodlardan “hayır” koduna (f=8) ulaşılmıştır.

Uyguladıkları yazma etkinliklerini, süreç temelli yazma olarak değerlendiren Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö2: “Olabilir çünkü tüm sürece öğretmen ve öğrenci dâhil oluyor.”

Ö14: “Evet diyebilirim çünkü öğretmenin rehberliğinde gerçekleşen fakat öğretmenin yönlendiriciliği olmayan bir süreçte gerçekleşiyor. Çocuğun düşüncelerini keşfetmesi ve kâğıda aktarması için zorlanmadığı kendisiyle baş başa kalabildiği düşüncelerini keşfedebildiği bir uygulamayı kapsıyor.”

Yazma etkinliklerini, süreç temelli yazma olarak değerlendirmeyen öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Hayır çünkü çok kısa süreli ve yüzeysel çalışmalar yaptırıyorum.”

Ö8: “Hayır. Sonuç odaklı ve kısıtlı bir sürede herhangi bir geri bildirim olmadan yazdırırım.”

Ö15: “Hayır bu konuda çok fazla bilgim olmadığı için elimden geldiği kadarıyla yazdırmaya çalışıyorum. Çok fazla zamanın da olmaması ayrı bir sıkıntı.”

Kendi yazma çalışmalarını değerlendiren Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında her ne kadar, yazma etkinliklerini süreç temelli yazmaya dayanarak yaptıklarını ifade etseler de uygulama süreçleri incelendiğinde aslında yazma etkinliklerinin doğrudan süreç temelli yazma kapsamında değerlendirilemeyeceğini söylemek mümkündür.

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar “Öğretmenlerin Süreç Temelli Yazmayı Uygulama Durumları” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Tablo 4 ve Şekil 2’de görülen bir diğer nokta, Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmanın öğrenciye katkılarına yönelik görüşlerinden (5. soru) elde edilen kodlardır. Buna göre Türkçe

öğretmenlerinin ifadelerinde yer alan “öğrenci kendisini keşfeder, olaylara farklı açılardan bakmayı sağlar, sabretmeyi öğretir, problem çözme yeteneğini geliştirir, ifade becerisini geliştirir, hayal dünyasını geliştirir, planlı olma becerisini geliştirir, öz değerlendirme becerisini geliştirir, akademik başarıyı artırır, zihinsel gelişimi destekler” vb. alt kodlardan “kişisel gelişimi destekleme” koduna (f=18) ulaşılmıştır. Yine Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmanın öğrenciye katkılarına yönelik görüşlerini ifade ederken kullandıkları “amaca uygun nitelikli yazılar ortaya çıkar, yazma becerisinin gelişimini sağlar, öğrenci ne yazacağını bilir, yazma hatalarını fark eder” vb. alt kodlardan “yazma becerisini geliştirme” koduna (f=17) ve “öğrenciyi yazmaya teşvik eder, öğrencinin yazmaya yönelik ilgisini artırır, yazmayı sevmelerini sağlar, yazma kaygısını azaltır” vb. alt kodlardan “yazma tutumunu geliştirme” koduna (f=7) ulaşılmıştır.

Aşağıda, süreç temelli yazmanın öğrencinin “kişisel gelişimini desteklediğini” ifade eden öğretmen görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

Ö4: “Öğrenci kendisiyle baş başa kalır ve kendini keşfeder ve sadece bir taraftan bakmayız olaya.”

Ö6: “Öğrencinin sabretmesini, bir işi evrelere ayırarak yapmanın detaylarını yakalamak açısından ne derece önem taşıdığını gösteriyor...”

Ö8: “Gerçek potansiyelin ortaya çıkacağı, geri bildirim dayalı ve problem çözme yeteneğinin ortaya çıkmasını sağlar.”

Ö15: “Öğrencinin kendini daha iyi ifade etmesini sağlar... Hayal dünyasını zenginleştirir.”

Süreç temelli yazmanın, öğrencinin “yazma becerisini geliştirdiğini” ifade eden öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö13: “Öğrencilerin sadece anlık olarak değil daha sonraki süreçlerde bağımsız olarak metin oluşturmalarını sağlıyor.”

Ö24: “Daha planlı, akıcı yazmayı sağlar ve yazma kaygısını azaltır. Ayrıca süreçte yapılanlar öğrencileri akademik olarak da geliştirir.”

Ö28: “Yazma işlemi daha düzenli ve amacına uygun olur.”

Türkçe öğretmenlerinin, süreç temelli yazmanın, öğrencinin “yazma tutumunu geliştirdiğini” ifade eden görüşlerine örnekler şu şekildedir:

Ö1: “Öğrenciyi yazma konusunda teşvik edeceğini düşünüyorum. Çünkü yazma becerisi öğrencilerin genel olarak geri durduğu bir beceridir. Adım adım ilerlemek öğrencinin yazma konusundaki ön yargılarını yıkacaktır.”

Ö2: “Öğrencinin yazmaya ilgisi artar, amaca uygun yazılar ortaya çıkar ve öğrenciler ilgi gördükleri için daha hevesli yazarlar.”

Ö6: “Yazdıkları yazıları çok sevdiklerini görebiliyorum. Aslında yazılarını sevmelerindeki en önemli neden ona verdikleri emek.”

Ö22: “Her öğrencinin planlı olmasını, kendini keşfetmesini, farklı kişilerin yazma biçimlerini görmesi, yazdıklarını paylaşma cesareti bulması açısından avantajlıdır.”

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar “Süreç Temelli Yazmanın Katkıları” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Son olarak Tablo 4 ve Şekil 2’de Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmanın sınırlılıklarına yönelik görüşlerinden (7. soru) elde edilen kodlar yer almaktadır. Buna göre, Türkçe öğretmenlerinin ifadelerinden “haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu belirtme” koduna (f=11); “öğrenciler için sıkıcı/yorucu olduğunu belirtme”, koduna (f=8); “yazıların özgün olmadığını/niteliğinin düştüğünü belirtme” koduna (f=4); “kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu belirtme” koduna (f=2) ulaşılmıştır.

Süreç temelli yazmanın sınırlılıklarına yönelik, “ders saatlerinin yetersizliğini” öne süren öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö1: “Bence en büyük dezavantajı zamanın kısıtlı olmasıdır.”

Ö2: “Zaman alıcıdır.”

Ö14: “Okullardaki ders saatleri açısından süreç temelli yazma etkinliklerini uygulamak zaman alabiliyor.”

## Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüş ve Deneyimleri

“Öğrenciler için sıkıcı/yorucu olmasını” süreç temelli yazmanın sınırlılığı olarak ifade eden öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö6: “İsteksiz ve sorumluluk duygusu gelişmeyen öğrenciler için sıkıcı bulunabiliyor. Sabırsız ve aceleci yapıdaki öğrenciler için dezavantajlı yönlerinin olduğunu söylemek mümkün.”

Ö7: “Sanırım sıkıcı olabilir. Yazma eylemi daha özgür bir atmosferde gerçekleştirilmek istenebilir.”

Ö12: “Öğrenci sıkılabilir.”

Ö26: “Sıkıcı olabilir.”

Süreç temelli yazmanın bir diğer sınırlılığı olarak, “yazıların özgün olmadığını/niteliğin düştüğünü” ifade eden öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö9: “Taklitçilik olabilir.”

Ö20: “Ürün temelli yazma becerisine göre sonucun yani yazı metninin nitelikli olmasını gölgeleyebilir.”

Ö21: “Yazı dili bazen kısıtlı olabiliyor.”

Ö27: “Taslağın dışına çıkmamaya çalışmak özgünlüğü bazı durumlarda engelleyebilir.”

Son olarak, süreç temelli yazmanın “kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu” ifade eden öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö13: “Süreç temelli yazmanın zamansal açıdan kalabalık sınıflarda uygulanması bazı sorunlara yol açabilir. Örneğin: öğretmen her öğrenciye ulaşamayabilir.”

Ö17: “Zaman ve sınıfların kalabalık ve takibinin zor olması.”

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi Türkçe öğretmenleri, süreç temelli yazmanın sınırlılıklarını belirtirken “sürecin sıkıcı, kısıtlayıcı olması; yazıların taklide dayalı olması, özgün olmaması” vb. ifadeler kullanmışlardır.

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar “Süreç Temelli Yazmanın Sınırlılıkları” kategorisi altında birleştirilmiştir. Tüm alt kodlar, kodlar ve kategorilerden yola çıkarak “Süreç Temelli Yazma” temasına ulaşılmıştır.

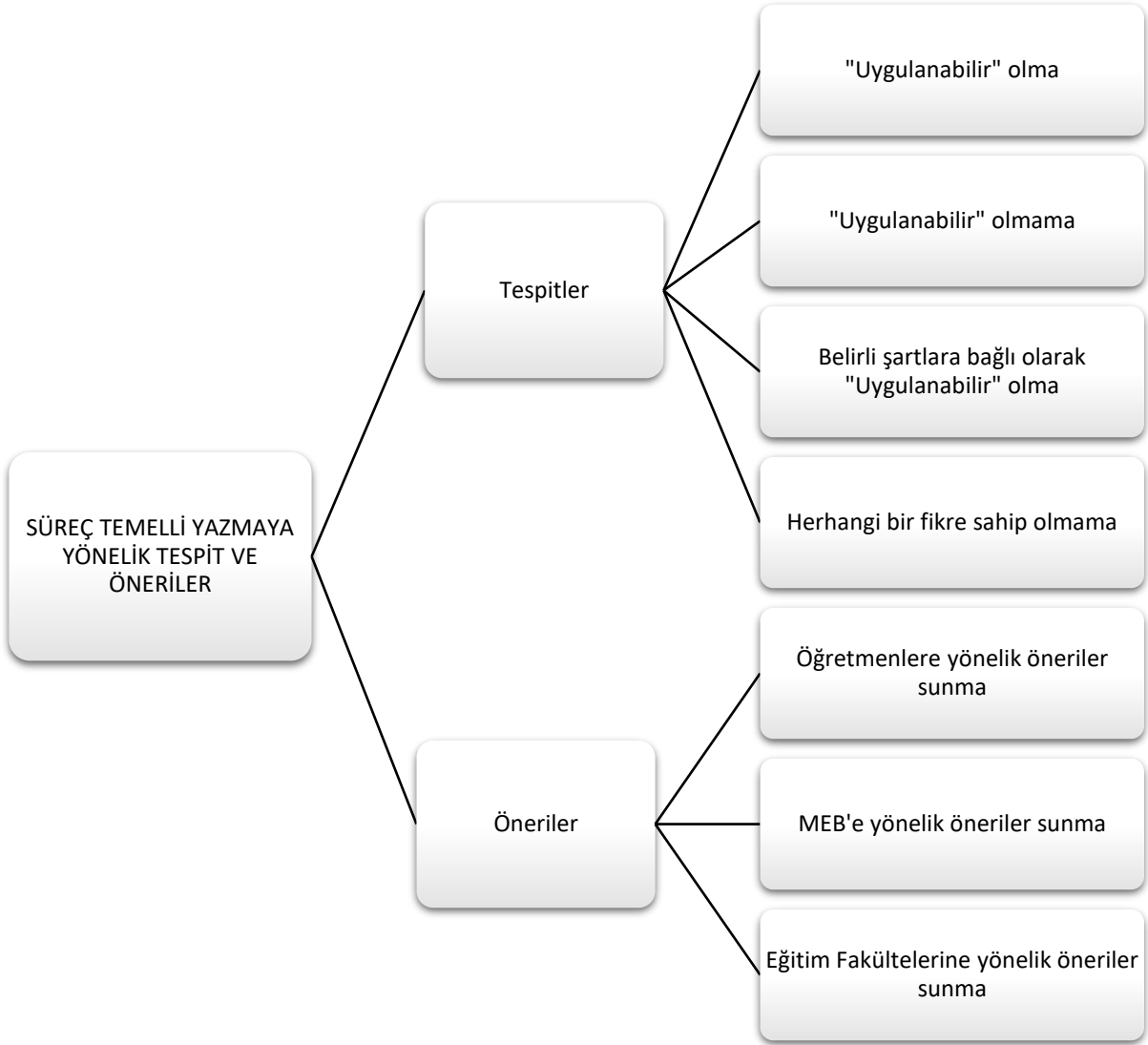
### “Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Öneriler” Temasına İlişkin Bulgular

Bu tema kapsamında, görüşme formunda yer alan sekizinci ve dokuzuncu soru ele alınmıştır. Sekizinci soru Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmanın okullarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini, dokuzuncu soru ise öğretmenlerin süreç temelli yazmaya yönelik önerilerini belirlemeye yönelik sorulardır. Bu sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazma ile ilgili tespit ve önerilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5’te ve bu bulgulardan yola çıkarak ulaşılan yapıyı yansıtan model Şekil 3’te sunulmuştur.

Tablo 5.

*Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Önerilerini Belirlemeye İlişkin Sorulara Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Kodlar, Kategoriler ve Tema*

Tema	Kategori	Kod	f
SÜREÇ TEMELLİ YAZMAYA YÖNELİK TESPİT VE ÖNERİLER	Tespitler	• “Uygulanabilir” olma	13
		• “Uygulanabilir” olmama	11
		• Belirli şartlara bağlı olarak “Uygulanabilir” olma	7
		• Herhangi bir fikre sahip olmama	1
SÜREÇ TEMELLİ YAZMAYA YÖNELİK TESPİT VE ÖNERİLER	Öneriler	• Öğretmenlere yönelik öneriler sunma	28
		• MEB’e yönelik öneriler sunma	12
		• Eğitim Fakültelerine yönelik öneriler sunma	1



Şekil 3. Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Önerileri

Tablo 5 ve Şekil 3'te Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmanın sınıf içinde uygulanabilirliğine yönelik görüşlerinden (8. soru) elde edilen kodlar yer almaktadır. Buna göre, Türkçe öğretmenlerinin ifadelerinden "uygulanabilir olma" koduna (f=13); "uygulanabilir olmama" koduna (f=11), "herhangi bir fikre sahip olmama" koduna (f=1) ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra süreç temelli yazmanın ancak belirli şartlarda uygulanabilir olduğunu ifade eden öğretmenlerin bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin "seçmeli derslerde, sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda ve ders saatinin arttırıldığı durumlarda" süreç temelli yazmanın mümkün olduğunu belirttikleri alt kodlardan "belirli şartlarda uygulanabilir olma" koduna (f=7) ulaşılmıştır.

Süreç temelli yazmanın sınıflarda "uygulanabilir olduğunu" ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ö3: "Uygulanabilir."

Ö5: "Gayet uygulanabilir ve başarı sağlanabilir."

Ö24: "Uygulanabilirliği yüksektir hatta mutlaka uygulanmalıdır."

Süreç temelli yazmanın sınıflarda "uygulanabilir olmadığını" ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö14: "Sınıfların kalabalık olması ve yazma becerisine ayrılacak ders saatinin az olması nedeniyle uygulanabilirliği düşüyor."

## Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüş ve Deneyimleri

Ö15: “Bunun için ayrı bir ders yapılmalı. Uygulanmasının önündeki en büyük engel zaman yetersizliği.”

Ö17: “Okul vizyon ve misyonunun yazmaya gereken önemi verip sınav odağından kurtulmuş olması gerekir.”

Ö25: “Çok ödev var. Çocuklar bıkmıyor.”

Son olarak, süreç temelli yazmanın sınıflarda “ancak belirli şartlarda uygulanabilir olduğunu” ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö2: “Seçmeli yazarlık dersinde uygulanabilir.”

Ö6: “Süreç temelli eğitim okullarda uygulanabiliyor fakat çok kalabalık sınıflarda her bir öğrenciye gereken zaman ayrılmaması yönünden sınırlılıkları var. Aynı zamanda haftada iki saate sığdırmak bazen güç olabiliyor. Bu konuda imdadımıza seçmeli yaratıcı yazma becerileri dersi yetişiyor.”

Ö13: “Sınıf mevcudunun az olduğu okullarda uygulanabilir. Ama ne yazık ki genel olarak öğretmenler süreç temelli yazma yaklaşımı yerine ürün temelli yazma yaklaşımını tercih ediyor.”

Süreç temelli yazmanın okullarda uygulanabilir olmadığını ve sadece belirli şartlarda uygulanabilir olduğunu ifade eden Türkçe öğretmenlerinin sundukları gerekçeler hemen hemen aynıdır. Öğretmenlerin ortak olarak vurgu yaptıkları noktalar, sınıfların kalabalık oluşu ve zamanın yetersizliğidir.

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar “Tespitler” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Tablo 5 ve Şekil 3’te ele alınan bir diğer nokta, Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik önerilerinden (9. soru) elde edilen kodlardır. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin ifadelerinde yer alan “öğrencilerin yazılarına samimi dönütler verilmelidir, bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır, yazma amacı ortaya konulmalıdır, öncelikle öğrencinin okuma ve düşünme becerileri geliştirilmelidir, yazma sürecinde öğrenciye rehberlik edilmelidir, öğrencilerin yazıları sınıf panosunda paylaşılmalıdır, rekabet yerine performans ön plana çıkarılmalıdır, planlı bir şekilde uygulanmalıdır, farklı metin türlerinde yazma etkinlikleri yapılmalıdır” vb. alt kodlardan “öğretmenlere yönelik öneriler sunma” koduna (f=28) ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin ifade ettiği “programa ayrı bir yazma eğitimi dersi eklenebilir, Türkçe dersinin saati artırılabilir, öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir” vb. alt kodlardan “Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler sunma” koduna (f=12) ulaşılmıştır. Son olarak “üniversitelerde yazma eğitimi dersi uygulamalı olarak yapılmalı” ifadesinden yola çıkarak “Eğitim Fakültelerine yönelik öneriler sunma” koduna (f=1) ulaşılmıştır.

Süreç temelli yazmanın uygulanabilmesi için öğretmenlerin bir kısmı kendi meslektaşlarına yönelik öneriler sunmuşlardır. Aşağıda bu ifadelerle ilişkin örnekler yer almaktadır.

Ö2: “Öğrencilerin yazılarını paylaşması sırasında can kulağıyla dinlemeli ve samimi dönütler vermeliyiz. İçtenlik olunca öğrenciler değer verildiğini bilip gerçekten isteyerek yazıyor ve süreci daha iyi geçiriyorlar.”

Ö5: “Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için önce okuduğunu anlama ve düşünme becerilerinin gelişimine ağırlık verilmeli.”

Ö6: “Öncelikle yazma konusuna okullarda yeterince önem verildiğini düşünmüyorum. Yazma kazanımlarının üzerinde durulup geçiliyor. Bu süreç etkin bir şekilde aşamalarına dikkat edilerek sürdürülmeli. Çoğu zaman konu öğrencinin yazdığı ilk haliyle öğrencinin defterinde yaşanıp gidiyor. Öğrencilerin bu konuda yüreklendirilmeye ihtiyacı var. Onların bu konuda iyi ve düzenli bir rehberliğe ihtiyaçları var. Çoğu öğrenci aklıma bir şey gelmiyor ya da istemiyorum, diyerek bu konuya olan tavrını ortaya koyuyor. Bunların ardındaki nedenler keşfedilmeli. Okul gazeteleri ve dergileri gibi süreli yayınların güdüleyici olduğunu söyleyebilirim. Yine okul ve sınıf panolarında yazıları olan öğrencilerin o haklı gururlarının mutluluğu görülmeye değer.”

Ö9: “Öğretmenin de sürecin içinde olmasının daha etkili olabileceğini düşünüyorum.”

Süreç temelli yazmanın uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler sunan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö1: “Bence yazma eğitimi şeklinde bir ders müfredata eklenebilir ya da Türkçe dersine ait ders saati artırılabilir.”

Ö8: “MEB tarafından rekabete dayalı yarışın yerine dayanışmaya dayalı performansın önemsendiği bir anlayış geliştirmeli.”

Ö13: “Öncelikle bu konuda eğitimcilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö15: “Bunun için ayrı bir ders yapılmalı. Uygulanmasının önündeki en büyük engel zaman yetersizliği.”

Ö18: “Ders saati artırılmalı öğrencilerin bilgisi ve ilgisi bu yönde artırılmalı öğretmenler bununla ilgili hizmet içi eğitimler anlık bilgileri güncelleme.”

Ö27: “Yazarlık ve yazma becerileri seçmeli dersinin haftalık ders programlarına eklenmesi, haftalık bir ders saatinin bu doğrultuda yazma becerisi için ayrılması.”

Son olarak, süreç temelli yazmanın uygulanabilmesi için Eğitim Fakültelerine öneriler sunan öğretmenlerin görüşlerine yönelik ifadeler şu şekildedir:

Ö23: “Öğretmenlerin bu yöntemle ilgili bilgi ve becerisi geliştirilmeli. Üniversitelerde yazma derslerinde pratik yaptırılarak bu yöntem öğretilmeli.”

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar “Öneriler” kategorisi altında birleştirilmiştir. Tüm alt kodlar, kodlar ve kategorilerden yola çıkarak “Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Öneriler” temasına ulaşılmıştır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya ilişkin görüş ve deneyimlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada 28 Türkçe öğretmenine yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve görüşme formundan elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Çözümlemeye dayalı olarak kodlar belirlenmiş, kodlardan kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Sonuçta “Yazma”, “Süreç Temelli Yazma” ve “Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Öneriler” olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır. Bu üç temaya ilişkin sonuç ve tartışma alt başlıklara ayrılarak sunulmuştur.

#### **“Yazma” Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu tema altında Türkçe öğretmenlerinin yazmaya yönelik görüşleri “yazma çalışması yapma amacı” ve yazma etkinliklerini sınıf içinde nasıl uyguladıklarına ilişkin deneyimleri “yazma uygulamaları” kategorisi altında ele alınmıştır. Öncelikle Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliklerini yaptırma amaçlarının başında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme amacının geldiği görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin güzel yazı yazmasını, imla ve noktalamayı doğru kullanmasını, planlı yazmasını, düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanmasını, estetik ifade becerilerini geliştirmeyi ve metin türlerini doğru kullanmasını amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlama, kendilerini keşfetmelerini sağlama, onların yaratıcılığını ve hayal dünyasını geliştirme, onları yazma konusunda isteklendirme, kalıcı öğrenmeyi sağlama, edebiyata ilgiyi artırma vb. amaçları dile getirmişlerdir.

Bu tema kapsamında ikinci olarak Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliklerini nasıl uyguladıklarını anlattıkları ifadelerden elde edilen “yazma uygulamaları” kategorisi oluşmuştur. Öğretmenlerin yazma çalışmaları sırasında çoğunlukla hazırlık çalışması yaptıkları görülürken süreç temelli yazmanın diğer aşamaları olan taslak yazma, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarını pek fazla kullanmadıkları görülmektedir. Yazma etkinliğinde hazırlık çalışması dışında öğretmenlerin öğrenci yazılarını paylaşma/sunma etkinliği yaptığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin süreç temelli yazmanın unsurları olan taslak yazma, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarını çok fazla uygulamadıklarını daha çok hazırlık çalışması yaptıklarını daha az bir oranda da paylaşma etkinliği yaptıklarını göstermektedir. Hâlbuki süreç temelli yazmanın her bir aşamasının ayrı bir gerekliliği ve önemi vardır. Bu aşamalar gerçekleştirilmeden yapılan yazma çalışmalarının sürece yayıldığını söylemek pek mümkün değildir. Dolayısıyla çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmayı uygulamadıkları söylenebilir. Doğan (2020), yazma sürecinin her bir basamağının kendi içinde hem bağımsız hem de birbiriyle ilişkili bir şekilde ele alınması ve bu süreç boyunca öğrencilere basamaklar arasındaki ilişkilerin kavratılmasına yönelik çalışmalar yaptırılması gerektiğini ifade etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin süreç temelli yazmayı uygulama durumlarının incelendiği bir başka çalışmada, çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bir diğer süreç temelli yazma

aşaması olan taslak oluşturma aşamasını, çalışmalarında gerçekleştirmedikleri bunun yanı sıra, gözden geçirme, düzenleme vb. aşamaları etkili bir şekilde uygulamadıklarını ortaya koymuştur (Aşıkcan ve Pilten, 2016).

Bu temada dikkati çeken bir başka nokta, öğretmenlerin çoğunluğunun hazırlık çalışması ile sadece “konunun araştırılması” aşamasını ifade etmiş olmalarıdır. Hâlbuki hazırlık çalışması, yazma konusunun belirlenmesi, konuyla ilgili zihinde ön bilgilerin açığa çıkarılması, konunun sınırlandırılması, yazma amacının, yazı türünün ve hedef kitlenin belirlenmesi gibi birçok beceriden oluşan uzun ve aşamalı bir süreçtir. Demirel ve Karatay (2022), iyi planlanmış ve uygulanmış bir hazırlık sürecinin ortaya çıkan ürün, metin, öğrenci ve yazma başarısı üzerinde birçok olumlu etkisi olduğunu dile getirmektedir. Doğan (2020), hazırlık çalışmasının, tüm alt boyutları ile Türkçe öğretmenleri tarafından ele alınmasının, yazma becerisinin doğasında olan aşamalı gelişimin öğrencilerde görülmesi açısından büyük önem arz ettiğini ifade etmektedir. Aşıkcan ve Pilten (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin hazırlık çalışmalarında kullanmış oldukları yöntem ve tekniklerin oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

### “Süreç Temelli Yazma” Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Süreç temelli yazma teması, “süreç temelli yazmanın ifade ettikleri”, “öğretmenlerin süreç temelli yazmayı uygulama durumları”, “süreç temelli yazmanın katkıları” ve “süreç temelli yazmanın sınırlılıkları” olmak üzere dört kategoriden oluşmuştur.

“Süreç temelli yazmanın ifade ettikleri” kategorisi kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmayı belirli aşamalardan geçerek yapılan yazılı anlatım, planlı yazma, hazırlıklı yazma; öğrencilere yol gösterme, yazma sürecini değerlendirme; öğrencinin yazma kaygısını azaltma, öğrencinin aktif olması, öğrencinin keyif alması şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin belli bir süre neticesinde veya çeşitli zaman aralıklarında yazma yapmak gibi ifadeler kullanması aslında onların süreç temelli yazmanın ne olduğunu bilmediklerini göstermektedir.

Bu tema kapsamında ortaya çıkan “öğretmenlerin süreç temelli yazmayı uygulama durumları” kategorisi, öğretmenlerin kendi yazma uygulamalarını süreç temelli yazma bağlamında değerlendirmeleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu değerlendirme sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yaptıkları yazma uygulamalarının süreç temelli yazma olduğunu, daha azı ise olmadığını ifade etmiştir. Bu noktada öğretmenlerin kendi yazma uygulamalarını anlattıkları ifadelerle bakıldığında aslında onların taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme gibi aşamaları uygulamadıkları, sadece hemen hepsinin hazırlık çalışması yaptıkları görülmektedir. Bu iki veriye dayanarak, her ne kadar Türkçe öğretmenleri, yazma etkinliklerinin süreç temelli yazmaya çerçevesinde gerçekleştiğini ifade etmiş olsalar da aslında yazma etkinliklerinin doğrudan süreç temelli yazma kapsamında değerlendirilemeyeceğini söylemek mümkündür.

Bu tema altında ortaya çıkan bir diğer kategori “süreç temelli yazmanın katkıları”dır. Buna göre Türkçe öğretmenleri süreç temelli yazmanın öğrencinin kendisini keşfetmesini, olaylara farklı açılardan bakmasını, sabretmesini, problemleri çözebilmesini, kendisini ifade etmesini, hayal dünyasını geliştirmesini, planlı olmasını, kendisini değerlendirmesini, akademik ve zihinsel gelişimi artırmasını sağlayarak öğrencinin kişisel gelişimini desteklediğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak süreç temelli yazmanın öğrencinin amaca uygun nitelikli yazılar ortaya çıkararak, yazım hatalarını fark ederek onların yazma becerisini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Son olarak süreç temelli yazmanın öğrenciyi yazmaya teşvik ederek, öğrencinin yazmaya yönelik ilgisini artırarak, yazmayı sevmelerini sağlayarak, yazma kaygısını azaltarak onların yazma tutumunu olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak öğretmenlerin süreç temelli yazmanın faydalarını ve önemini bildikleri söylenebilir.

Son olarak bu tema altında “süreç temelli yazmanın sınırlılıkları” kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kategori Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmanın sınırlılıklarına yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar aracılığı ile oluşmuştur. Türkçe öğretmenleri bu konuda haftalık ders saatinin yetersiz oluşu, öğrenciler için sıkıcı/yorucu olması, yazıların özgün olmaması/niteliğin düşmesi, kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması vb. ifadeler kullanmışlardır. Burada dikkati çeken nokta öğretmenlerin kullanmış oldukları “sürecin sıkıcı, kısıtlayıcı olması; yazıların taklide dayalı olması, özgün olmaması” vb. ifadelerdir. Bu noktada, aslında öğretmenlerin süreç temelli yazmayı tam olarak



bilmedikleri ve etkili bir şekilde kullanamadıkları için bu şekilde yorumlar yaptığı düşünülmektedir. Geleneksel yazma yaklaşımlarında, öğrenciye yazma sürecinde kullanacağı zihinsel süreçleri nasıl yürüteceği konusunda çok fazla rehberlik edilmez ve öğrenci yazma çalışmalarında oldukça zorlanır. Öğretmenlerin, “öğrencilerin sıkıldığı, zorlandığı” yönündeki yorumlarının öğrencilere yeterince rehberlik edemediklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Yapılan diğer araştırmalarda süreç temelli yazmanın öğrencinin yazma becerisini olumlu yönde etkilediğine yönelik sonuçlar düşünüldüğünde (Aşıkcan ve Pilten, 2016; Demirel ve Karatay, 2022; Karatay, 2011b; Karatay ve Aksu, 2017; Tavşanlı ve Kaldırım, 2020; Yazıcı, Baş ve Karatay, 2020) bu konuda ayrıca çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamaları sonucunda görüşlerinin incelendiği bir çalışmada öğrencilerin daha başarılı yazma çalışmaları yaptıkları, yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri ve kendilerini daha iyi bir yazar olarak hissettikleri görülmüştür. Bu çalışmada olumsuz olarak öğrenciler, yazma çalışmalarının çok uzun sürdüğünü, düzeltme sırasında arkadaşlarının hatalarını bulmak istemediklerini ve yazdıkları yazıları okurken utandıklarını ifade etmişlerdir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018).

### “Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Öneriler” Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu tema altında “tespitler” ve “öneriler” olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Tespitler kategorisi kapsamında Türkçe öğretmenleri süreç temelli yazmanın sınıflarda uygulanabilir olduğunu, uygulanabilir olmadığını ve belirli şartlarda uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Burada dikkati çeken nokta, süreç temelli yazmanın uygulanabilir olduğunu söyleyen öğretmenler herhangi bir destekleyici ifade belirtmezken uygulanabilir olmadığını söyleyen öğretmenler bu düşüncelerini destekleyici ifadeler kullanmışlardır. Bunlar, süreç temelli yazmanın çok zaman alması, kalabalık sınıflardan uygulanmasının güç olması, öğrencilerin girecekleri merkezi sınavlardan dolayı kaygılı olmaları vb. ifadelerdir. Benzer şekilde süreç temelli yazmanın ancak belirli şartlarda uygulanabilir olduğunu söyleyen öğretmenler de bu düşüncelerini tıpkı uygulanabilir olmadığını belirten öğretmenler gibi hemen hemen aynı ifadelerle desteklemişlerdir. Bu ifadeler, seçmeli derslerde, sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda ve ders saatinin arttırıldığı durumlarda süreç temelli yazmanın uygulanmasının mümkün olduğudur. Burada bu iki grupta yer alan öğretmenlerin ortak olarak vurgu yaptıkları noktalar, sınıfların kalabalık oluşu ve zamanın yetersizliğidir.

“Öneriler” kategorisi altında, Türkçe öğretmenleri süreç temelli yazmanın uygulanmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Önerilerin öğretmenlere, Milli Eğitim Bakanlığına ve Eğitim Fakültelerine olmak üzere kendi içinde gruplara ayrılabilirdiği görülmüştür. Öğretmenler kendi meslektaşlarına yönelik olarak, öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate almak, öğrenciyi dinlemek, öğrenciyi güdülemek/cesaretlendirmek, öğrenciye rehberlik etmek, öğrenciye dönüt vermek, yazma öncesinde okuma ve düşünme etkinlikleri yapmak, yazma amacını belirlemek, öğrencilerin yazılarını sınıf/okul panosunda, okul dergisinde veya gazetesinde paylaşmak ve farklı metin türleri kullanmak vb. önerilerde bulunmuşlardır.

Öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığına yönelik olarak, programa ayrı bir yazma eğitimi dersi eklenmesi, Türkçe dersinin haftalık saatinin artırılması, hizmet içi eğitim yapılması ve sınav sisteminin değiştirilmesi gibi önerilerde bulunurken Eğitim Fakültelerine yönelik olarak yazma eğitimi dersinin uygulamalı olarak yapılması gerektiği konusuna vurgu yapmıştır. Bu yorumu yapan öğretmenlerin işlevsel ve etkili bir yazma eğitimi dersi süreci geçirmedikleri veya Türkçe öğretmenliği dışında başka bir lisans programından mezun oldukları düşünülebilir çünkü hâlihazırda Türkçe öğretmenliği lisans programında, yazma eğitimi ayrı bir ders olarak yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin aslında sorunların farkında olduklarını ve çözümüne yönelik işlevsel önerilerde bulduklarını söylemek mümkündür.

Aydın (2022), Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarına yönelik sorunlarını ve çözüm önerilerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin yazma uygulamalarında yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin sunduğu önerileri değerlendirmiştir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin sunduğu öneriler ile bu çalışmaya katılan öğretmenlerin sunduğu önerilerin büyük kısmı örtüşmektedir. Buna göre öğretmenler ortak olarak, farklı türde yazma çalışmaları yapma, yazmaya daha fazla zaman ayırma, değerlendirme çalışmaları yapma, müfredatın yazmayı desteklemesi, öğretmen yeterliklerinin

## Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüş ve Deneyimleri

artırılması, yazmanın bağımsız ders olması, öğrencilerin yazmaya teşvik edilmesi, öğretmen rehberliği olması, okul imkânlarının artırılması, hazırlık çalışmaları yapılması, akran değerlendirmelerinin ve grup çalışmalarının yapılması vb. öneriler sunduğu görülmüştür.

### Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları ve tartışması ışığında ortaya çıkan en çarpıcı sonuçlardan biri Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmayı kavram olarak bildikleri, katkılarına ve faydalarına inandıkları ama süreç temelli yazmanın nasıl uygulanacağına dair bilgi ve deneyime sahip olmamaları dolayısıyla aslında sınıflarda pek fazla uygulamadıklarıdır. Bunun yanı sıra öğretmenler gerek kalabalık sınıflar gerek ders saatlerinin az olması vb. sebeplerle süreç temelli yazmanın uygulanabilir olmadığını da ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin görüşleri ile uygulamalarının örtüşmediğini söylemek mümkündür. Bunu daha etkili bir şekilde ortaya koyabilmek için öğretmenlerin yazma etkinliklerini doğrudan gözleme dayalı çalışmalarla incelemenin gerekli olduğu düşünülmekte ve bu çerçevede bilimsel araştırmaların yapılması önerilmektedir. Türkçe öğretmenlerinin uygulamaya dayalı bilgi ve becerilerini geliştirmek için proje, hizmet içi eğitim vb. uygulamalar yapılmalıdır. Üniversite ve MEB işbirliği ile öğretmenlere alan uzmanları tarafından eğitimler verilebilir. Ayrıca Eğitim Fakültelerinde yazma eğitimi derslerinde daha fazla uygulamaya dayalı çalışmaların yapılmasının gerektiği 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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

### Etik Kurul İzni

Kurul adı = Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu  
Karar tarihi= 03.04.2023  
Belge sayı numarası= Protokol No: 230041/ Karar No: 47

### Yazarların Katkı Oranı

Makale tek bir yazar tarafından hazırlanmıştır.

### Çıkar Çatışması

Makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

### Kaynaklar

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ashman, A. F., Conway, R. N. F. (1993). *Using cognitive methods in the classroom*. London: Routledge.
- Ashman, A. F., Wright, S. K., & Conway, R. N. F. (1994). Developing the metecognitive skills of academically gifted students in mainstream classrooms. *Roeper Reiview*, 16(3), 198-204.
- Aşıkcan, M. ve Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 255-276.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12-26.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cresswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Bütün, M. ve Demir, S. B. Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Demirel, A. ve Karatay, H. (2022). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli çerçevesinde gerçekleştirilen hazırlıkların yazma sürecindeki işlevleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 104-118.
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326-342.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Jones, Susan R. (2002). "(Re)Writing the word: methodological strategies and issues in qualitative research". *Journal of College Student Development*, (43)4, 461-473.
- Kahn, J. M., & Holody, R. (2012). Supporting field instructors' efforts to help students improve writing. *Journal of Social Work Education*, 48(1), 65-73.
- Karatay, H. (2011a). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde. (ss. 21-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2011b). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047.
- Karatay, H. ve Aksu, Ö. (2017). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerini hazırlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 313-335.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (E. Karadağ, Çev.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Nancy, P. (1997). Classrooms of tomorrow. Paper Presented at the Conference on Educational Technology 1997 (JET97), University of Electro-Communications, Tokyo.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *English Language Teachers Journal*, 61(2), 100-106.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 859-876.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 108-138.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies. Order Processing*. New Jersey: Prentice Hall.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Yazıcı, E., Baş, B. ve Karatay, H. (2020). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli öğretiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma başarısına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 19-40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. ve Kadan, Ö. F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 559-572.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research design and methods*. California, CA: Sage Publications.

## Extended Abstract

### Introduction

One of the most effective methods to improve the writing skill of students is process-based writing. Process-based writing does not consider the writing activity as a one-time action, but rather considers writing as a process consisting of many interconnected activities. Process-based writing is grounded a process-based learning model. Process-based learning is a model that aims to improve students' planning, thinking and information processing skills (Ashman and Conway, 1993, 55-56). In this model, teachers guide their students in the planning process and help them raise their cognitive awareness of how they learn and how they structure knowledge on the subject on the one hand (Ashman, Conway and Wrisht, 1994) and students learn to use information technologies while doing research, to communicate with others through listening, speaking and writing and to have access to information by researching on the other hand (Nancy, 1997). Process-based learning aims to enable students to take conscious actions regarding the planning and writing stages by helping them to acquire skills such as independent thinking, decision-making, problem solving and learning to learn.

It is very important for the teacher to guide the student in process-based writing. In this connection, the main purpose of the current study is to elicit the opinions of middle school Turkish teachers regarding process-based writing, which is thought to be very effective on the development of students' writing skills and to determine how process-based writing is practiced by Turkish teachers.

### Method

The current study was carried out in line with the case study design, which is one of the qualitative research methods. In the selection of the teachers, it was aimed to ensure diversity and the maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. A total of 28 Turkish teachers who declared that they participated in the study on a volunteer basis and completed and sent back the interview form constituted the study group of this study.

The structured interview form, consisting of nine questions, was sent to Turkish teachers by e-mail in the second term of the 2022-2023 school year. Twenty-eight Turkish teachers agreed to fill out the structured interview form, marked the "I Approve" option and filled out the interview form and sent it back. The collected data were analyzed using descriptive analysis and content analysis techniques. The data were coded and then collected under common categories and themes. To determine the reliability of the study, the formula proposed by Miles and Huberman (2015) was used. In this way, the level of agreement was found to be 88%.

### Result and Discussion

Based on the findings obtained as a result of this study, three main themes were reached: "Writing", "Process-Based Writing" and "Findings on and Suggestions for Process-Based Writing". The results and discussion for each theme are presented under separate headings.

#### Results and Discussion on the Theme of "Writing"

Under this theme, the Turkish teachers' opinions on writing are discussed under the category of "purpose of writing" and their experiences on how they implement writing activities in the classroom are discussed under the category of "writing practices". It is seen that the main purpose of the Turkish teachers in implementing writing activities is to improve students' writing skills.

The second category formed under this theme is the category of "writing practices", derived from the explanations made by the Turkish teachers about how they implemented writing activities. It was seen that while the teachers mostly do preparation work during their writing activities, they do not use the other stages of process-based writing such as drafting, reviewing and editing.

#### Results and Discussion on the Theme of "Process-Based Writing"

The theme of process-based writing consists of four categories: "what process-based writing means", "teachers' implementation of process-based writing", "contributions of process-based writing" and "limitations of process-based writing".

Within the category of "what process-based writing means", the Turkish teachers define process-based writing as expressing thoughts in writing by going through certain stages, planned

writing, prepared writing, guiding students, evaluating the writing process, reducing the student's writing anxiety, the student being active and the student having fun. In addition, some teachers' use of expressions such as writing after a certain period of time or at various time intervals shows that they do not actually know what process-based writing is.

The category of "teachers' process-based writing practices" within this theme emerged as a result of the teachers' evaluation of their own writing practices in the context of process-based writing. As a result of this evaluation, the majority of the teachers stated that their writing practices are process-based writing, and few of them stated that their writing practices cannot be considered as process-based writing.

Another category that emerged under this theme is the category of "contributions of process-based writing". In this regard, the Turkish teachers stated that process-based writing supports students' personal development, improves their writing skills and positively affects their writing attitudes.

Finally, under this theme, the category of "limitations of process-based writing" was obtained. In this regard, the Turkish teachers stated that the weekly class hours are insufficient for effective process-based writing, that it is boring/tiring for students, that the writings are not original, that the quality of writing decreases and that it is difficult to conduct process-based writing in crowded classes.

Results and Discussion on the Theme of "Findings on and Suggestions for Process-Based Writing"

Under this theme, two categories emerged: "findings" and "suggestions". Within the scope of the category of findings, the Turkish teachers stated that process-based writing is applicable in classes, not applicable and applicable under certain conditions. What is noticeable here is that the teachers who stated that process-based writing is applicable did not make any supporting explanations while the teachers who stated that it is not applicable used supportive statements for their thoughts. These are statements such as it takes a lot of time, it is difficult to implement in crowded classes, students are anxious about the central exams they will take, etc.

Under the category of "suggestions", the Turkish teachers made suggestions for the implementation of process-based writing. It was seen that the suggestions can be divided into groups: suggestions for teachers, suggestions for the Ministry of National Education and suggestions for the Faculties of Education.



## Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Hatalarının İncelenmesi\*

Demet TİRYAKI\*\*  
Banu ALTUNAY\*\*\*

### Öz

Okuma hatalarının belirlenmesi, hedefe yönelik okuma öğretimi yapılabilmesi ve olumsuz okuma deneyimlerinin önüne geçilebilmesi için önemli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmada görme yetersizliği olan öğrencilerin okuma hataları, okuma hatalarının sınıf seviyelerine göre durumu, kullandıkları stratejiler ve braille alfabesinden kaynaklanan hataların neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Araştırmaya görme engelliler okullarının 2., 3. ve 4. sınıfına devam eden görme yetersizliği olan 15 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Formal Olmayan Okuma Envanterinde yer alan öyküler, hata analizi formu ve öğrenci bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, görme yetersizliği olan öğrencilerin fazla sayıda ve farklı hata türlerinde okuma hataları yaptığı, sınıf seviyesi yükseldikçe daha fazla hata yaptıkları, ortografik okuma stratejilerinin yanı sıra çoğunlukla alfabetik okuma stratejilerini kullandıkları, kısaltma sisteminden kaynaklı ve harf değişimi hataları yaptıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Görme yetersizliği, okuma hataları, braille alfabesi, hata analizi

### Investigation of Reading Errors of Students with Visual Impairment

#### Abstract

Identifying reading errors provides essential information for targeted reading instruction and preventing negative reading experiences. This study aims to determine the reading errors of students with visual impairment, the status of reading errors according to grade levels, the strategies they use, and the errors caused by braille. A descriptive model was used in the study. Fifteen students with visual impairment who attended Grades 2, 3 and 4 at school for the visually impaired participated in the study. Stories in the Non-Formal Reading Inventory, and error analysis form were used as data collection tools. As a result of the study, it was seen that students with visual impairment made a large number of different types of reading errors, made more errors as the grade level increased, mostly used alphabetic reading strategies in addition to orthographic reading strategies, and made errors due to braille contraction system, and letter replacement errors.

**Keywords:** Visual impairment, reading errors, braille alphabet, error analysis

### Giriş

Okuma, bebeklikte kitaplara dokunup ısırma ile başlayan, sayfadaki sözcükleri anlamadan kitaptaki resimlere bakmaya, sonrasında seslerin yazılı karşılığının olduğunu keşfedip, yavaş çözümüleme becerileri ve duraklayarak okumadan akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya doğru ilerleyen karmaşık bir süreçtir (Siegel, 1993). Bu süreç bir çocuğun hayatının erken dönemlerinde başlayıp

\* Bu makale birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, demettiryaki@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-0856-7557

\*\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, abanu@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6625-5303

okuma becerilerinde uzmanlaşınca kadar devam eden aşamalardan geçmektedir (Kamei-Hannan ve Ricci, 2015).

Okuma, herkes için olduğu gibi görme yetersizliği olan öğrenciler (GYOÖ) için de temel bir beceridir ve akademik başarı ve günlük yaşamda bağımsızlaşmaları için son derecede önemli bir rol oynamaktadır (Kamei-Hannan ve Ricci, 2015; Mason, 2012; Ryles, 1996). Görmeyen bireyler dokunma ve işitme duyularını öğrenme aracı olarak kullanmakta ve braille (kabartma) alfabe ile okuma yazma sürecine başlamakta; braille tablet veya braille daktilo gibi ihtiyaçlarına uygun okuma yazma aracını kullanmaktadır (Huebner, 2000; Tuncer, 2003; Tiryaki, 2020). 1824 yılında Louis Braille tarafından geliştirilen braille alfabesindeki her bir karakter, braille hücreleri olarak adlandırılan 2x3'lük nokta matrisleri içinde altı noktanın kombinasyonlarından oluşmaktadır (Baciero, Perea ve Gomez, 2019; Savaino, Compton ve Haton, 2014). Zorlayıcı, dokunsal bir süreç olan braille alfabe ile okuma yazma öğrenme, çok yavaş ilerleyen ve zaman alan bir süreçtir (Barlow-Brown, Barker ve Harris, 2019; Papadimitriou ve Argropoulos 2020; Pring, 1994). GYOÖ sadece alfabedeki 29 harfi öğrenmekle kalmayıp braille noktalama işaretleri, alfabedeki 28 harften oluşan bir harfli kısaltmalar, frekansı yüksek ve çok kullanılan kelimelerin ilk iki sessiz harfinin alındığı iki harfli kısaltmalar, en çok kullanılan hecelerden oluşan hece kısaltmaları, sıkça kullanılan kelimeler için kullanılan kelime kökü kısaltmaları, yapım ve çekim eklerinden oluşan kelime parçaları kısaltmaları olmak üzere beş türde toplam 217 Türkçe braille kısaltmasını ve kısaltmaların kurallarını içeren Türkçe Braille Kısaltma Sistemi'ni öğrenmek durumundadır (Demiryürek, 2021; Gürel Selimoğlu, 2021; Şafak, 2021). GYOÖ için Braille alfabe ile okuma yazmayı öğrenme süreci yaklaşık üç yıl sürmektedir (Tuncer, 2003).

Bu zorlayıcı süreç, GYOÖ'nün okuma başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Kamei-Hannan ve Ricci, 2015; Koenig ve Holbrook, 2000). Gören birçok öğrenci okumayı kolay bir şekilde öğrense de çoğu GYOÖ gören akranlarıyla aynı ilerlemeyi gösterememektedir (Kamei-Hannan ve Ricci, 2015; Koenig ve Holbrook, 2000). Görme duyusunu kullanamamak doğrudan deneyimlerin çeşitliğinde, çevre hakkında bilgi sahibi olmada ve çevreyle ilişki kurmada sınırlılıklara neden olmaktadır (Ferrell, 2000). Gören öğrenciler, çevrelerinde okuma yazma eylemi gerçekleştiren bireylerle etkileşim içinde olarak, onları gözlemleyerek ve tesadüfi öğrenme fırsatlarından yararlanarak okuryazarlık becerileri ve kullanılan araç gereçler hakkında bilgi sahibi olurken, GYOÖ'nün farklı öğrenme ortamlarında çeşitli materyallere (braille kitap, çevresel yazı, braille tablet, daktilo vb.) yeterli düzeyde erişme fırsatları ve başkaları tarafından gerçekleştirilen çeşitli okuryazarlık faaliyetleri doğrudan sunulmadığı takdirde tesadüfen öğrenme şansları bulunmamaktadır (Craig, 1994; Day, 2004; Erickson ve Hatton, 2007; Kamei-Hannan ve Ricci, 2015).

Ayrıca GYOÖ braille alfabesi ile genellikle okula başladıkları zaman yalnızca onlara öğretildiğinde karşılaşmaktadır (Barlow-Brown ve Connelly, 2002; Barlow-Brown ve diğerleri, 2019). GYOÖ nesnelere ayırt etmekten harfleri ayırt edebilmeye kadar geniş dokunsal ayırt etme, tüm sayfayı görüntüleme imkanları olamadığı için de satırı takip etme ve bıraktığı satıra geri dönebilme, uygun parmak hareketleri ve hafif parmak dokunuşları gibi ellerini ve parmaklarını etkin kullanabilme becerilerini içeren braille öncesi becerileri geliştirmek için desteğe ve ek zamana ihtiyaç duyabilmektedir (Day, 2004; Rex, 1995; Swenson, 1999; Wormsley, 1997). Braille öncesi beceriler hem ellerin doğru kullanılmasını hem de çok fazla sayıda tekrar yapmayı gerektirmektedir (Swenson, 1999). Gören akranlarıyla karşılaştırıldığında, yaşanan bu sınırlılıklar, GYOÖ'nün okuryazarlık deneyimlerine daha az sahip olması ve daha düşük performans göstermesi gibi olumsuz sonuçlar yaratabilmektedir (Koenig ve Holbrook, 2000). Ek yetersizlikleri olmamasına rağmen GYOÖ'nün okuma becerilerinde yaşadıkları başarısızlığın, görme yetersizliğinin okuma becerileri üzerine etkisinden (Kamei-Hannan ve Ricci, 2015) eğitim ve materyal eksikliği veya yetersiz uygulama gibi çeşitli olası nedenlerden olabileceği düşünülmektedir (Coppins ve Barlow-Brown, 2006; Emerson, Holbrook ve D'Andrea, 2009).

GYOÖ'nün okuma becerilerinde problem yaşadığı alanlardan birisi de gören akranlarına nazaran daha farklı türde ve sayıda okuma hataları yapmalarıdır (Argyropoulos ve Papadimitriou, 2015; Dodd ve Conn, 2000; Veispak, Boets ve Ghesquiere, 2012; Veispak, Boets, Männamaa ve Ghesquiere 2012). Dodd ve Conn (2000) çalışmalarına katılan GYOÖ'nün gören akranlarının okuma doğruluk seviyesinden yaklaşık 10 ay geride olduğunu belirtmiştir. Okuma hataları sesli okuma sürecinde okuyucunun metindeki sözcüğü okumayarak atlaması, metindeki sözcüğün yerine başka sözcük

okuması ya da yeni bir sözcük eklemesi gibi beklenmeyen durumlardır (Davenport, 2002; Goodman, 2015; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2011; Karasu, Girgin ve Uzuner 2013). Okuma hataları, öğrencinin sahip olduğu bilgi ve deneyimler, metni anlamak için yaptığı girişimler, süreçte kullandığı okuma stratejileri ve dilin ipucu sistemlerini kullanmasına ilişkin önemli bilgiler sunmakta (Davenport, 2002; Gillam ve Carlile, 1997; Girgin, 2006; Rasinski, 2003) ve rastlantısal olarak değil belirli nedenlerden dolayı ortaya çıkmaktadır (Rasinski, 2003). Sesli metin okuma sürecinde okuyucuların yaptıkları okuma hataları farklı uzmanlar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır (Akyol, 2006; Davenport, 2002; Goodman, 1969; Goodman, Watson ve Burke, 2005). Akyol (2013), *eklemeler, ters çevirmeler, atlamayıp geçmeler, tekrarlar, duraksamalar ve yanlış okumalar* şeklinde sınıflandırırken; Goodman, Watson ve Burke (2005), *yerine koyma, çıkarma, ekleme, tekrarlar, karmaşık hata, tekrarlanan hatalar, karmaşık hata ve diğer ek hatalar*; Davenport (2002), *çıkarma, yerine koyma, ekleme, kısmen hata, geri dönmeler, duraklama, tekrarlayan hata ve karmaşık hata* olarak sınıflandırmaktadır.

Braille alfabesindeki okuma hata türleri de birçok araştırmada farklı sınıflandırılmıştır. Davidson ve arkadaşları (1980), *yerine koyma, tekrarlar, ekleme, çıkarma ve yavaşlamalar* şeklinde sınıflandırmıştır. *Yavaşlamalar* okuma hızındaki ani düşüşlerin sözlü okuma ritmini bozması olarak tanımlanmıştır (Davidson, Wiles-Kettenmann, Haber ve Appelle, 1980). Vakali ve Evans (2007), ters çevirme, yerine koyma, atlama, ekleme, tekrarlar, ayırma ve yansıtma olarak gruplamıştır. Çoğu çalışma, GYOÖ arasında en yaygın okuma hatası türünün *yerine koyma* olduğunu ortaya koymuştur (Argyropoulos ve Papadimitriou, 2015; Mason, 2012; Trent ve Truan, 1997). Ancak Davidson ve diğerleri (1980) en yaygın hata türlerinin *tekrarlar* olduğunu belirtmişlerdir. Vakali ve Evans (2007), okumaya yeni başlayan öğrencilerin çoğunlukla *yerine koyma ve yansıtma*, üst sınıflarda ise tekrarlar türünde hata yaptıklarını belirtmiştir. Okumaya yeni başlayan GYOÖ'nün bu tür hataları, braille alfabesindeki simetrik karakterlerin varlığı ve konumu sebebiyle yani braille alfabesinin doğası nedeniyle oldukça sık görülmektedir (Millar, 1997). Braille alfabesinin harfleri arasındaki yüksek derecede benzerlik sonucu öğrenciler, harfleri doğru bir şekilde tanımlamak için önemli miktarda zaman ve çaba harcamakta, hata yapma eğiliminde olmakta ve okuma becerilerini gören akranlarına kıyasla daha yavaş bir hızda geliştirmektedir (Vakali ve Evans, 2007). Ayrıca Milar'a göre braille okuyucularının yaptıkları okuma hataları yetersiz tarama stratejilerinden ve braille alfabesinin doğasında bulunan küçük dokunsal farklılıkları ayırt etmelerini sağlayacak dokunsal ayırt etme becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklardan kaynaklanabilmektedir. Braille alfabesinin doğası ve kendine has özellikleri nedeniyle, braille okuyucuları metni harf harf çözmekte ve çözümlene sürecinde karşılaştıkları zorluklar okuma hatası ile sonuçlanmaktadır (Pring, 1994). Özetle GYOÖ braille karakterlerin benzerlikleri sonucu yani braille alfabesinin doğası gereği, deneyim ve materyal eksikliği ya da dokunsal ayırt etmede yaşadıkları problemler nedeniyle okuma hataları yapabilmektedir (Millar, 1997; Papadimitriou ve Argropoulos 2020; Vakali ve Evans, 2007; Veispaq ve diğerleri, 2012). Ayrıca gören öğrenciler ile GYOÖ arasında hata türleri arasında da farklılıklar olduğu, gören öğrencilerin "*kendini düzeltme*" hatalarını sık yaparken görmeyen öğrencilerin "*tekrarları*" daha sık yaptıkları ve GYOÖ'nün gören öğrencilere kıyasla daha fazla okuma hatası yaptıkları belirtilmiştir (Chen, Liang ve Minghui, 2021). Diğer taraftan braille alfabesi ile okuyan öğrencilerin sıklıkla yaptıkları okuma hata türlerinin sınıflandırılması yeterince araştırılmamıştır ve sonuç olarak bu alandaki bilgiler sınırlıdır (Argyropoulos ve Papadimitriou, 2015).

Ayrıca braille alfabesindeki okuma hatalarının analizi, GYOÖ tarafından benimsenen okuma stratejilerinin analiz edilmesini ve okuma gelişim aşamalarının anlaşılmasına olanak tanımaktadır (Chen ve diğerleri, 2021; Vakali ve Evans, 2007). Okuma gelişim aşamaları, okuyucuların sözcükleri grafik özelliklerinden tanıdığı logografik, harfleri ses birimlerle ilişkilendirerek kodları çözümledikleri alfabetik ve sözcükleri otomatik ve bütünsel olarak okudukları ortografik dönem olarak üç aşamada tanımlanmaktadır (Ehri, 2005; Frith, 1986; Seçkin-Yılmaz ve Baydık, 2017; Vakali ve Evans, 2007). Veispaq ve diğerleri (2012) braille alfabe ile okumanın basılı okumadan daha çok sıralı okuma stratejilerine dayandığını ve okuma süreci boyunca sürekli kod çözme ve fonolojik becerilerin etkin bir şekilde kullanılmasını gerektirdiğini belirtmişlerdir. Pring'e (1994) göre braille alfabesi ile okuyanlar ortografik okuma stratejisini kullanmamakta bunun yerine alfabetik stratejiyi kullanmaktadır. Vakali ve Evans



(2007) ise GYOÖ'nün her iki stratejiyi de kullandıklarını ancak alfabetik okuma stratejisinin daha yaygın kullanıldığını belirtmişlerdir.

Okuma stratejileri ve okuma hata türlerinin belirlenmesi, genellikle okuyucuların yaptığı hataların analizi yoluyla gerçekleştirilmektedir (Vakali ve Evans, 2007). Hata analizi, öğrencinin sesli okuma sırasında yaptığı hataların gözlenerek belirlenmesi temeline dayanmaktadır (Goodman, Watson ve Burke, 1987). Böylece öğrencilerin hataları ve kullandıkları stratejiler belirlenebilmektedir (Vakali ve Evans, 2007). Okuma hatalarını değerlendirme sürecinde, bütün okuyucuların hata yapabileceği ve farklı okunan her sözcüğün "hatalı" olarak değerlendirilemeyeceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Davenport, 2002; Girgin, 2006; Goodman, 1996; Rasinski, 2003). Değerlendirme sırasında hatalı okunan sözcükler metnin yanlış anlaşılmasına neden olacağından (Baydık, Ergül ve Kudret, 2012) yapılan hatanın anlamı değiştirip değiştirmediğine dikkat edilmelidir (Karasu ve diğerleri, 2013; Topaktaş, Karasu ve Akay, 2023).

GYOÖ için okuryazarlık konularına odaklanan araştırmacılar, braille alfabesinin doğruluğunun önemli (Pattillo, Heller, ve Smith, 2004; Savaiano ve Hatton, 2013) ve üzerine çalışmaya ihtiyaç duyulan alanlar olmaya devam ettiğini vurgulamaktadır (McCarthy, Holbrook, Kamei-Hannan ve D'andrea, 2023). Okuma hatalarının analiz edilmesi, okuma stratejilerinin ve hata modellerinin ortaya konulmasıyla hedefe yönelik okuma öğretimi yapılabilecektir (Baydık ve diğerleri, 2012; Chen ve diğerleri, 2021; Pikulski ve Chard, 2005; Vakali ve Evans, 2007). Böylece yapılan hataların belirlenmesi ve hatalara müdahale edilmesi sonucu öğrenciler daha yetkin birer okuyucu olabilecek (Akyol ve Kodan, 2016), olumsuz okuma deneyimlerinin önüne geçilebilecek (Bilge ve Sağır, 2017) ve okumanın okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve sözcük bilgisi vb. birçok bileşenine de olumlu katkıları olacaktır (Baydık ve diğerleri, 2012). Sözcüklerin doğru okunması, okumanın akıcılığını arttırmakta (Baştuğ ve Akyol, 2012; Ergül, Akçamuş, Akoğlu, Kılıç Tülü ve Demir, 2021; Sanır ve Özmen, 2022) ve sözcükleri doğru okuyan öğrenciler okuduklarını daha iyi anlamaktadır (Akyol ve Kodan, 2016; Baydık ve diğerleri, 2012; Begeny ve Silber, 2006; Bilge ve Sağır, 2017; Ergül ve diğerleri, 2021; Kuhn, 2004; Osborn, Lehr ve Hieberth, 2003; Öksüz ve Akyol, 2023; Özmen, Bilgiç, Özdemir Kılıç ve Sanır, 2024; Samuels, 2006; Sanır ve Özmen, 2022; Seçkin-Yılmaz ve Baydık, 2017).

Uluslararası alan yazında braille alfabesi ile okuyan öğrencilerin okuma hatalarının analizine ilişkin çalışmalar (Argyropoulos ve Papadimitriou, 2015; Chen ve diğerleri, 2021; Davidson ve diğerleri, 1980; Mason, 2012; Milar, 1997; Trent ve Truan, 1997; Vakali ve Evans, 2007) bulunmakla birlikte ulusal alan yazında herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Uluslararası alan yazında yapılan çalışmaların; saydam ortografiye sahip olmayan İngilizce, braille kısaltma sistemi olmayan Yunanca ve hece dili olan Çince dillerinde yapıldığı görülmektedir. Saydam bir ortografiye ve kendine özgü kısaltma sistemine sahip Türkçe braille alfabesine ilişkin okuma hatalarının değerlendirildiği ilk çalışma olması sebebiyle ulusal alan yazındaki boşluğu doldurması açısından araştırmacının önemli bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada GYOÖ'nün okuma hatalarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda; a) GYOÖ'nün okuma hatalarının türleri ve sayısı, b) sınıf seviyesi arttıkça yapılan hataların farklılaşıp farklılaşmadığı, c) GYOÖ'nün kullandıkları okuma stratejilerinin neler olduğu ve d) braille alfabesinden kaynaklanan hataların neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada GYOÖ'nün okuma hatalarının belirlenmesi amacıyla betimsel model kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar var olan durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamak için kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Betimsel araştırmalarda mevcut durumu ortaya koymak amacıyla çeşitli sorulara cevap aranmaktadır (Karadavut, 2022).

### Araştırma grubu

Araştırmanın katılımcıları Ankara ve İstanbul ilinde görme engelliler ilkokullarının 2., 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören görme yetersizliği olan 15 öğrencidir. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde örneklemin, problemle

## Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Hatalarının İncelenmesi

ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulması gerekmekte ve ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde; a) görme engelliler okulunun 2., 3. ve 4. sınıfında öğrenim görmesi, b) görme yetersizliğinin haricinde ek yetersizliği bulunmaması, c) okuma aracı olarak braille alfabeyi kullanması ve d) çözümlene becerilerini kazanmış olması ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler kapsamında katılımcılar Ankara'daki iki ve İstanbul'daki bir görme engelliler ilkokulundan seçilmiştir. Her iki ildeki görme engelliler okullarının 2., 3. ve 4. sınıfında 64 öğrenciye ulaşılmıştır. İlk olarak öğrencilerin sağlık kurulu raporları incelenerek, sadece görme yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir. Devamında belirlenen öğrencilerin öğretmenleri ile görüşme yapılarak öğrencilerin kullandıkları okuma yazma aracı, kullandıkları kısaltma sistemleri ve okuma performansları hakkında bilgi alınmıştır. Bu öğrencilerden 20'si az gören olup basılı yazı okuduğu için, 12 öğrenci de görmeye ek yetersizliği olduğu için araştırmaya dahil edilmemiştir. Geri kalan 32 öğrenciden öğretimsel düzeydeki 2., 3. ve 4. sınıftan 5'er katılımcı olmak üzere 10'u kız 5'i erkek toplam 15 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Tablo 1'de öğrencilere ait bilgilere yer verilmiştir. Katılımcılar ile uygulamaya başlamadan önce MEB, okul ve ailelerden izinler alınmıştır. Araştırmaya gönüllü olan öğrencilerle uygulama gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1.

### *Katılımcılara Ait Bilgiler*

Katılımcı	Şehir	Sınıfı	Cinsiyet	Kullandığı kısaltma sistemi
Katılımcı 1	Ankara	2	Kız	İki harfli kısaltmalar
Katılımcı 2	Ankara	2	Kız	İki harfli kısaltmalar
Katılımcı 3	Ankara	2	Kız	İki harfli kısaltmalar
Katılımcı 4	İstanbul	2	Kız	İki harfli kısaltmalar
Katılımcı 5	Ankara	2	Erkek	Bir harfli kısaltmalar
Katılımcı 6	İstanbul	3	Erkek	Kelime kökü kısaltması
Katılımcı 7	İstanbul	3	Kız	Kelime kökü kısaltması
Katılımcı 8	İstanbul	3	Erkek	Tam kısaltma
Katılımcı 9	İstanbul	3	Kız	Tam kısaltma
Katılımcı 10	Ankara	3	Kız	Tam kısaltma
Katılımcı 11	Ankara	4	Erkek	Tam kısaltma
Katılımcı 12	Ankara	4	Kız	Tam kısaltma
Katılımcı 13	Ankara	4	Kız	Tam kısaltma
Katılımcı 14	Ankara	4	Kız	Tam kısaltma
Katılımcı 15	İstanbul	4	Erkek	Tam kısaltma

### **Veri Toplama Araçları**

GYOÖ'nün okuma hatalarının belirlenmesi amaçlanan bu araştırmada veri toplama aracı olarak Formal Olmayan Okuma Envanteri'nin (FOOE) A formunda yer alan öyküler, hata analizi formu ve Öğrenci Bilgi Formu kullanılmıştır.

### **Öğrenci Bilgi Formu**

Araştırmada kullanılan Öğrenci Bilgi Formu birinci araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğrenci Bilgi Formu katılımcıların demografik, eğitsel bilgileri ve araştırmanın önkoşullarına ait sorulardan oluşmaktadır.

### **Formal Olmayan Okuma Envanteri**

Araştırmada kullanılan FOOE, öğrencilerin okuma becerilerine yönelik derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla Karasu (2011) tarafından geliştirilmiş ve yayınlamıştır (Karasu ve diğerleri, 2011; Karasu ve diğerleri, 2012; Karasu ve diğerleri, 2013). FOOE ile sözcük okuma, okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hataları hata analizi ile incelenerek öğrencilerin okuma performansı bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmektedir. FOOE, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar öyküler, bilgi verici metinler (Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi) okuduğunu anlama soruları, okuduğunu anlama formları ve hata analizi formundan oluşmaktadır. FOOE'nin geliştirilmesi sürecinde öncelikle yurt dışında kullanılan envanterler ve Milli

Eğitim Bakanlığı (MEB) ders kitaplarında yer alan metinler incelenmiştir. Metinlerdeki konuların öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerine, kültürel özelliklere, cinsiyetlerine uygun seçilmesine, bir düzeyde yer alan metinlerin konularının aynı olmasına ve zorluk düzeylerinin giderek artmasına dikkat edilmiştir (Karasu ve diğerleri, 2013).

FOOE’de geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında içerik geçerliği ve metinlerin okunabilirlik düzeylerine ilişkin değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik sürecinde metin konularının öğrencilerin yaş, bilgi ve sınıf düzeylerine uygunluğu, öykü bölümlerinin tamlığı, bilgi verici metin yapıları, metin konularının ve düzeylerinin denkliği, metinlerde kullanılan cümle yapıları ve sözcük çeşitleri, metinlerin okunabilirlik düzeyleri, soru çeşitleri, değerlendirme formlarının özellikleri tartışılarak gerekli düzetmeler envanteri geliştirilen uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiştir.

FOOE’deki metinlerde öykü ve bilgi verici metin yapılarının açıkça yer alması göz önünde bulundurulmuş ve metinlerin okunabilirlik düzeyleri belirlenmiştir (Karasu, 2011; Karasu ve diğerleri, 2013). Okunabilirlik düzeyi, yazılı materyallerin zorluk düzeyini tanımlamak için kullanılmaktadır (Akyol, 2010; Karasu ve diğerleri, 2013). Metinlerin zorluk düzeyi hem okuma akıcılığını (O’Connor ve diğerleri, 2002; Özmen 2005) hem de anlaşılabilirliği etkilemektedir (Tosunoğlu ve Özlük, 2011). Yetkin bir okuyucu basit düzeydeki bir metni okuma sırasında sıkılabılırken, zayıf bir okuyucu için zor düzeydeki bir metni okumak zorlayıcı olabilmekte ve kaçınma davranışı ile sonuçlanabilmektedir (Baş ve Yıldız, 2015; Johnson, 2000).

Araştırmada FOOE’nin A formundaki 2. sınıf düzeyindeki “Gamze ve Arkadaşı”, 3. sınıf düzeyindeki “Ömer ve Güvercin” ve 4. sınıf düzeyindeki “İpek Ormanda” öyküsü ve hata analizi formu kullanılmıştır. Öykülerin okunabilirlik düzeyleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*Öykülerin Okunabilirlik Düzeyleri*

Düzye	Form	Öykü	Sözcük sayısı	T- birim sayısı	T- birimlerin ortalama uzunluğu	Cümlecik sayısı	Yan cümlecik indeksi	Farklı sözcük sayısı	Sözcük farklılık puanı
2	A	Gamze ve Arkadaşı	118	20	5.90	35	1.75	86	5.59
3	A	Ömer ve Güvercin	174	26	6.69	53	2.03	118	6.32
4	A	İpek Ormanda	235	32	7.34	71	2.21	168	7.75

Araştırma sürecinde kullanılan öyküler her bir öğrencinin kullandığı braille kısaltma sistemine uygun olarak braille alfabesi ile hazırlanmıştır. GYOÖ 4. sınıfa kadar olan süreçte braille kısaltma sistemini öğrenmektedir. Bu sebeple okuma materyalleri her bir öğrencinin kullandığı braille kısaltma sistemi ve okurken braille noktalarının silinerek okuma sürecinin etkilenmesinin önüne geçilmesi amacıyla her bir öğrenci için bireysel olarak hazırlanmıştır. Braille alfabe ile basılan materyaller görme yetersizliği olan ve braille alfabeyi kullanan görme engelliler okulunda çalışan iki görme engelliler öğretmeni tarafından incelenerek yanlışlar ve hatalı basımlar belirlenerek düzeltilmiştir.

**Hata Analizi Formu**

Bu araştırmada, FOOE’de bulunan hata analizi formu okuma hatalarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Okuma hatalarını değerlendirmek amacıyla, hata analizi formunda hatalı okunan her cümle kodlanarak okuma hataları belirlenmektedir (Karasu, 2011; Karasu ve diğerleri, 2013). FOOE’de Davenport’un (2002) okuma hata sınıflandırması kullanılmaktadır. Davenport (2002), başlıca okuma hatalarını çıkarma, yerine koyma, ekleme, kısmen hata, geri dönmeler, duraklama, tekrarlayan hata ve karmaşık hata olarak sınıflandırmaktadır. Ayrıca hata analizi formunda hatalı okunan her bir cümle kodlanarak sözdizimi, anlam, kullanım becerileri ve harf-ses ilişkisinden oluşan dilin ipucu sistemlerine

## Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Hatalarının İncelenmesi

ilişkin hata analizi yapılmaktadır (Davenport, 2002; Topaktaş ve diğerleri, 2023). Bu sürecin sonunda okuma sırasında yapılan hata türü ve sayısı haricinde hataların metnin anlamını değiştirip değiştirmediğine dair veriler de toplanabilmektedir (Karasu, 2011; Karasu ve diğerleri, 2013; Topaktaş ve diğerleri, 2023).

### Verilerin Toplanması

Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılının bahar döneminde 9 Mayıs ve 17 Haziran tarihleri arasında Ankara ve İstanbul'daki okulların boş bir sınıfında birinci araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı ve öğrenci masada L oturuş düzeninde oturmuştur. Araştırmacı testi uygulamaya başlamadan önce öğrenci ile birkaç dakika sohbet etmiş olumlu bir ilişki kurmaya çalışmıştır. Verileri toplama sürecinde öykülerin bir kopyası araştırmacıda da bulunmuştur. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı ses kayıt cihazını öğrenciye tanıtarak incelemesine izin vermiştir. Araştırmacı "Önüne koyduğum metni en güzel okumanla okumanı istiyorum. Hazır olduğunda okumaya başlayabilirsin." yönergesini vermiş öğrenci okurken araştırmacı okuma hatalarını kendi kopyası üzerinde işaretlemiştir. Verilerin toplanma süreci ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar okuma hatalarının dinlenerek yeniden değerlendirilmesi, uygulama ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerini elde etmek amacıyla kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

GYOÖ'nün okuma hatalarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada veriler betimsel istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistikte amaç, belirli bir veri kümesini tanımlamak, özetlemek ya da anlamlandırabilmek için daha yorumlanabilir bir formda verilerin düzenlenmesidir (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmada GYOÖ'nün okuma hatalarının sayısı, türleri, okuma stratejileri, braille alfabesinden kaynaklı hatalar, harf-ses benzerliği, anlam kabul edilebilirliği ve sözdizimi kabul edilebilirliğine ilişkin bilgiler analiz edilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

GYOÖ'nün okuma hatalarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği verilerinin analiz edilebilmesi için uygulama basamakları kontrol listesi haline dönüştürülerek uygulama güvenirliliği formu oluşturulmuştur. Güvenirlik çalışmaları Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan okuma becerileri üzerine lisans ve lisansüstü düzeyde ders almış bir uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ile uzman araştırmada yer almayan üç katılımcının verilerini beraber kodlamışlardır. Sonrasında seçkisiz atama yöntemi ile beş kayıt seçilerek uzmana verilmiş ve değerlendirmesi istenmiştir. Uygulama güvenirliliği, Araştırmacının Doğru uyguladığı basamak sayısı/ Toplam basamak sayısı X 100 formülü ve gözlemciler arası güvenilirlik; Görüş birliği/ Görüş birliği + Görüş ayrılığı X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Uygulama ve gözlemciler arası güvenilirlik düzeyi %100 olarak bulunmuştur.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırmada "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= 13.09.2022  
Belge sayı numarası= 2022-1028

### Bulgular

GYOÖ'nün okuma hatalarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırmanın bulguları araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur. Bulgular görme yetersizliği olan katılımcıların okuma hatalarına, sınıf düzeylerine, kullanılan stratejilere ve braille alfabesinden kaynaklanan hatalarına göre açıklanmıştır.

#### Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada GYOÖ'nün okuma hatalarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın ilk amacı doğrultusunda GYOÖ'nün sınıf düzeyindeki metinlerde yaptıkları okuma hata türleri ve sayılarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi GYOÖ *ekleme*, *çıkarma*, *yerine koyma*, *kısmen hata*, *tekrarlayan hata* ve *karmaşık hata* türlerinde okuma hataları yapmışlardır. GYOÖ'nün en çok yaptıkları okuma hatası *yerine koyma* ve en az yapılan hata *kısmen hata* türündedir. GYOÖ hiç duraklama hatası yapmamıştır. Ancak bu çalışmaya katılan bütün öğrenciler okuma hatası yapmıştır.

Araştırmaya katılan GYOÖ'den 2. sınıf düzeyindeki 4. katılımcı *yerine koyma* (f=1) ve *ekleme hatası* (f=1) yaparak en az hata yapan katılımcı olmuştur. Yine 2. sınıf düzeyindeki 2. katılımcı *yerine koyma* (f=2), *çıkarma* (f=1) hatası yaparak en az hata yapan ikinci katılımcı olmuştur. En fazla hatayı ise 3. sınıf düzeyindeki 6. katılımcı yapmıştır. 6. katılımcının *yerine koyma* (f=25) ve *çıkarma* (f=21) en çok yaptığı hata türü olmuştur.

Tablo 3 .

#### Okuma Hatası Türüne İlişkin Bulgular

Katılımcı	Metin adı/Düzezi	Metindeki Sözcük Sayısı	Okuma Hata Türleri								Toplam
			Yerine Koyma	Çıkarma	Ekleme	Kısmen Hata	Duraklama	Geri dönme	Tekrarlayan Hata	Karmaşık Hata	
Katılımcı 1	Gamze ve Arkadaşı/2	118	1	3	1	1	-	-	-	1	6
Katılımcı 2	Gamze ve Arkadaşı/2	118	2	1	-	-	-	-	-	-	3
Katılımcı 3	Gamze ve Arkadaşı/2	118	8	8	3	1	-	-	1	6	21
Katılımcı 4	Gamze ve Arkadaşı/2	118	1	-	1	-	-	-	-	-	2
Katılımcı 5	Gamze ve Arkadaşı/2	118	18	15	1	-	-	-	1	12	35
Katılımcı 6	Ömer ve Güvercin/3	174	24	21	2	-	-	1	1	14	50
Katılımcı 7	Ömer ve Güvercin/3	174	8	3	1	-	-	1	1	4	13
Katılımcı 8	Ömer ve Güvercin/3	174	9	3	3	-	-	-	-	3	15
Katılımcı 9	Ömer ve Güvercin/3	174	1	-	1	-	-	1	-	1	3
Katılımcı 10	Ömer ve Güvercin/3	174	3	1	2	-	-	-	-	1	6
Katılımcı 11	İpek Ormanda/4	235	11	9	6	-	-	-	1	5	27
Katılımcı 12	İpek Ormanda/4	235	9	5	4	-	-	-	-	7	18
Katılımcı 13	İpek Ormanda/4	235	1	1	2	-	-	-	-	1	4
Katılımcı 14	İpek Ormanda/4	235	1	5	-	-	-	-	-	1	6
Katılımcı 15	İpek Ormanda/4	235	16	16	6	-	-	1	2	12	41
Toplam			113	91	33	2	0	4	7	68	250

GYOÖ'nün en fazla yaptıkları hata *yerine koyma* (f=114) hatasıdır. En çok *yerine koyma* hatasını 3. sınıf düzeyindeki 6. katılımcı (f=24) yapmıştır. Sırasıyla 2. sınıf düzeyindeki 5. katılımcı (f=18) ve 4. sınıf düzeyinde 15. katılımcı (f=16) *yerine koyma* hatası yapmıştır. Bütün katılımcılar en az bir kere *yerine koyma* hatası yapmıştır. GYOÖ'nün *yerine koyma* hata türlerinde en çok *sözcük yerine koyma* hatası (f=69), ikinci sırada ise *sözcük olmayan yerine koyma* hatası (f=34) yaptıkları belirlenmiştir. GYOÖ'nün en az yaptıkları hata *kısmen okuma hatasıdır* (f=2). Kısmen okuma hatasını *tekrarlayan okuma hatası* (f=7) takip etmektedir.

## Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Hatalarının İncelenmesi

*Çıkarma* hata türü incelendiğinde katılımcıların *sözcük, ek, hece ve satır çıkarma* hatası yaptıkları gözlenmektedir. Katılımcıların çıkarma hatası türlerinden en çok *sözcük çıkarma* hatası (f=60) en az ise *hece çıkarma* hatası (f=9) yaptıkları belirlenmiştir. *Cümlecik çıkarma* ve *noktalama çıkarma* hatası hiçbir katılımcı tarafından yapılmamıştır. Çıkarma hatası türlerinden 3. sınıf düzeyindeki 6. katılımcı en çok *çıkarma* hatası (f=21) yapmıştır. 2. sınıf düzeyindeki 5. katılımcı (f=15) *çıkarma* hatası ile ikinci sırada en çok çıkarma hatası yapan katılımcıdır. 3. sınıf düzeyindeki 10. ve 4. sınıf düzeyindeki 13. katılımcı (f=1) *çıkarma* hatası ile en az *çıkarma* hatası yapan katılımcılardır. Üç katılımcı ise çıkarma hatası yapmamıştır.

*Ekleme* hataları incelendiğinde katılımcıların *sözcük, ek ve hece ekleme* hataları yaptıkları belirlenmiştir. Katılımcılar en fazla *sözcük ekleme* hatası (f=22) yapmıştır. İki katılımcı hiç ekleme hatası yapmamıştır. En fazla *ekleme* hatasını 4. sınıf düzeyinde 11. ve 15. katılımcı (f=6) yapmıştır. İkinci sınıf düzeyinde 1. ve 4. katılımcı ile üçüncü sınıf düzeyinde 7. katılımcı (f=1) *ekleme* hatası yaparak en az ekleme hatası yapan katılımcılar olmuşlardır.

*Geri dönme* hataları katılımcıların doğru okuduğu kelimeleri tekrarladığı, kendi hatalarını düzelttiği, doğru okuduğundan vazgeçtiği ya da tekrar tekrar denemesine rağmen doğru okumada başarısız olduğu tekrarları ve okuma hatalarını içermektedir. Bu bölümde geri dönme hata türünde sadece *doğru okuduğundan vazgeçme* ve *tekrar tekrar denemesine rağmen doğru okuyamayan* katılımcıların verilerine yer verilmiştir. Geri dönme hatalarına bakıldığında dört katılımcının geri dönme hatası yaptığı bunlardan üçünün doğru okuduğundan vazgeçme, birinin ise tekrar tekrar okumasına rağmen doğru okumada başarısız olma hata türü olduğu görülmektedir.

*Kismen hata* türü incelendiğinde 2. sınıf düzeyinde 1. ve 3. katılımcıların birer *kismen hata* yaptıkları görülmektedir. *Kismen hata* türü araştırmada en az yapılan hata türüdür. *Tekrarlayan okuma* hatası incelendiğinde altı katılımcının *tekrarlayan okuma hatası* yaptığı görülmektedir. En çok 4. sınıf düzeyindeki 15. katılımcı (f=2) *tekrarlayan okuma hatası* yapmıştır. Diğer 5 katılımcı ise (f=1) *tekrarlayan okuma hatası* yapmıştır.

*Karmaşık hata* aynı cümlede öğrencinin aynı tür ya da farklı türlerde birden fazla hata yapması sonucu oluşmaktadır. Karmaşık hata türü incelendiğinde araştırmada çok fazla karmaşık hata (f=68) yapılmıştır. En fazla *karmaşık hatayı* 3. sınıf düzeyinde 6. katılımcı (f=14) yapmıştır. İkinci sınıf düzeyinde 5. katılımcı ve 4. sınıf düzeyinde 15. katılımcı (f=12) *karmaşık hata* ile ikinci sırada en fazla *karmaşık hata* yapan katılımcılar olmuştur. 2. sınıf düzeyinde iki katılımcı hiç *karmaşık okuma hatası* yapmamıştır. Diğer katılımcılar en az bir *karmaşık okuma hatası* yapmıştır.

Hata analizleriyle okuma hata sayısı ve türünün belirlenmesinin haricinde dilin ipucu sistemlerini kullanma düzeylerine ilişkin de bilgi toplanmaktadır. Dilin ipucu sistemleri, okuyucunun okuma sürecinin nasıl gerçekleştiğini anlamasını ve anlam çıkarabilmek için kendisine sorular sorarak okuma sürecini kontrol etmesini sağlamaktadır (Chaleff ve Ritter, 2001; Gillam ve Carlile, 1997; Goodman, 1995; Karasu ve diğerleri, 2013). Tablo 4'te dilin ipucu sistemlerinin kullanıma ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.

*Dilin İpucu Sistemlerinin Kullanımına İlişkin Bulgular*

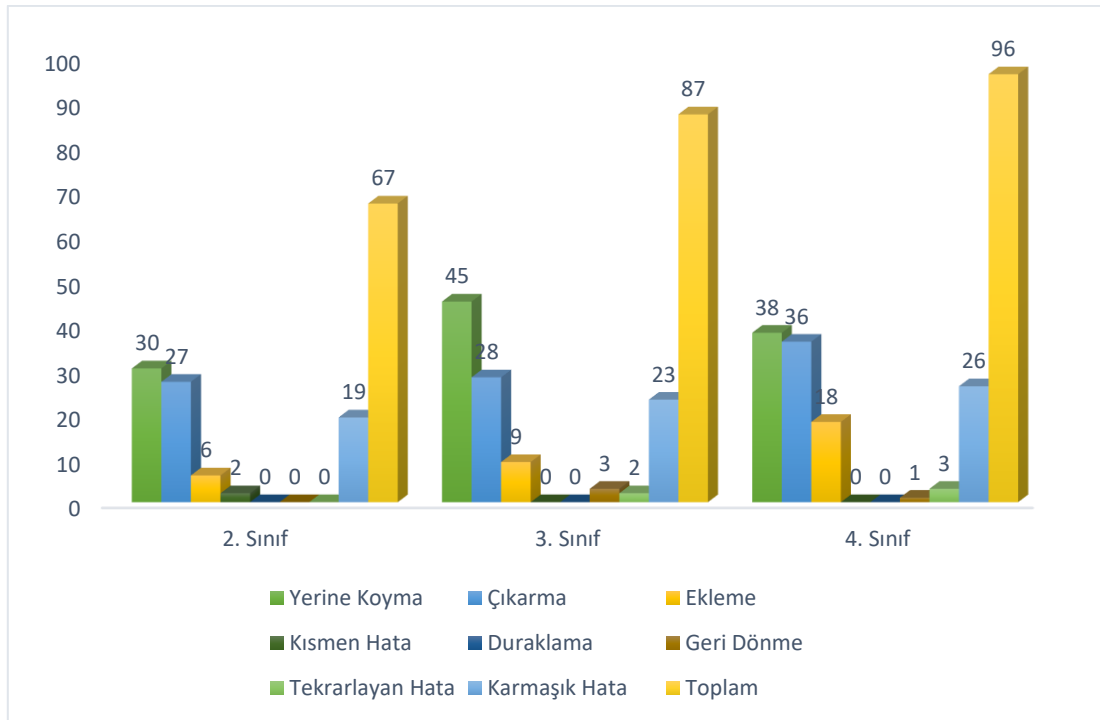
Katılımcı	Metin Adı/Düzei	Metindeki Cümle Sayısı	Hata Yapılan Cümle Sayısı	Sözdizimi Kabul Edilebilir Cümle Sayısı	Cümlenin Sözdizimi Kabul Edilebilirlik Yüzdesi	Anlamı Kabul Edilebilir Cümle Sayısı	Cümlenin Anlamı Kabul Edilebilirlik Yüzdesi	Yazarın İletmek İsteddiği Anlamı Değişen Cümle Sayısı	Yazarın İletmek İsteddiği Anlam Değişim Yüzdesi	Yazan Sözcük ile Okunan Sözcük Arasında Harf Ses Benzerliği Yüzdesi	Düşük	Orta	Yüksek
Katılımcı 1	Gamze ve Arkadaşı/2	20	5	3	90	3	90	-	-	100	-	-	-
Katılımcı 2	Gamze ve Arkadaşı/2	20	3	3	100	3	100	-	-	50	-	-	50
Katılımcı 3	Gamze ve Arkadaşı /2	20	11	6	75	5	70	2	10	-	-	-	100
Katılımcı 4	Gamze ve Arkadaşı/2	20	2	2	100	2	100	2	10	-	-	-	-
Katılımcı 5	Gamze ve Arkadaşı/2	20	19	12	75	9	50	7	35	-	-	-	100
Katılımcı 6	Ömer ve Güvercin/3	26	11	2	65	2	65	1	4	-	-	-	-
Katılımcı 7	Ömer ve Güvercin/3	26	11	6	81	5	77	3	12	-	-	-	-
Katılımcı 8	Ömer ve Güvercin/3	26	11	7	85	5	77	5	19	-	-	-	-
Katılımcı 9	Ömer ve Güvercin/3	26	2	2	100	1	96	2	8	-	-	-	100
Katılımcı 10	Ömer ve Güvercin/3	26	5	3	92	4	96	2	8	-	-	-	-
Katılımcı 11	İpek Ormanda/4	32	17	10	78	9	75	1	3	-	-	-	100
Katılımcı 12	İpek Ormanda/4	32	11	7	87	3	75	4	13	-	-	-	100
Katılımcı 13	İpek Ormanda/4	32	3	2	97	2	97	-	-	-	-	-	100
Katılımcı 14	İpek Ormanda/4	32	5	4	97	4	97	-	-	-	-	-	100
Katılımcı 15	İpek Ormanda/4	32	19	8	66	7	62	3	9	-	-	-	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere sadece 2. sınıf düzeyindeki 2. katılımcının sözdizimi kabul edilebilirlik düzeyi ve anlam kabul edilebilirlik düzeyi %100'dür. Yaptığı okuma hatası ne sözdizimini ne anlamı ne de yazarın iletmek istediği anlamı değiştirmiştir. 2. sınıf düzeyindeki 4. katılımcının da sözdizimi kabul edilebilirlik ve anlam kabul edilebilirlik düzeyi %100 olmasına rağmen yazarın iletmek istediği anlamın değişim düzeyi %10'dur. Yaptığı hata, sözdizimi ve anlamı etkilememesine rağmen yazarın iletmek istediği anlamı %10 düzeyinde etkilemiştir. 1., 2., 13. ve 14. katılımcılar yazarın iletmek istediği anlamı değiştirecek hata yapmamışlardır.

2. sınıf düzeyindeki 5. katılımcının sözdizimi kabul edilebilirlik düzeyi %65, anlam kabul edilebilirlik düzeyi %50 ve yazarın iletmek istediği anlam değişim düzeyi %35'dir. 5. katılımcı anlam kabul edilebilirliği (%50) en düşük olan katılımcıdır. Aynı zamanda yazarın iletmek istediği anlam değişim düzeyi (%35) en yüksek olan katılımcıdır. 15. katılımcı anlam kabul edilebilirliği (%62) ve sözdizimi kabul edilebilirliği düzeyi (%66) en düşük olan ikinci katılımcı olmasına rağmen yazarın iletmek istediği anlamı değişim düzeyi (%9) düşüktür. 9. katılımcı %100 sözdizimi kabul edilebilirliği, %97 anlam kabul edilebilirliği oranına sahipken %8 yazarın iletmek istediği anlam değişimi oranına sahiptir. 9. katılımcının yaptığı hatalar sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliğini etkilemezken yazarın iletmek istediği anlamı %8 düzeyinde etkilemiştir.

Tablo 4'te harf ses benzerliğine baktığımızda hatalarda *yüksek harf-ses benzerliğinin* olduğu görülmektedir. 3., 5., 9., 11., 12., 13., 14. ve 15. katılımcıların okuma hatalarında *yüksek harf-ses benzerliği* görülmektedir. 1. katılımcı *düşük harf-ses benzerliği* içeren hata yapmıştır. İkinci katılımcının ise hem düşük hem de yüksek harf-ses benzerliği içeren hata yaptığı belirlenmiştir.

### Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hataları



Şekil 1. Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hataları

Şekil 1'de sınıf düzeylerine göre okuma hatalarına yer verilmiştir. Şekil 1'de görüldüğü gibi en fazla okuma hatasını (f=96), 4. sınıf düzeyindeki katılımcılar yapmıştır. En az okuma hatasını (f=67) ise 2. sınıf düzeyindeki katılımcıların yaptığı gözlenmiştir. En fazla *yerine koyma* hatasının (f=113) yapıldığı görülmektedir. En fazla *yerine koyma* hatasını 3. sınıf düzeyindeki, en az *yerine koyma* hatasını (f=30) ise 2. sınıf düzeyindeki katılımcıların yaptığı görülmektedir.

Çıkarma hata türü incelendiğinde, en fazla *çıkarma* hatasını (f=36), 4. sınıf düzeyindeki katılımcıların yaptığı görülmektedir. 2. ve 3. sınıf düzeyindeki katılımcılar birbirine çok yakın çıkarma



hatası yapmıştır. Ekleme hatalarına bakıldığında, en fazla *ekleme* hatasını (f=18) yine 4. sınıf düzeyindeki katılımcıların yaptığı görülmektedir. En az *ekleme* hatasını (f=6) ise 2. sınıf düzeyindeki katılımcılar yapmıştır.

*Kısmen hata* türüne bakıldığında sadece 2. sınıf düzeyindeki katılımcıların *kısmen okuma hatası* yaptığı görülmektedir. *Duraklama hatası* ise hiçbir sınıf düzeyinde yapılmamıştır. *Geri dönme hatası* (f=3) en fazla 3. sınıf düzeyinde yapılmıştır. 2. sınıf düzeyindeki katılımcılar *geri dönme hatası* yapmamıştır. En fazla *tekrarlayan hatayı* (f=3), 4. sınıf düzeyindeki katılımcılar yapmıştır. 2. sınıf düzeyindeki katılımcılar ise *tekrarlayan hata* yapmamıştır. Karmaşık hata incelendiğinde en fazla 4. sınıf (f=26), en az 2. sınıf (f=19) düzeyinde yapılmıştır.

### Braille Okuma Stratejilerine İlişkin Bulgular

Tablo 5'te katılımcıların okuma hatalarına dahil edilmeyen doğru okudukları ancak geri dönerek tekrar ettikleri ya da yanlış okuduktan sonra 5 sn. içerisinde geri dönerek hatalarını düzelttikleri okuma hatalarına da *geri dönme* hataları bölümünde yer verilmiştir. Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcıların çoğu yaptıkları okuma hatalarından daha fazla *tekrar etme* (f=180) yapmıştır. En fazla *tekrar etme* (f=69), 3. sınıf düzeyindeki 10. katılımcı yapmıştır. En fazla *kendini düzeltmeyi* (f=9), 2. sınıf düzeyindeki 1. katılımcı yapmıştır. En fazla okuma hatası yapan 3. sınıf düzeyindeki 6. katılımcı ise hiç *kendini düzeltme* yapmamıştır.

Tablo 5'te görüldüğü üzere *tekrar etmeler* hata olarak sayılmamasına rağmen katılımcılar arasında *tekrar etmelerin* fazla yapıldığı görülmektedir. *Tekrar etmelerin* fazla olması katılımcıların sözcükleri çözme sürecinde zorlandıklarını ve genellikle alfabetik okuma stratejilerini kullandıklarını göstermektedir. Aynı zamanda araştırmada görme yetersizliği olan katılımcıların en fazla yaptıkları hata ise yerine koyma hatalarıdır. Araştırmada da GYOÖ'in en fazla yaptığı hataların yerine koyma okuma hataları olması sebebiyle alfabetik okuma stratejilerinin yanı sıra ortografik okuma stratejilerini kullandıkları da görülmektedir.

Tablo 5.

#### Okuma Hataları

Katılımcı	Metin Adı/Düzeyi	Metindeki Sözcük Sayısı	Okuma Hata Türleri								
			Yerine Koyma	Çıkarma	Ekleme	Kısmen Hata	Geri dönme				Tekrarlayan Hata
							Tekrar etme	Vazgeçme	Tekrar Tekrar Başarısız	Hata düzeltme	
Katılımcı 1	Gamze ve Arkadaşı/2	118	1	3	1	1	14	-	-	9	-
Katılımcı 2	Gamze ve Arkadaşı/2	118	2	1	-	-	11	-	-	6	-
Katılımcı 3	Gamze ve Arkadaşı/2	118	8	8	3	1	5	-	-	3	1
Katılımcı 4	Gamze ve Arkadaşı/2	118	1	-	1	-	5	-	-	2	-
Katılımcı 5	Gamze ve Arkadaşı/2	118	18	15	1	-	4	-	-	3	1
Katılımcı 6	Ömer ve Güvercin/3	174	24	21	2	-	4	1	-	-	1
Katılımcı 7	Ömer ve Güvercin/3	174	8	3	1	-	20	1	-	7	1
Katılımcı 8	Ömer ve Güvercin/3	174	9	3	3	-	1	-	-	2	-
Katılımcı 9	Ömer ve Güvercin/3	174	1	-	1	-	7	-	1	2	-
Katılımcı 10	Ömer ve Güvercin/3	174	3	1	2	-	69	-	-	4	-
Katılımcı 11	İpek Ormanda/4	235	11	9	6	-	8	-	-	1	1
Katılımcı 12	İpek Ormanda/4	235	9	5	4	-	13	-	-	4	-
Katılımcı 13	İpek Ormanda/4	235	1	1	2	-	5	-	-	5	-
Katılımcı 14	İpek Ormanda/4	235	1	5	-	-	9	-	-	3	-
Katılımcı 15	İpek Ormanda/4	235	16	16	6	-	5	1	-	2	2
Toplam			113	91	33	2	180	3	1	53	7

**Braille Alfabesinden Kaynaklanan Hatalar**

Tablo 6'da braille alfabesinden kaynaklanan hatalara yer verilmiştir. Tablo 6'da görüldüğü üzere sadece 2 katılımcı braille alfabesinden kaynaklanan hata yapmamıştır. Katılımcıların en fazla *bir harfli kısaltmalarla* (f=20) ilgili okuma hatası yaptığı görülmektedir. Katılımcılar en az *kelime kökü kısaltmalarında* (f=4) okuma hatası yapmıştır. En fazla okuma hatası yapan 4. sınıf düzeyindeki 6. katılımcı braille alfabesinden kaynaklanan hatalarda da en fazla hatayı (f=17) yapmıştır ve hataları *braille kısaltma sisteminden* kaynaklanmaktadır. 6. katılımcı *kelime parçası kısaltması* (f=7), *hece kısaltması* (f=5), *kelime kökü kısaltması* (f=2), *bir harfli kısaltmalar* (f=2) ve *iki harfli kısaltmalarda* (f=1) okuma hatası yapmıştır. 4. sınıf düzeyindeki 13. katılımcının *iki harfli kısaltmalarla* ilgili (f=1) hata yaparak braille alfabesinden kaynaklanan en az hatayı yaptığı görülmektedir.

Katılımcılardan hiçbiri braille noktalama işaretleri ile ilgili hata yapmamıştır. İkinci olarak en fazla yapılan hataların *kelime parçası kısaltmalarında* (f=14) olduğu görülmektedir. *Kelime parçası kısaltmalarından* kaynaklanan hataları, *hece kısaltmalarından* kaynaklanan hatalar (f=11) takip etmektedir. *Harf karıştırma* hatalarına bakıldığında dört katılımcının *harf karıştırma* hatası yaptığı görülmektedir. En fazla *harf karıştırma* hatasını 2. sınıf düzeyindeki 5. katılımcının *d-h, ş-m, ı-i, e-i* harflerini karıştırarak yaptığı belirlenmiştir. 4. sınıf düzeyindeki 12. katılımcının *ç-k* ve *d-m* harflerini karıştırdığı görülmektedir. 2. sınıf düzeyindeki 2. katılımcı *o-ö* harflerini karıştırırken, yine 2. sınıf düzeyindeki 3. katılımcının *y-n* harflerini karıştırdığı görülmektedir.

Braille alfabesinden kaynaklanan hataların en fazla 3. sınıf düzeyinde, en az 2. sınıf düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Katılımcıların *bir harfli ve hece kısaltmalarından* kaynaklanan hatalarının genellikle *çıkarma* hatası olduğu, *kelime parçası ve kelime kökü* hatalarının ise genellikle *yerine koyma* hatası olduğu gözlenmiştir.

Tablo 6.

**Braille Alfabesinden Kaynaklanan Hatalar**

Katılımcı	Metin Adı/Düzeyi	Metinde Yapılan Hata Sayısı	Braille Alfabesinden Kaynaklanan Okuma Hataları							Düzyey Toplamı
			Harf Karıştırma	Bir Harfli Kısaltma	İki Harfli Kısaltma	Hece Kısaltması	Kelime Kökü Kısaltması	Kelime Parçası Kısaltması	Braille Noktalama	
Katılımcı 1	Gamze ve Arkadaşı/2	6	-	1	1	1	-	-	-	
Katılımcı 2	Gamze ve Arkadaşı/2	3	o-ö	-	-	-	-	-	-	
Katılımcı 3	Gamze ve Arkadaşı/2	21	y-n	1	-	1	-	-	-	10
Katılımcı 4	Gamze ve Arkadaşı/2	2	-	-	-	-	-	-	-	
Katılımcı 5	Gamze ve Arkadaşı/2	35	d-h, ş-m, ı-i, e-i,	5	-	-	-	-	-	
Katılımcı 6	Ömer ve Güvercin/3	50	-	2	1	5	2	7	-	
Katılımcı 7	Ömer ve Güvercin/3	13	-	2	1	1	-	2	-	
Katılımcı 8	Ömer ve Güvercin/3	15	-	1	-	-	-	-	-	24
Katılımcı 9	Ömer ve Güvercin/3	3	-	-	-	-	-	-	-	
Katılımcı 10	Ömer ve Güvercin/3	6	-	3	-	-	-	-	-	
Katılımcı 11	İpek Ormanda/4	27	-	2	-	2	1	5	-	
Katılımcı 12	İpek Ormanda/4	18	ç-k, d-m,	-	-	1	1	-	-	
Katılımcı 13	İpek Ormanda/4	4	-	-	1	-	-	-	-	18
Katılımcı 14	İpek Ormanda/4	6	-	-	-	-	-	-	-	
Katılımcı 15	İpek Ormanda/4	41	-	3	1	1	-	-	-	
Toplam				20	5	11	4	14	-	

\*Her bir kısaltma bir defa sayılmıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada GYOÖ'nün okuma hatalarının türü, sayısı, sınıf seviyesi arttıkça hataların farklılaşıp farklılaşmadığı, braille alfabelerinden kaynaklanan hataların neler olduğu ve GYOÖ'nün kullandığı okuma stratejilerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma bulguları araştırmacının amaçları çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır.

#### Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hataları

Araştırma bulguları incelendiğinde GYOÖ'nün *çıkarma*, *ekleme*, *yerine koyma*, *tekrarlayan hata*, *kısmen hata* ve *karmaşık hata* türlerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırmaya katılan, görme yetersizliği olan her bir katılımcının okuma hatası yaptığı ve hata sayılarının fazla olduğu görülmüştür. Okuma sırasında okuyucular kendi bilgisine ve metnin bağlamına dayanarak kelimeleri tahmin etmekte, ancak tahmininde hata yaptığı okuma hataları ortaya çıkmaktadır (Ehri, 2005, Hudson, Pullen, Lane, ve Torgesen, 2008; Pikulski ve Chard 2005).

Araştırmada GYOÖ'nün en fazla *yerine koyma* hatası yaptıkları görülmektedir. Argyropoulos ve Papadimitriou (2015), Mason (2012) ve Trent ve Truan'ın (1997) çalışmalarında da GYOÖ'nün en fazla yaptığı hata türünün *yerine koyma* hatası olduğu belirtilmiştir ve araştırmacının bulguları ile paralellik göstermektedir. *Yerine koyma* hataları anlam oluşturmak için okuyucuların güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin bilgi sunan hatalardır (Tolğay, 2020) ve bu tür hatalar okuma akıcılığını ve okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyebilmektedir (Deveci Taşçı, 2023). Araştırma bulgularında *yerine koyma* hatası yapan öğrencilerin hatalı okuduğu cümlelerin anlam kabul edebilirliği %50'lere, cümlenin söz dizimi kabul edilebilirliği %65'e kadar düşmekte ve yazarın iletmek istediği anlam değişimi ise %35'lere kadar yükselmektedir. Bu bulgu okuma hatası yapan öğrencilerin yazarın iletmek istediği mesajı anlamadıklarını ya da metni yanlış anladıklarını göstermektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Hicks, 2009; Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

GYOÖ'nün en fazla yaptığı ikinci hata türü ise *çıkarma* hatalarıdır. Bu bulgu Argyropoulos ve Papadimitriou'nun (2015) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. *Çıkarma* hataları okuyucunun okumakta zorlandığı sözcükleri okumaktan kaçındığı durumlarda ortaya çıkabilmektedir (Deveci Taşçı, 2023; Tolğay, 2020; Yılmaz, 2023). *Yerine koyma* ve *çıkarma* hataları öğrencilerin okuma sürecine dikkatini vermemesinden, yeterli düzeyde sözcük bilgisine sahip olmamasından ve çözümleme becerilerinde yaşadığı sorunlardan kaynaklanabilmektedir (Akyol, 2013; Çaycı ve Demir, 2006). Araştırmacılar GYOÖ'nün gören akranlarının kolayca öğrendiği kelime ve kavramları öğrenmede gecikme yaşayabileceğini belirtmektedir (Chen ve Dote-Kwan 2018; Kamei-Hannan ve Ricci, 2015; Perez-Pereira ve Conti-Ramsden, 1999; Stratton, 1996; Webster ve Roe, 1998).

Davidson ve arkadaşları (1980), Vakali ve Evans (2007) ile Chen ve arkadaşları (2021) çalışmalarında, GYOÖ'nün en fazla yaptığı okuma hatalarının *tekrar etmeler* olduğunu belirtmiştir ve araştırmacının bulguları ile örtüşmektedir. Ancak araştırmada kullanılan hata sınıflandırılmasında *tekrar etmeler* hata olarak ele alınmamaktadır (Davenport, 2002; Karasu, 2011; Karasu ve diğerleri, 2013; Topaktaş ve diğerleri, 2023). *Tekrar etmeler* katılımcıların doğru okudukları ancak tekrarlı okudukları sözcüklerdir. *Tekrar etmeler* öğrencilerin okuma sürecinde hata yaptıklarını düşünerek yeniden okumaları ya da metindeki diğer sözcüğü çözümlerken zaman kazanmak için sözcükleri tekrar etmelerinden kaynaklanabilmektedir (Duran ve Sezgin, 2012). Mevcut araştırmada GYOÖ'nün bir sonraki sözcüğü çözümlerken zaman kazanmak için sözcükleri tekrar tekrar okudukları görülmüştür. Her ne kadar hata olarak ele alınmasa da *tekrar etmeler* okumanın akıcılığını düşürmektedir (Juhkam ve Soodla 2022; Yang, 2021). GYOÖ'nün akıcılık ile ilgili sorunlar yaşadıkları (Coppins ve Barlow-Brown, 2006; Stanfa ve Johnson 2015; Steinman, LeJeune ve Kimbrough, 2006) ve gören akranlarından çok daha yavaş okudukları araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Ferrell, Mason, Young ve Cooney, 2006; Simón ve Huertas, 1998; Stanfa ve Johnson 2015).

### Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Hatalarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Araştırmada GYOÖ'nün okuma hatalarının sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde en fazla okuma hatasını 4. sınıf düzeyindeki katılımcılar, en az okuma hatasını ise 2. sınıf düzeyindeki katılımcılar yapmıştır. 4. sınıf düzeyindeki katılımcıların bu kadar fazla sayıda hata yapması şaşırtıcıdır ve alan yazındaki çalışmalarla paralellik göstermemektedir (Chen ve diğerleri, 2021; Millar, 1997; Vakali ve Evans, 2007). Genelde braille okumaya yeni başlayan birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki katılımcıların daha fazla okuma hatası yapması beklenmektedir (Chen ve diğerleri, 2021; Vakali ve Evans, 2007). 4. sınıf düzeyindeki katılımcıların 2. ve 3. sınıf düzeyinden daha fazla okuma hatası yapmasının dokunsal ayırt etme becerilerinde yaşadıkları probleme ve deneyim eksikliğine bağlı olduğu düşünülmektedir. Braille becerileri hem dokunsal ayırt etmeyi hem de fazla sayıda tekrarlar ile okuma deneyimini artırmayı gerektirmektedir (Swenson, 1999). Bu sebeple GYOÖ'nün hatalarının azalması için deneyim kazanmaları gerekmektedir. 4. sınıf düzeyindeki katılımcıların çok daha fazla okuma deneyimine sahip olması ve daha fazla okuma materyali ile karşılaşması beklenmektedir. Ancak GYOÖ'nün olumsuz okuma deneyimleri, sınıf seviyesi yükseldikçe artan stres düzeyleri, okuma görevlerinin zorluğunun artması, deneyim eksikliği gibi nedenlerle okumaktan kaçınma davranışları ve okumaya karşı isteksizlik göstermeleri de muhtemeldir (Emerson ve diğerleri, 2009). Rasinski (2006), çok fazla okuma hatası yapma ve doğru seslendirmek için çok fazla çaba harcamanın okuma isteksizliği ile sonuçlandığını belirtmektedir.

En fazla *yerine koyma* hatasını ve tekrarları 3. sınıf düzeyindeki katılımcıların, en az *yerine koyma* okuma hatasını ve tekrarları ise 2. sınıf düzeyindeki katılımcıların yaptığı görülmektedir. Bu bulgular da alan yazında yer alan çalışmalarla örtüşmemektedir. Vakali ve Evans (2007) çalışmasında 1. ve 2. sınıf düzeyindeki GYOÖ'nün *yer değiştirme* ve *yansıma* hataları yaparken üst sınıflarda bu hataların *tekrar etme* olduğunu belirtmiştir. Chen ve diğerleri (2021) çalışmalarında da üst sınıfların yaptıkları en fazla hata türünün *tekrar etme* olduğunu bildirmiştir. Okumayı öğrenen 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yeterli braille okuma becerilerine sahip olmaması sebebiyle daha fazla *yerine koyma* hataları yapmaları beklenirken (Trent ve Truan, 1997; Vakali ve Evans, 2007), araştırmada 2. sınıf düzeyindeki katılımcılar en az *yerine koyma* hatası yapmışlardır. Bu bulgunun 2. sınıf düzeyindeki katılımcıların okul öncesi dönemde braille alfabesi ile tanışmış olma ihtimaline, okuma görevlerinin artmamasına, braille kısaltma sistemini yeni öğrenmeye başlamalarına ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına bağlı olduğu düşünülmektedir.

### Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Kullandıkları Stratejiler

Araştırmada GYOÖ'nün tekrar etmeleri sıklıkla yaptıkları görülmüştür. Tekrar etmeler okuyucuların sözcükleri çözmekte zorlandığını göstermektedir (Dündar ve Akyol, 2014; Juhkam ve Soodla, 2022; Yang, 2021). Ayrıca en fazla okuma hatasının 4. sınıf düzeyinde yapılması, katılımcıların otomatik kod çözme becerilerinde sınırlılıklar yaşadıklarını düşündürmekte (Vakali ve Evans, 2007) ve *yerine koyma* hataları ise öğrencilerin okudukları sözcükle ilgili tahminde bulduklarını ancak hata yaptıklarını göstermektedir (Ehri, 2005, Hudson ve diğerleri, 2008, Pikulski ve Chard 2005). Bu bulgular GYOÖ'nün çoğunlukla alfabetik okuma stratejilerini kullanmakla beraber ortografik okuma stratejilerini kullandıklarını düşündürmektedir. Araştırmanın sonuçları Vakali ve Evans'ın (2007) çalışması ile paralellik gösterirken, Veispaq ve arkadaşları (2012) ve Pring'in (1994) araştırmasının bulguları ile paralellik göstermemektedir. Vakali ve Evans (2007) GYOÖ'nün her iki stratejiyi de kullandıklarını ancak alfabetik okuma stratejisinin daha yaygın kullanıldığını vurgulamışlardır. Veispaq ve diğerleri (2012) braille alfabe ile okuma sürecinin sürekli kod çözme ve fonolojik becerilerin etkin bir şekilde kullanılması gerektirdiğini belirtmişlerdir. Pring (1994) ise braille alfabesi ile okuyanların ortografik okuma stratejisini kullanmadığını, bunun yerine alfabetik stratejiyi kullandığını savunmuştur. Hatta katılımcının kendi ismini bile otomatik olarak okuyamadığını belirtmiştir. Okuma gelişim modelleri, okuyucuların okuma sürecinde farklı aşamalardan geçtiğini ve bu süreçte okuma deneyimi artıca okuyucunun farklı okuma stratejilerini daha güçlü bir şekilde kullandığını savunmaktadır (Argyropoulos ve Papadimitriou, 2015). GYOÖ'nün de okumanın ilk yıllarında kod çözmeye bağımlı oldukları ancak tecrübe kazandıkça bu bağımlılığın azaldığı belirtilmektedir (Erickson ve Hatton, 2007). Ancak braille alfabesi ile okuma sırasında karakterler tek tek algılandığı için sınırlı ortografik bilgi girdisi

söz konusu olmakta ve kod çözme becerileri kullanılmaya devam etmektedir (Erickson ve Hatton, 2007; Vakali ve Evans, 2007).

### **Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Braille Alfabesinden Kaynaklanan Hataları**

Araştırma bulguları incelendiğinde GYOÖ'nün braille alfabesinden kaynaklanan hatalarının dokunsal ayırt etme ve braille kısaltma sisteminden kaynaklandığı görülmektedir. Araştırmada katılımcılar çok fazla *harf karıştırma* hatası yapmıştır. Alan yazındaki çalışmalarda GYOÖ'nün diğer harflere göre “e-i” harf karışımlarının yaygın olduğu görülmektedir (Vakali ve Evans, 2007). Araştırmadaki “d-h, ş-m, e-i ve o-ö” harf karıştırma hataları yansıtma hataları olarak adlandırılan braille noktalarının simetrik olarak karıştırıldığı, ters çevrildiği hatalardandır. Braille noktasının konumunun yanlış algılanmasının sonucu olarak GYOÖ'nün kafalarının karıştığını göstermektedir (Argyropoulos ve Papadimitriou, 2015). “ç-k, d-m ve y-n” harflerinin karıştırılması ise braille noktalarının atlanması ya da eklenmesi sonucu oluşan hatalardandır. Bu tür hatalar okumaya yeni başlayan GYOÖ arasında sıklıkla görülmektedir (Millar, 1997). *Harf karıştırma* hataları braille alfabesinin harfleri arasındaki yüksek derecede benzerlik sonucu oluşmakta GYOÖ harfleri doğru bir şekilde tanımlamak için önemli miktarda zaman ve çaba harcarsa da braille alfabesinin doğası gereği bu hataları yapma eğilimleri fazla olmaktadır (Vakali ve Evans, 2007). Ancak braille noktalarının konumlarının doğru belirlenmesi, braille karakterlerinin doğru çözümlenerek doğru okunabilmesi için kritik öneme sahiptir (Dodd ve Conn, 2000).

Ayrıca GYOÖ'nün yaptıkları hatalar sadece braille alfabesinin doğasından kaynaklanan zorluğun dışında yetersiz tarama stratejilerinden ve dokunsal ayırt etme becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklardan yani geç ve yetersiz sunulmuş braille öncesi beceriler ve deneyim eksikliğinden kaynaklanabilmektedir (Day, 2004; Dodd ve Conn, 2000, Gillon ve Young, 2002; Millar, 1997). Gören akranlarına kıyasla GYOÖ okul öncesi dönemde yazıya maruz kalamamakta, yazılı dille braille alfabesi şeklinde genellikle okula başlayarak onlara öğretildiğinde karşılaşmakta (Barlow-Brown ve Connelly, 2002; Barlow-Brown ve diğerleri, 2019) ve çeşitli okuryazarlık materyallerine (çevresel yazı, braille kitap, braille tablet veya daktilo vb.) erişim fırsatları ve çeşitli okuryazarlık faaliyetleri doğrudan sunulmadığı takdirde tesadüfen öğrenme şansları da bulunmamaktadır (Craig, 1994; Day, 2004). Alan yazındaki çalışmalarda okul öncesi dönemde yeterli mekanik becerilere (dokunsal ayırt etme, ellerin etkili kullanımı, uygun parmak hareketleri, hafif parmak dokunuşları) sahip GYOÖ'nün birbirine çok benzeyen harfleri karıştırmadan okuyabildiği ve braille okuma yazma sürecinin de başarılı olabildiği belirtilmektedir (Koenig ve Holbrook, 2000; Mangold, 1985; Şafak, Tiryaki ve Demiryürek, 2020; Tuncer, 2003). Ayrıca Tuncer ve Altunay (2012), karıştırılma ihtimali yüksek harflerin birbirine yakın zamanlarda öğretilmeden, kalıcılığı sağlayacak şekilde yeterince ayırt edici değerlendirmeler yapıldığında hataların azalacağını ifade etmişlerdir.

Dokunsal ayırt etme sürecinde problem yaşayan öğrencilerin ileri sınıflarda da problem yaşamaya devam ettiği görülmektedir. Araştırma bulgularında braille alfabesinden kaynaklanan hataların en fazla 3. sınıf düzeyinde yapıldığı ve en fazla okuma hatası yapan katılımcının da 4. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Alan yazında okuma becerilerinde de kullanılmaya başlayan “Matthew Etkisi” olarak tanımlanan yaklaşıma göre okuma sürecine kötü başlayan okuyucuların performansı ilerleyen zamanlarda da kötü olarak devam etmektedir (Bast ve Reitsma, 1998; Ergül, Kudret, Akoğlu, Akçamış, Tülü ve Demir, 2022; Morgan, Farkas ve Hibbel, 2008; Stanovich, 2009). Braille alfabesi ile okuma öğrenme süreci başlı başına zor bir süreçtir ve devamında GYOÖ için süreç zorlaşarak devam etmektedir.

Braille alfabesi ile okuma sürecinde yaşanan zorlukları sadece dokunsal ayırt etme gibi braille öncesi becerilerdeki sınırlılıklarla açıklamak mümkün değildir. Kısaltmalı braille okuma süreci, sözcük bilgisi ve okuma deneyimdeki sınırlılıklar GYOÖ'nün okuma hatalarının nedenleri arasında gösterilmektedir (Argyropoulos ve Papadimitriou, 2015; Chen ve diğerleri, 2021; Day, 2004; Dodd ve Conn, 2000; Gillon ve Young, 2002; Vakali ve Evans, 2007). Araştırma bulguları incelendiğinde GYOÖ'nün bir harfli ve hece kısaltmalarından kaynaklanan hatalarının genellikle çıkarma hatası olduğu, kelime parçası ve kelime kökü hatalarının ise genellikle yerine koyma hatası olduğu gözlenmiştir. Kısaltmalı braille ile okuma süreci uzun süren ve zor bir süreçtir. Türkçe braille kısaltma sisteminde 217

## Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Hatalarının İncelenmesi

kısaltma bulunmakta aynı zamanda GYOÖ bu kısaltmaların kullanım kurallarını da öğrenmek durumundadır (Gürel Selimoğlu, 2021). Kısaltmaları öğrenmek öğrencilerin üç yılını almaktadır (Tuncer, 2003). Braille kısaltma sistemi GYOÖ'nün 3. sınıftan sonra kod çözme becerilerinde yaşadıkları zorlukların nedenlerinden biri olarak düşünülmektedir (Emerson ve diğerleri, 2009). Ashcroft (1960) GYOÖ ile yaptığı okuma hataları araştırmasında, hataların çoğunun kısaltmalarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca GYOÖ'nün okuma deneyiminde ve sözcük dağarcığının gelişiminde yaşadıkları sınırlılıklar sebebiyle otomatik kod çözme becerilerinde problem yaşayabilecekleri ve daha fazla hata yapabilecekleri belirtilmektedir (Argyropoulos ve Papadimitriou, 2015). Alan yazında GYOÖ'nün gören akranlarına nazaran braille kitaplar gibi yazılı metinlere erişimlerinin ve okuma deneyimlerinin sınırlı olması nedeniyle sözcük dağarcığını geliştirmede problemler yaşadıkları (Argyropoulos ve Papadimitriou, 2015; Emerson ve diğerleri, 2009; Kamei-Hannan ve Ricci, 2015; Kamei-Hannan ve Sacks, 2012; Savaiano, 2014; Savaiano ve diğerleri, 2014) ve sınıf seviyesi yükseldikçe sözcük bilgisini geliştirmede daha da zorlandıkları belirtilmektedir (Emerson ve diğerleri, 2009).

Bu araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında önerilere yer verilmiştir: a) GYOÖ'nün okuma hatalarının azaltılması ve daha verimli bir okuma sürecinin gerçekleşmesi için okul öncesi dönemden itibaren braille alfabesine erişimi desteklemeli, çevresel yazı, braille alfabeti ile yazılmış kitaplara erişimi kolaylaştırılmalı, kitap okuma motivasyonlarını arttıracak düzenlemeler yapılmalı, boş zaman ve eğlence amaçlı etkinliklerde kitap okuma süreçlerinin dahil edilmesi teşvik edilmelidir. b) Braille alfabeti ile okuma yazma sürecinde öğretmenlerin okuma hatalarını belirleyip uygun müdahale programlarını hazırlayabilmesi için lisans düzeyinde braille okuma yazma ders içerikleri düzenlenmeli ve öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitimler alması sağlanmalıdır. c) Ulusal alan yazında braille okuma sürecinde okuma hataları ile ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ulusal alan yazındaki bu boşluğu doldurabilmek, araştırmacılar ve eğitimciler için yol gösterici olabilmek için braille okuma sürecinde okuma hatalarının ve etkili müdahale yöntemlerinin belirlenmesi için daha fazla ve gören akranları ile karşılaştırılmalı çalışmaların yapılması gerekmektedir.

### Sınırlılıklar

Bu araştırmada katılımcıların 15 GYOÖ'den oluşması araştırmanın başlıca sınırlılığıdır. Ancak görme yetersizliği çok düşük insidansa sahiptir ve braille alfabeti ile okuyup yazan öğrenci sayısı azdır (Baciero, Perea ve Gomez, 2019; Mason, 2012; Papadimitriou ve Argyropoulos, 2022; Roe, Rogers, Donaldson, Gordon ve Meager, 2014). Diğer bir sınırlılık ise, gören akranlarının yaptıkları okuma hataları ile karşılaştırılmamış olmasıdır.

### 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= 13.09.2022

Belge sayı numarası= 2022-1028

### Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında araştırmaya katkı vermiştir.

### Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

**Destek ve Teşekkür**

Yazarlar, Gazi Üniversitesi Akademik Yazma Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne araştırmamızın İngilizce çevirisine katkıları için teşekkür etmektedir.

**Kaynaklar**

- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Education Sciences*, 5(4), 1690-1700.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Argyropoulos, V., & Papadimitriou, V. (2015). Braille reading accuracy of students who are visually impaired: The effects of gender, age at vision loss, and level of education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), 107-118.
- Ashcroft, S. C. (1960). *Errors in oral reading of braille at elementary grade levels* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 6100080)
- Baciero, A., Perea, M., & Gomez, P. (2019). Touching your words: Why braille reading is special. *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 13(2), 54-57.
- Barlow-Brown, F., Barker, C., & Harris, M. (2019). Size and modality effects in Braille learning: Implications for the blind child from pre-reading sighted children. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 165-176.
- Barlow-Brown, F., & Connelly, V. (2002). The role of letter knowledge and phonological awareness in young braille readers. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 259-270.
- Bast, J., & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: results from a Dutch Longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34(6), 1373-1399.
- Baş, B. ve Yıldız, F. İ. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1) 52-61.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Begeny, J. C., & Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools*, 43(2), 183-195.
- Bilge, H., ve Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chaleff, C. D., & Ritter, M. H. (2001). The use of miscue analysis with deaf readers. *The Reading Teacher*, 55(2), 190-200.
- Chen, D., & Dote-Kwan, J. (2018). Promoting emergent literacy skills in toddlers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(5), 542-550.
- Chen, X., Liang, L., & Lu, M. (2021). Braille reading accuracy in Chinese students with visual impairments: The Effects of visual status and braille reading patterns. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(1), 120-135.
- Coppins, N., & Barlow-Brown, F. (2006). Reading difficulties in blind, braille-reading children. *British Journal of Visual Impairment*, 24(1), 37-39.
- Craig, C. J. (1994). *Family support of emergent literacy practices for children with visual impairments* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 9429725)
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458.

## Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Hatalarının İncelenmesi

- Day, J. N. (2004). *Using an early alphabet (grade 1) Braille reading instructional approach to improve reading instruction and outcomes for children with visual impairments* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3118179)
- Davenport, M. R. (2002). *Miscues, not mistakes: Reading assessment in the classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Davidson, P. W., Wiles-Kettenmann, M., Haber, R. N., & Appelle, S. (1980). Relationship between hand movements, reading competence and passage difficulty in braille reading. *Neuropsychologia*, 18(6), 629-635.
- Demiryürek, P. (2021). Kelime kökü ve kelime parçaları kısaltmaları. P. Şafak (Ed.), *Görenler için braille (kabartma) yazı rehberi* içinde. (ss. 104-122) Ankara: Pegem.
- Deveci Taşçı, B., (2023). *İlkokula okuma yazma bilerek ve bilmeyerek başlayan ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hatası, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Dodd, B., & Conn, L. (2000). The effect of braille orthography on blind children's phonological awareness. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 1-11.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(4) 1649-1662.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171) 361-377.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Emerson, R. W., Holbrook, M. C., & D'Andrea, F. M. (2009). Acquisition of literacy skills by young children who are blind: Results from the ABC braille study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 610-624.
- Ergül, C., Akçamuş, M. Ç. Ö., Akoğlu, G., Kılıç Tülü, B. ve Demir, E. (2021). İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş okuma yazma değerlendirme bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 740-770.
- Ergül, C., Kudret, Z. B., Akoğlu, G., Akçamuş, M. Ç. Ö., Tülü, B. K., ve Demir, E. (2022). Birinci ve ikinci sınıfta okuma becerilerinin gelişimi ve Matthew Etkisi: Boylamsal bir çalışmanın sonuçları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 939-966.
- Erickson, K. A., & Hatton, D. (2007). Literacy and visual impairment. *Seminars in Speech and Language*, 28(01), 58-68.
- Ferrell, K. A. (2000). Visual development, In A. L. Corn ve J. N. Erin (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives*, (pp. 299-338) New York, NY: AFB Press.
- Ferrell, K. A., Mason, L., Young, J., & Cooney, J. (2006). Forty years of literacy research in blindness and visual impairment. Erişim adresi: <https://www.pathstoliteracy.org/wp-content/uploads/2022/06/Literacy-Meta-Analysis-Technical-Report.pdf>
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 36, 67-81.
- Gillam, R. B., & Carlile, R. M. (1997). Oral reading and story retelling of students with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28(1), 30-42.
- Gillon, G. T., & Young, A. A. (2002). The phonological-awareness skills of children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(1), 38-49.
- Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(01), 15-28.
- Goodman, K. S. (1969). Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 5(1), 9-30.
- Goodman, Y. M. (1996). Revaluing readers while readers revalue themselves: Retrospective miscue analysis. *The Reading Teacher*, 49(8), 600-609.
- Goodman, Y., Watson, D. J., & Burke, C. L. (1987). *Reading miscue analysis: Alternative procedures*. New York, NY: Richard Owens.



- Goodman, Y., Watson, D., & Burke, C. (2005). *Reading miscue inventory*. New York, NY: Richard Owens.
- Goodman, Y. M. (2015). Miscue analysis: A transformative tool for researchers, teachers, and readers. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 64(1), 92-111.
- Gürel Selimoğlu, Ö. (2001). Bir harfli kısaltmalar, iki harfli kısaltmalar ve hece kısaltmaları. P. Şafak (Ed.), *Görenler için braille (kabartma) yazı rehberi* içinde. (ss. 60-103) Ankara: Pegem.
- Hicks, C. P. (2009). A lesson on reading fluency learned from the tortoise and the hare. *The Reading Teacher*, 63(4), 319-323.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.
- Huebner, K. M. (2000). Visual impairment. In Mc Holbrook, & A. J. Koenig, (Eds.). *Foundations of education: History and theory of teaching children and youths with visual impairments*, (pp. 55-76). New York, NY: AFB Press.
- Johnson, W. A. (2000). Toward a sociology of reading in classical antiquity. *American Journal of Philology*, 121(4), 593-627.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları; nicel, nitel ve karma yaklaşımlar. (Çev. F. Karakuş). Ankara: Eğiten Kitap.
- Juhkam, M., & Soodla, P. (2022). Development of Estonian students' reading skills and types of reading errors: A descriptive study in a language with transparent orthography. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, 18, 113-130.
- Kamei-Hannan, C., & Ricci, L. A. (2015). *Reading connections: Strategies for teaching students with visual impairments*. New York, NY: AFB Press.
- Kamei-Hannan, C., & Sacks, S. Z. (2012). Parents' perspectives on braille literacy: Results from the ABC braille study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(4), 212-223.
- Karadavut, T. (2022). Nicel araştırma yöntemleri. H. Tabak, B. Aksu Dünya ve F. Şahin (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 184-215). Ankara: Pegem.
- Karasu, H. P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108-124.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1) 65-88.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel.
- Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (2000). *Foundations of education, Volume II: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments*. New York, NY: AFB Press.
- Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 338-344.
- Mangold, P. N. (1985). *Teaching the braille slate and stylus: A manual for mastery*. California, CA: Exceptional Teaching Aids.
- Mason, L. K. (2012). *An experimental investigation of hand and finger usage in braille reading* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3523440)
- McCarthy, T., Holbrook, C., Kamei-Hannan, C., & D'Andrea, F. M. (2023). Speed and accuracy measures of school-age readers with visual impairments using a refreshable braille display. *Journal of Special Education Technology*, 38(4), 423-433.
- Millar, S. (1997). Theory, experiment and practical application in research on visual impairment. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 415-430.
- Morgan, P. L., Farkas, G., & Hibel, J. (2008). Matthew effects for whom?. *Learning Disability Quarterly*, 31(4), 187-198.

## Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Hatalarının İncelenmesi

- O'Connor, R. E., Bell, K. M., Harty, K. R., Larkin, L. K., Sackor, S. M., & Zigmond, N. (2002). Teaching reading to poor readers in the intermediate grades: A comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 474-485.
- Osborn, J., Lehr, F., & Hiebert, E. (2003) A focus on fluency. Erişim adresi: <https://textproject.org/wp-content/uploads/books/Osborn-Lehr-Hiebert-2003-A-Focus-on-Fluency-booklet.pdf>
- Öksüz, H. ve Akyol, H. (2023). Ön bilgi, okuma hataları ve kelime tanıma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(2) 893-907.
- Özmen, R. G. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 30*(136) 25-30.
- Özmen, E., Bilgiç, H., Kılıç, M. ve Sanır, H. (2024). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin kullandıkları metin anlama stratejilerinin üst bilişsel görüşme aracılığıyla karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12*(1) 87-110.
- Papadimitriou, V., & Argyropoulos, V. (2020). Tracing the effectiveness of braille reading patterns in individuals with blindness: Handedness and error analysis. *British Journal of Visual Impairment, 38*(2), 209-221.
- Papadimitriou, V., & Argyropoulos, V. (2022). The word length effect on text reading via the braille code. *Scientific Studies of Reading, 26*(5), 432-447.
- Pattillo, S. T., Heller, K. W., & Smith, M. (2004). The impact of a modified repeated-reading strategy paired with optical character recognition on the reading rates of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 98*(1), 28-46.
- Perez-Pereira, M., & Conti-Ramsden, G. (1999). *Social interaction and language development in blind children*. Hove: Psychology Press.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher, 58*(6), 510-519.
- Pring, L. (1994). Touch and go: learning to read braille. *Reading Research Quarterly, 29*(1), 67-74.
- Rasinski, T. (2003). Parental involvement: Key to leaving no child behind in reading. *New England Reading Association Journal, 39*(3), 1-5.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher, 59*(7), 704-706.
- Rex, E. J. (1995). The resource room itinerant model. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 89*(2), 105-106.
- Roe, J., Rogers, S., Donaldson, M., Gordon, C., & Meager, N. (2014). Teaching literacy through braille in mainstream settings whilst promoting inclusion: Reflections on our practice. *International Journal of Disability, Development and Education, 61*(2), 165-177.
- Ryles, R. (1996). The impact of braille reading skills on employment, income, education, and reading habits. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 90*(3), 219-226.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24-46). Delaware, DE: International Reading Association.
- Sanır, H. ve Özmen, E. R. (2022). Multi-component models of reading comprehension: Important factors in reading comprehension for students with learning disabilities. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 7*(19), 1983-2026.
- Savaiano, M. E. (2014). *Comparison of vocabulary instruction strategies for students who read braille* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3584433)
- Savaiano, M. E., Compton, D. L., & Hatton, D. D. (2014). Reading comprehension for braille readers: An empirical framework for research. *International Review of Research in Developmental Disabilities 46*, 177-205.
- Savaiano, M. E., & Hatton, D. D. (2013). Using repeated reading to improve reading speed and comprehension in students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 107*(2), 93-106.
- Seçkin-Yılmaz, Ş. ve Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilköğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online, 16*(4) 1652-1671.

- Siegel, L. S. (1993). The development of reading. *Advances in Child Development and Behavior*, 24, 63-97.
- Simón, C., & Huertas, J. A. (1998). How blind readers perceive and gather information written in braille. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(5), 322-330.
- Stanfa, K., & Johnson, N. (2015). Improving braille reading fluency: The bridge to comprehension. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 5(2), 1-6.
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1-2), 23-55.
- Steinman, B. A., LeJeune, B. J., & Kimbrough, B. T. (2006). Developmental stages of reading processes in children who are blind and sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(1), 36-46.
- Stratton, J. M. (1996). Emergent literacy: A new perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 177-183.
- Swenson, A. M. (1999). *Beginning with braille: Firsthand experiences with a balanced approach to literacy*. New York, NY: AFB Press.
- Şafak, P. (2021). Braille yazı sistemi, tarihçesi ve dünyada braille. P. Şafak (Ed.), *Görenler için braille (kabartma) yazı rehberi* içinde. (ss. 2-21) Ankara: Pegem.
- Şafak, P., Tiryaki, D. ve Demiryürek, P. (2020). Görme yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretimi. S. Akbıyık ve P. Şafak (Ed.) *Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim eğitimi öğretmen kitabı* içinde. (ss. 54-83). Ankara: MEB Yayınları.
- Tiryaki, D. (2020). Görme yetersizliği. P. Piştav Akmeşe ve B. Altunay (Ed.), *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri* içinde. (ss. 181-201). Ankara: Nobel.
- Tolğay, N. (2020). *Öğrencilerin hata analizi bulgularına göre okuma durumlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Topaktaş, E. Y., Karasu, H. P. ve Akay, P. (2023). Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 25-54.
- Tosunoğlu, M. ve Özlük, Y. Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(189), 219-230.
- Trent, S. D., & Truan, M. B. (1997). Speed, accuracy, and comprehension of adolescent braille readers in a specialized school. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(5), 494-500.
- Tuncer, T. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklar için okumaya hazırlık becerileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde. (ss. 315-332) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tuncer, T. ve Altunay, B. (2012). *Doğrudan öğretim modelinde kavram öğretimi*. Ankara: Kök.
- Vakali, A., & Evans, R. (2007). Reading strategies employed by Greek braille readers: miscue analysis. *Early Child Development and Care*, 177(3), 321-335.
- Veispak, A., Boets, B., & Ghesquiere, P. (2012). Parallel versus sequential processing in print and braille reading. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 2153-2163.
- Veispak, A., Boets, B., Männamaa, M., & Ghesquiere, P. (2012). Probing the perceptual and cognitive underpinnings of braille reading. An Estonian population study. *Research in Developmental Disabilities*, 33(5), 1366-1379.
- Webster, A., & Roe, J. (1998). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. London: Psychology Press.
- Wormsley, D. P., (1997). Fostering emergent literacy. D. P., Wormsley, & F. M. D'Andrea, (Eds.). *Instructional strategies for braille literacy* (pp. 17-55). New York, NY: AFB Press.
- Yang, S. (2021). Oral reading fluency of Chinese second language learners. *Reading and Writing*, 34(4), 981-1001.
- Yılmaz, M. (2023). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

### Extended Abstract

#### Introduction

Researchers focusing on literacy issues for students with visual impairments emphasise that braille accuracy remains important (Pattillo, Heller, & Smith, 2004; Savaiano & Hatton, 2013) and requires further study (McCarthy, Holbrook, Kamei-Hannan, & D'andrea, 2023). The analysis of reading errors is important for targeted reading instruction by revealing reading strategies and error models (Baydık, Ergül, & Kudret, 2012; Chen et al. 2021; Pikulski & Chard, 2005; Vakali & Evans, 2007). Although there are studies on the analysis of reading errors of students reading with braille in the international literature (Argyropoulos & Papadimitriou, 2015; Chen et al. 2021; Davidson et al., 1980; Mason, 2012; Milar, 1997; Trent & Truan, 1997; Vakali & Evans, 2007), to the best of our knowledge, no study was found in the national literature. For this reason, the aim of this study is to determine the reading errors made by students with visual impairments. In line with this general purpose; a) the types and number of reading errors made by students with visual impairments, b) whether the errors made differ as the grade level increases, c) the reading strategies used by students with visual impairments, and d) the errors caused by braille.

#### Method

This study used a descriptive model. Descriptive research is used to describe the existing situation as fully and carefully as possible (Büyüköztürk et al., 2020). The participants of the study were 15 visually impaired students from the 2nd, 3rd and 4th grades of primary schools for the visually impaired in Ankara and Istanbul. The student information form, the stories in Form B of the Non-Formal Reading Inventory (NRI), and the error analysis form were used as data collection tools in the study. The data were analysed using descriptive statistics. The study analysed information on the number and types of reading errors, reading strategies, syntax acceptability, meaning acceptability and letter-sound similarity of students with visual impairment.

#### Result and Discussion

When the results of the study were analysed, it was found that the visually impaired participants made substitution, subtraction, addition, partial, repetition and complex errors. The participants mostly made substitution errors. Similarly, in the studies of Argyropoulos and Papadimitriou (2015), Mason (2012) and Trent and Truan (1997), the most common type of errors made by students with visual impairment were substitution errors. The semantic acceptability of the text misread by students who made substitution errors was reduced by 50%, and the syntactic acceptability of the text was reduced by up to 65%. The participants at the 4th grade level made reading errors mostly and the participants at the 2nd grade level made the least reading errors. While it is generally expected that participants who are new to braille will make more reading errors, the fact that participants at the 4th grade level made so many errors is not consistent with studies in the literature (Chen et al., 2021; Millar, 1997; Vakali & Evans, 2007). These errors are thought to be due to problems with tactile discrimination skills in visually impaired students and their lack of experience.

The study suggests that students with visual impairment mainly used alphabetic reading strategies, although they also used orthographic reading strategies. This finding parallels the study by Vakali and Evans (2007). It can be seen that the errors made by students with visual impairments with the braille alphabet are due to tactile discrimination and the braille contraction system. In the study it is seen that the participants made a lot of letter substitution errors. The errors made by visually impaired students may be caused not only by the difficulties posed by the nature of the braille alphabet, but also by inappropriate scanning strategies, limitations in tactile discrimination skills, and late and inadequate early literacy experiences (Dodd & Conn, 2000, Day, 2004; Gillon & Young, 2002; Millar, 1997). However, it is not possible to explain this process in terms of early literacy deficits alone. The contracted braille reading process, vocabulary knowledge and limited reading experience are among the reasons for reading errors in students with visual impairment (Argyropoulos & Papadimitriou, 2015; Chen et al., 2021; Dodd & Conn, 2000, Day, 2004; Gillon & Young, 2002; Vakali & Evans, 2007). Access for students with visual impairment to tactile books in braille and peripheral print

should be facilitated in the preschool years, and early literacy skills should be taught to children with visual impairment from an early age. In order to inform educators, researchers and families and to fill the gap in the national literature, further studies on the Turkish braille alphabet are recommended.



**Okuma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi:  
Biricik Ailem Benimle Birlikte Okur musun?**

*Hayriye Gül KURUYER\**  
*Pınar KANIK UYSAL\*\**

**Öz**

Bu araştırma ev okuma ortamındaki aile içi etkileşimin çocukların okuma davranışları ve becerilerini nasıl değiştirdiğini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda etkileşimli kitap okuma etkinlikleri öncesi, sırası, sonrası ve bu sürecin çocuklar ve ailelerin okuma davranışlarına, yaklaşımlarına ve çocukların okuma becerilerine etkisi gözlemlenerek meydana gelen değişim betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma çoklu durum çalışması yöntemiyle, ilkokul birinci sınıftan ikinci sınıfa geçen üç çocuk, bu çocukların aileleri ve sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak okuma metinleri, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcı olmayan yapılandırılmamış gözlemler, video kayıtları ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler tümevarım analiz tekniği kullanılarak üç aşamada analiz edilmiş, analizler sonucunda; ailenin okumaya yaklaşımı, çocuğun okumaya yaklaşımı ve değişim olmak üzere üç tema; aile tipolojisi, aile tipolojisine kaynaklık eden unsurlar, çocuk tipolojisi, çocuğun okuma beceri ve davranışlarındaki değişim ve aile-çocuk tipolojisine kaynaklık eden unsurlarda gözlenen değişim şeklinde beş alt temaya ulaşılmıştır. Araştırma, ev okuma ortamının ve aile-çocuk etkileşiminin çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu kanıtlar nitelikte bulgular sunmuştur. Süreçte çocukların okuma becerilerinde, kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyinde, okumanın bilişsel ve duyuşsal boyutlarında bir dizi değişim gözlemlenmiştir. Etkileşimli kitap okuma eğitimi ve süreçte yapılan rehberlikle birlikte ailelerin okumaya karşı yaklaşım ve tutumlarının değiştiği, çocuklarının iyi bir okur olmasında kendilerine ait görev ve sorumluluklarına ilişkin söylem ve bakış açılarının değiştiği, bu değişimin çocuklarla birlikte okuma deneyimlerine yansıdığı görülmüştür. Çocukların okuma becerilerine yönelik değişimde ise kelime tanıma becerisinde görülen olumlu değişim okuduğunu anlama becerisinde basit anlama sorularındaki gelişim ile sınırlı kalmıştır. Etkileşimli okuma öncesi, sırası ve sonrasına yönelik betimlemeler ile durum açıklanmaya çalışılmış, bu süreçteki değişimin ailelerin okumanın okul temelli bir beceri olduğuna yönelik algıları ile birlikte yaklaşımlarını dolayısıyla ev okuma ortamını, ev okuma ortamındaki değişimin ise çocuktaki değişimi etkilediği görülerek çocuklardaki ve ailedeki değişimin nedenleri tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ev okuma ortamı, etkileşimli okuma, aile, okuma becerileri

**Supporting Reading Skills in the Home Environment:  
“My One and Only Family, Will You Read with Me?”**

**Abstract**

This study was conducted to reveal how family interaction in the home reading environment changed children’s reading behaviours and skills. For this purpose, an attempt was made to describe the change that occurred by making observations before, during and after interactive

\* Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ordu, hayriyegulkuruyer@odu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9017-8432>

\*\* Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Ordu, pinarkanikuysal@odu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1208-9535>

book reading activities and observing the effects of this process on children's and families' reading behaviours and approaches as well as on children's reading skills. The research was conducted using the multiple case study method with three children passing from the first grade to the second grade of primary school, their families and their classroom teachers. Reading texts, unstructured and semi-structured interviews, non-participant unstructured observations, video recordings and a researcher diary were used as data collection tools in the study. The data obtained from the study were analysed in three stages using the inductive analysis technique. As a result of the analyses, three themes emerged: the family's approach to reading, the child's approach to reading, and change; six sub-themes were found: family typology, expectation, experience, child typology, change in the child's reading behaviours and skills, and change in the home reading environment. The study presented findings demonstrating that the home reading environment and family-child interaction were effective on children's reading skills. During the process, a series of changes was observed in children's reading skills, word recognition and reading comprehension levels, and cognitive and affective dimensions of reading. It was observed that families' approaches and attitudes towards reading changed along with the interactive book reading instruction and the guidance provided in the process, that their discourses and perspectives regarding their duties and responsibilities in helping their children become good readers changed, and that this change was reflected in their reading experiences with their children. Regarding the change in children's reading skills, the positive change observed in word recognition skills was limited to the development in basic-level comprehension questions in reading comprehension skills. An attempt was made to explain the situation before, during and after interactive reading with descriptions, and the reasons for the change in children and families were discussed by observing that the change in this process affected the families' approach and their perception that reading was a school-based skill, and therefore, the home reading environment, while the change in the home reading environment affected the change in the child.

**Keywords:** Home reading environment, interactive reading, family, reading skills

### Giriş

Temel dil becerileri içerisinde önemli bir yere sahip olan okuma becerisinin geliştirilmesi için alanyazında birçok araştırma yapılmakta, bu beceriyi etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılarak bunlara yönelik eğitim ve müdahale programları hazırlanmaktadır. Okuma becerisinin temel bileşenleri olarak ses farkındalığı, akıcı okuma, kelime hazinesi, okuma stratejileri ve okuduğunu anlama (National Reading Panel [NRP], 2000) kabul edilmektedir. NRP (2000) tarafından akıcı okuma başarılı okumanın kritik bir bileşeni olarak kabul edilmekte, araştırmalar (Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente ve Pinto, 2017; Yıldız, 2013) bu becerinin anlamayı ve akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisi üzerine temellendirilen okuma akıcılığı, okuduğunu anlama başarısının en güçlü yordayıcılarından biri olarak kabul edilmektedir (Keresteş, Hjelmquist, Veisson ve Siegel, 2024). Okuma başarısında etkili olduğu kabul edilen okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama ilkokulun ilk yıllarında kazanılması gereken iki temel beceridir. İlk yıllarda kazanılması, devam eden yıllarda ise geliştirilmesi gereken bu becerilerin (Yıldız ve Aydoğmuş, 2021), resmi olarak öğretilmesi ilkokul birinci sınıf düzeyinde gerçekleşiyor olsa da temelleri; ses farkındalığı, sözcük bilgisi, harf bilgisi ve yazı farkındalığının kazanıldığı erken okuryazarlık (Neumann, Hood, Ford ve Neumann, 2011) dönemine dayanmaktadır. Erken okuryazarlık döneminde edinilen ses farkındalığı okuma becerilerinin temelini oluşturmakta ve sesbilgisel farkındalığı yüksek olan çocuklar, okumayı öğrenme sürecinde daha başarılı olmaktadır (Castles ve Coltheart, 2004; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015).

Okul öncesi dönemde okuma deneyimleri artan çocukların sözcük dağarcığı, anlam bilgisi gelişmekte ve bunlar okumaya ilişkin çocuğun olumlu tutum edinmesine katkı sağlamaktadır. Daha az okuma çalışmaları yapan çocukların ise okumayı öğrenirken güçlük yaşadıkları, sınıf düzeyinde beklenen okuma performansını gösteremedikleri, okuma gerektiren görevlerden kaçındıkları ve okuma ilgilerinin azaldığı görülmektedir. Bu çocuklara gerekli destek ve eğitimin sağlanamadığı durumlarda ise çocukların akranları ile arasındaki okuma açığının giderek arttığı (AECF, 2015) bilinmektedir. Nitekim kanıt temelli çalışmalar bu açığın önüne geçmede ebeveyn katılımının okuma becerilerinin edinim ve gelişiminde yaşamsal rolü üzerine odaklanmaktadır (Alston-Abel ve Berninger, 2018; Kalil ve Mayer,

2016, Millie, Nomaguchi ve Denny, 2015). Bu çalışmalarda çocuğun içinde bulunduğu çevre ile ilişkili olan (aile veya ev yaşantısı) faktörlerin, okulla ilişkili olan faktörlerden daha etkili olduğu ortaya konmaktadır (Arnold vd., 2008; Christie ve Roskos, 2006). Çocuğun eğitim hayatındaki başarısı, öğrenim gördüğü okul özelliklerinden içinde yaşadığı toplum yapısına kadar geniş bir yelpazedeki farklı değişkenlerden etkilenmekte (Epstein ve Sanders, 2002) ancak; bu değişkenler içerisinde en önemli ve hayati olan değişkenin aile olduğu kabul edilmektedir (Sak, Şahin Sak, Atli ve Şahin, 2015). Taşıdığı bu kritik önemden dolayı da çocuğun yaşamında çevrenin ve ailenin etkileri farklı kuram ve yaklaşımlar ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Aile ve çevrenin çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini ele alan ve bu çalışmanın teorik temellerini oluşturan kuram ve yaklaşımları "Aile Okuryazarlık Kuramı", Bronfenbrenner'in "Ekolojik Sistem Kuramı", Vygotsky'nin (1967, 1978) "Sosyokültürel Yaklaşım"ı ve Epstein'in (2001) "Aile Katılım Modeli" olarak sınıflandırmak mümkündür.

Ebeveyn katılımının çocuğun okuma becerilerinin edinimi ve gelişimindeki yaşamsal rolü üzerinde duran "Aile Okuryazarlık Kuramı" ev içi deneyimlerin çocukların okuryazarlık deneyimlerine katkıda bulunduğu (Tracey ve Morrow, 2012); Sosyokültürel yaklaşım (Vygotsky, 1967, 1978) çocuğun öğrenme sürecinde çevresindeki kişilerle kurduğu sosyal etkileşimin etkili olduğu; Epstein'in (2001) Aile Katılım Modeli çocuğun öğrenmesi ve gelişimi üzerinde aile ve okul iş birliğinin önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Bronfenbrenner'in (1979), Ekolojik Sistem Kuramı ise çocuğun çevresini birbiri içinde sıralanan ve karşılıklı etkileşim içinde olan dört sisteme ayırarak bu sistemler içerisinde yer alan mikrosistemi çocuğun yakın çevresinde bulunan aile, arkadaş ve öğretmen gibi yüz yüze iletişimde olduğu sistem olarak tanımlayarak çocukların en önemli mikrosistemi olarak aile ve aile ilişkilerini kabul etmektedir (Eşlek ve Yılmaz Irmak, 2018). Tüm bu kuram ve yaklaşımlar çocuğun gelişiminde ailenin önemi üzerinde durarak çocuğun yakın çevresi olan ailesi ile ilişkilerini ve etkileşimini odağa almaktadır. Aile ve çocuk ilişkilerinin çocuk üzerinde nasıl etkili olduğunu açıklayabilmek için Baumrind (1989) ve MacKenzie (2014) gibi araştırmacılar tarafından aile tutumları ile ilgili sınıflamalar da yapılmıştır. Baumrind'in (1989; 1991) yapmış olduğu sınıflama; izin verici, demokratik ve otoriter olmak üzere üçlü sisteme dayanmaktadır. MacKenzie (2014) ise ailede gücün dağılımına bağlı ebeveyn-çocuk ilişkisini: yumuşak yaklaşım, demokratik yaklaşım ve cezacı yaklaşım olarak gruplandırmıştır. Aile tutumlarının çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu tespit eden çalışmalar (Umucu ve Alpoğuz, 2014) demokratik tutum sergileyen ailelerin çocuklarının otoriter tutum sergileyen ailelerin çocuklarına oranla okumaya karşı daha yüksek oranda olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmektedir.

Çocukların aileleri ile olan okuma deneyimleri ve evde edindikleri okuma kültürü onların hem okul öncesi hem de okul dönemi okuma becerileri üzerinde önemli rol oynamaktadır. Bu rolün varlığı ilk olarak Durkin (1966) tarafından yürütülen ve altı yıl süren bir boylamsal çalışma ile ortaya konmuştur. 1958 yılında başlayıp altı yıl süren çalışmada birinci sınıfa başlamadan okumayı öğrenen 49 öğrenci ile çalışılmış bu öğrencilerin ebeveynleri, bakıcıları ve kendileri ile görüşülerek okuma becerilerinin gelişiminde aile rolü tespit edilmeye çalışılmıştır. Durkin (1966) bu çalışmada çocukların yaşamın erken dönemlerinde nasıl başarılı okuyucular haline geldikleri hakkında çok şey öğrendiğini, bu 49 çocuktan 39'nun evinde dergi, gazete ve kitap okunduğunu ve bu çocukların 40'ının evinde okuma gelişimine yardımcı olan büyük kardeş bulunduğunu ifade etmiştir. Ev yaşamının çocuğun okuma becerileri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu alanyazında yapılan birçok çalışma ile de teyit edilmiştir. Au ve Raphael (2000) tarafından yapılan çalışmada, ev ortamının çocukların okuryazarlık başarılarını yansıtmada, sosyo-kültürel faktörlerden daha etkili olduğu; Petrill, Deater-Deckard, Schatschneider ve Davis (2005) tarafından yürütülen çalışmada çocukların okuma becerileri üzerinde genetik faktörlerin ötesinde aile ve çevresinin etkili olduğu, çocukların okuma becerileri ile aile çevresinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Jordan, Snow ve Porche (2000) tarafından okuma eğitiminde örgün eğitimin yanı sıra ailenin sürece dahil edilmesinin çocukların başarı olasılığını artırdığı belirtilmiştir. Okuma becerileri üzerinde aile kritik bir rol oynamasına rağmen ailelerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığı, çocuklarına yeterli desteği sağlayamadıkları, çocukları için uygun bir ev ortamı oluşturamadıkları bilinmektedir. Araştırmalar (Yıldız-Bıçakçı, Er ve Aral, 2017; Günay-Bilaloğlu, Aktaş-Arnas ve Yaşar, 2019; Kıvrak ve Yıldırım, 2020) ailelerin çeşitli nedenlerden dolayı çocuklarına gereken desteği veremedikleri hatta bazen engelleyici rol üstlendiklerini göstermektedir. Bu nedenle ailelere çocuklarının akademik başarılarını desteklemeleri için kullanabilecekleri ev içi davranışların



nasıl olması gerektiği konusunda yardımcı olunması gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde ailenin çocuğunu desteklemesi için oluşturulan müdahale programlarının çoğunluğunun içeriğini ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerinin oluşturduğu görülmektedir. Bus, van IJendoorn ve Pellegrini (1995), Sénéchal ve Young (2008) ve Yurtbakan (2020) bu konuda yapılan araştırmalar üzerine yürüttükleri meta analiz çalışmalarında ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerinin çocukların okuma başarısı üzerinde etkili olduğu genel sonucuna ulaşmışlardır. Sénéchal ve Young (2008) tarafından yürütülen meta analiz çalışmasında 1.340 aileyi temsil eden 16 müdahale araştırmasından elde edilen sonuçlar ebeveyn katılımının çocukların okuma kazanımları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiş, bu çalışmada yürütülen ileri analizler ebeveyn çocuk arasında etkileşimli okuma etkinliklerinin kullanıldığı müdahalelerin, ebeveynlerin çocuklarını sadece dinlediklerinden daha büyük etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Bus, van IJendoorn ve Pellegrini (1995) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında ebeveyn ile çocuk arasındaki ortak kitap okumanın okumayı öğrenmede başarıya götürdüğü, okul öncesi dönemdeki dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur. Yurtbakan (2020) tarafından yürütülen meta analiz çalışmasında ise 113 müdahale çalışması incelenmiş, etkileşimli okuma etkinliğinin öğrencilerin dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu ve söz varlığını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Etkileşimli okuma ebeveyn çocuk arasında ortak kitap okuma ve sorular sorma rolünün yetişkinden çocuğa geçtiği, çocukla yetişkinin rollerinin değiştiği (Whitehurst ve Lonigan, 1998) aile ile çocuğun iletişim kurduğu (Klesius ve Griffitt, 1996) çocuk merkezli bir karşılıklı kitap okuma sürecidir (Justice ve Pullen, 2003). Yetişkinin başta okuyucu sonrasında da dinleyici rolünü üstlendiği bu süreçte yetişkin soru sorarak ve çocuğun sorularına cevap vererek çocuğuyla etkileşim içine girmektedir. Yetişkinin ana rolü; çocuğa hikâye, kitaptaki resimler ve hikâyenin çocuğun hayatıyla ilişkilendirilecek yönleri ile ilgili sorular sormaktır (Zevenbergen, Worth, Dretto ve Travers, 2018). Aile tarafından çocuğa aynı kitap birkaç defa okunur ve her okumada kitapta geçen olay ve karakterle ilgili farklı biçimlerde ve daha derinlemesine sorular sorularak sohbet geliştirilir (Çelebi-Öncü, 2016). Aile çocuğun dünyası ile kitap dünyası arasında köprü kurarak eğlenceli bir okuma deneyimi yaşanmasını sağlar (Bus, 2001). Bu süreç ailenin çocuğu ile nitelikli zaman geçirmesini ve çocuğunun okuma becerilerini desteklemesini sağlamaktadır. Çocuk ve aile arasında geçen etkileşimli okuma süreci çocuğun okuryazarlık ve dil becerilerini (Chow ve McBride-Chang, 2003; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016) ebeveyni ile olan iletişimini (Dickinson, Griffith, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2012) ve duygusal bağını (Bradley ve Donovan, 2012; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000) güçlendirmesinin yanı sıra günlük yaşamda karşılaştığı dilden daha üst düzey bir dille karşılaşmasını sağlayarak kelime hazinesini geliştirmektedir (Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018; Hargrave ve Senecal, 2000; Snell, Hindman ve Wasik 2015; Tetik ve Işıkoğlu-Erdoğan, 2017). Birçok çalışma sonucunda elde edilen bu bulgular ailelere bu yönde eğitim verilmesinin gerekliliğini ortaya koymakta, çocukların dil gelişiminin temellerinin atıldığı ilk okulların evler, ilk öğretmenlerin de ebeveynler (Biemiller, 2006; Padak ve Rasinski, 2007) olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak çocuğun ev ortamının düzenleneceği ve aile desteğinin işe koşulacağı uygulamalara yer verilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca uygulamaların nasıl ilerlediği, aile ve çocuk yaklaşımlarının süreci nasıl etkilediği detaylı incelenmesi gereken değişkenlerdir. Bu nedenle bu çalışmada ebeveyn ile çocuğun ortak kitap okuması üzerine kurgulanan etkileşimli kitap okuma etkinlikleri tasarlanarak ev ortamında okuma becerilerinin desteklenmesi sürecinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sürecin çocuklar ve ailelerin okuma davranışlarına olan etkisi ve çocukların okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1. Etkileşimli okuma etkinlikleri öncesinde ailenin okumaya yaklaşımı nasıldır?
2. Etkileşimli okuma etkinlikleri öncesinde çocukların okumaya yaklaşımı nasıldır?
3. Etkileşimli okuma etkinlikleri çocukların okuma becerileri/davranışları ve ev okuma ortamını nasıl değiştirmiştir?

## Yöntem

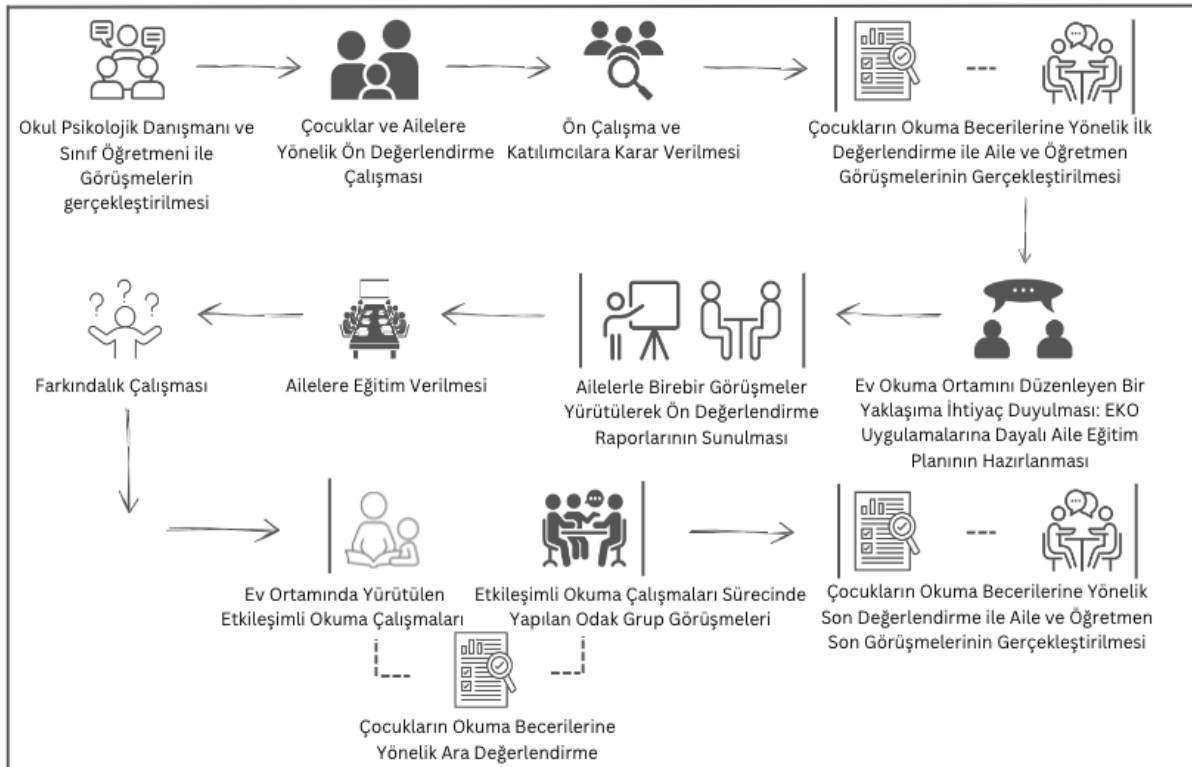
### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. “Durum çalışması, güncel bir örnek olayı ya da durumu derinlemesine, bağlam ve durum arasındaki sınırlar belirgin olmadığında kendi gerçek dünyasında, otantik ortamda incelemekle ilgilidir” (Saban ve Ersoy, 2019, s.145). Durum çalışması süreçler, kişiler, olaylar veya faaliyetler gibi sınırlandırılmış bir sistemin geniş kapsamlı veri toplamaya dayalı olarak incelenmesine olanak sağlar (Yin, 2014; Creswell, 2013). Bu çalışma etkileşimli okuma etkinlikleri öncesinde, süresince ve sonrasında ailelerin ve çocukların okumaya yaklaşımı, çocukların okuma becerileri ile davranışlarındaki ve ev okuma ortamındaki değişimi incelemekle ilgilidir. Bu çalışmada incelenen ana olgu ev okuma ortamında aile içi etkileşim ve bu etkileşimin çocukların okuma davranışları ile becerilerindeki değişimi nasıl etkilediğidir. Çocuktan çocuğa, aileden aileye, ev okuma ortamından ev okuma ortamına okuma davranışları ve yaklaşımları değiştiğinden ve çalışmanın ana olgusuyla arasındaki sınırlar açıkça belli olmadığından ev okuma ortamında aile içi etkileşimi gerçek bağlamında inceleyebilmek amacıyla:

- Çocukların mevcut okuma becerileri, davranışları ve yaklaşımları belirlenmiş,
- Ailelerin mevcut okuma davranışları ve yaklaşımları belirlenmiş,
- Etkileşimli okuma etkinlikleri süresince çocuktaki, ailedeki ve ev okuma ortamındaki değişimler değerlendirilmiştir.

Ev okuma ortamının çocukların okuma becerilerini nasıl etkilediği durumunu “süreç içinde, birden fazla bilgi kaynağına dayalı olarak ayrıntılı veri toplama yoluyla derinlemesine betimlemek” (Creswell, 2013) amaçlandığı için bu çalışmada durum çalışmasından çoklu durum çalışması (Yin, 2014) tercih edilmiştir. Araştırma; ana olgusunu temsil eden her bir durumun birbirinden bağımsız bir şekilde betimlenmesine, betimlenen durumların birbirleriyle karşılaştırılmasına, bu durumların birlikte ne söylediğine yönelik çıkarım yapılmasına ve büyük resmin görülmesine olanak sağlaması bakımından çoklu durum yöntemiyle kurgulanmıştır.

Araştırma sürecine ilişkin bilgiler, görseller aracılığıyla Şekil 1’de verilmeye çalışılmış ve bu süreçte yürütülen çalışmalara yönelik açıklamalar “Araştırmaya konu olan durum” başlığı altında detaylı bir şekilde anlatılmıştır.



Şekil 1. Araştırma Süreci

### **Araştırmaya konu olan durum**

Araştırmacılar tarafından farklı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri (5) ve okul psikolojik danışmanları (3) ile görev yaptıkları okullarda okuma sorunları yaşayan öğrenciler olup olmadığına ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonrasında sınıf öğretmeni ve okul psikolojik danışmanları tarafından, özel öğrenme güçlüğüne eşlik eden okuma bozuklukları dışında konuşma bozukluğu olduğu için okumayı öğrenmekte sorunlar yaşayan ve akıcı okuma sorunları olan birçok öğrenci olduğu bilgisi araştırmacılarla paylaşılmıştır. Bunlar içerisinde akıcı okuma sorunları olan 10 öğrenci ailesinin çalışma konusunda istekli olduğu bilgisi verilmiştir. Araştırmacıların yaptığı “ön değerlendirme çalışması” sonucunda okuma becerilerinde benzer sorunlar yaşayan 3 öğrenci ve ailesi çalışmaya dâhil edilmiştir. Çocukların sınıf öğretmenleri ve aileleriyle yapılan ön çalışmalar (video kayıtları, özgül öğrenme güçlüğü bataryası verileri, aile, çocuk ve öğretmen ön görüşme kayıtları) sonucunda ailelerin okuma becerisinin doğası, ev okuma ortamının düzenlenmesi, okuma becerilerinin desteklenmesi ile ilgili kavram yanlışları ve hatalı uygulamaları hakkında detaylı bilgiler elde edilmiştir. Bu bilgilere dayalı olarak okuma becerisiyle ilgili ailenin bakış açısını ve uygulamalarını düzenleyen bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu görülmüştür. Evde yapılan okumaların ders kitapları ve ödevlerden bağımsız, nitelikli çocuk kitaplarını içeren ve etkileşime dayalı uygulamaları temel almasını gerektirecek şekilde planlanmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Tüm bu düşünceler ve alanyazından elde edilen kanıta dayalı bilgilerden hareketle çocukların okuma becerilerinde yaşadıkları sorunların etkileşimli okuma uygulamalarına dayalı aile desteğiyle giderilebileceği kanaatine ulaşılmıştır. Bu kanaat doğrultusunda araştırmacılar tarafından bir aile eğitim planı hazırlanmıştır. Hazırlanan aile eğitim planı a) kitap seçiminde nelere dikkat edileceği b) etkileşimli okumanın nasıl yapılacağı c) okuma öncesi, sırası ve sonrasında hangi okuma etkinliklerinden yararlanılacağı ve d) okuma sırasında nelere dikkat edileceği ile ilgili bilgiler içermektedir. Eğitim planının hazırlanmasının ardından aileler araştırmacıların çalıştığı kuruma davet edilerek birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler sırasında kendilerine çocuk-ebeveyn okuma yaşantıları ön değerlendirme raporu sunulmuştur. Bu görüşmelerde amaç; ailenin çocuğun okuma becerilerindeki güçlü ve zayıf yönleri ve çocuğun okuma becerilerini evde destekleme konusunda gereksinimleri hakkında bilgilendirilmeleridir. Bilgilendirme çalışmalarından sonra aileler ev ortamında çocuklarının okuma becerilerini nasıl destekleyecekleri ve çalışma süreci boyunca neler yapacakları konusunda bir eğitime tabii tutulmuşlardır. Bu eğitim ailelere araştırmacılar tarafından verildikten sonra aileler etkileşimli okuma etkinliklerini evde uygulamaya başlamış, uygulamanın ilk haftasında farkındalık çalışması yapılmıştır. Farkındalık çalışmasının amacı: etkinliklerin evde uygulanması süresince karşılaşılabilecek sorunları tespit etmek ve bunlara yönelik çözüm üretmektir. Aynı zamanda her hafta çarşamba akşamları aileler ile buluşulmuş ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra aileler her ihtiyaç duyduklarında araştırmacılara ulaşmış ve gerekli desteği almışlardır. Uygulamalar süresince a) aile eğitiminde verilen yönergeler ne kadar uyulabildiği, nelerin tam anlaşılmadığının tespit edilerek sürecin kontrol edilmesi, b) tespit edilenlerden hareketle gerekli düzenlemeler yapılması, c) uygulamalar sırasında ailenin zihninde oluşan soruların cevaplandırılması, d) ailenin süreci nasıl yönettiği ve çocukların bu etkinliklere nasıl tepki verdiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Aile Eğitimi, Farkındalık Çalışması ve Etkileşimli Okuma Uygulamalarına ilişkin ayrıntılar için Ek-2’ye bakınız).

### **Katılımcılar**

Araştırma ilkokul birinci sınıftan ikinci sınıfa geçen üç çocuk, bu çocukların aileleri ve öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçütler i) çocuğun endişe düzeyinde bir okuyucu olması, ii) çocuğun endişe düzeyinde bir okuyucu olduğunun öğretmeni tarafından da betimlenmesi, iii) çocuğun özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış veya tanı alma riski olmaması, iv) ailenin çocuğunun okuma becerilerinin geliştirilmesi hususundaki gereksinimlerinin farkında olması ve v) ailenin çocuğun okuma yaşantılarını zenginleştirme ve evdeki okuma ortamını yeniden yapılandırma konusunda istekli olmasıdır. Endişe düzeyinde okuyucu olma ve özel öğrenme güçlüğü riski taşımadığı ölçütünün karşılanıp karşılanmadığını değerlendirmek amacıyla Özgül Öğrenme Güçlüğü Klinik Bataryası (Karakas vd., 2017) kullanılmıştır. Değerlendirmelerin ardından tüm bu ölçütleri sağladığı belirlenen üç çocuk, bu çocukların aileleri ve öğretmeni katılımcı

## **Okuma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi: Biricik Ailem Benimle Birlikte Okur musun?**

olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcı olarak belirlenen aileler araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılım için yazılı onayları alınmıştır. Çalışmaya katılan çocuklar ve aileleri ile ilgili özelliklere aşağıda yer verilmiştir:

### ***Ali ve Yıldız Ailesi***

Ali, kelime tanıma ve okuduğunu anlamada endişe düzeyinde bir okuyucudur. Ali okuma gerektiren görev ve ödevler yapma konusunda isteksizdir. En sevdiği ders matematiktir. Medya ve dijital araçları kullanım süresi hafta içi bir saat hafta sonu ise bir buçuk saattir. Yıldız ailesi dört kişilik bir ailedir. Anne ve baba lisans düzeyinde eğitim almışlardır. Ali'nin ödevleriyle çoğunlukla babası ilgilenmektedir. Anne ve babanın dijital araçları kullanma süresi her gün yaklaşık bir saattir. Anne ve babanın kitap okuma alışkanlığı yoktur.

### ***Yıldız Ailesinin Okuma Yaşantıları***

Ali ve ailesinin birlikte okuma deneyimleri sınırlıdır. Evde nitelikli bir okuma yaşantısı ve ortamına sahip değillerdir. Ali her gün ailesinin isteği üzerine zorunlu olarak kitap okumaktadır. Bu durumu iş yoğunlukları ile açıklamaktadırlar. Bu nedenle Ali'nin okuma deneyimleri okul temellidir. Ali'nin ilkökula başlamasıyla birlikte aile okuma becerisinin edinimi sırasında çocuklarına destek olmaya çalışmaktadırlar. Bu desteğin içeriği; Ali kitabı sesli okurken çocuğun takip edilmesi ve yanlış okunan sözcüklerin düzeltilmesini kapsamaktadır. Ali ve ailesinin okuma deneyimleri okul temellidir ve etkileşim içermemektedir.

### ***Can ve Güneş Ailesi***

Can, kelime tanıma ve okuduğunu anlamada endişe düzeyinde bir okuyucudur. Okumayı sevmediği ve okumayla ilgili olumsuz düşünceleri olduğu için okumayı bir görev olarak algılamaktadır. Okumayla ilişkilendirdiği için Türkçe dersini sevmemektedir. Medya ve dijital araçları kullanım süresi hafta içi iki saat, hafta sonu ise dört saattir. Güneş ailesi dört kişilik bir ailedir. Anne ve baba lisans düzeyinde eğitim almışlardır. Can'ın ödevleriyle babasının iş yoğunluğu nedeniyle anne ilgilenmektedir. Anne ve babanın dijital araçları kullanma süresi her gün dört/beş saat arasında değişiklik göstermektedir. Ailenin kitap okuma alışkanlığı yoktur.

### ***Güneş Ailesinin Okuma Yaşantıları***

Can ve ailesinin evde birlikte okuma deneyimleri sınırlıdır. Can her gün ailesinin isteği üzerine zorunlu olarak kitap okumaktadır. Evde nitelikli bir okuma ortamı yoktur. Bunun nedenini babanın iş yoğunluğu ve annenin sorumlulukları ile gerekçelendirmektedirler. Can'ın okuma edinim sürecindeki aile desteği çocuğun sesli okumasının takip edilmesi ve yanlış okumalarının düzeltilmesi ile sınırlıdır. Can ve ailesinin okuma deneyimleri okul temellidir ve etkileşim içermemektedir.

### ***Efe ve Bulut Ailesi***

Efe; kelime tanıma öğretim, okuduğunu anlamada endişe düzeyinde bir okuyucudur. En sevdiği ders görsel sanatlar dersidir. Medya ve dijital araçları kullanım süresi hafta içi bir saat, hafta sonu ise iki saattir. Bulut ailesi üç kişilik bir ailedir. Anne ortaöğretim düzeyinde baba ise lisans düzeyinde eğitim almıştır. Anne ve babanın dijital araçları kullanma süresi her gün bir/iki saat arasında değişiklik göstermektedir. Ailenin kitap okuma alışkanlığı yoktur.

### ***Bulut Ailesinin Okuma Yaşantıları***

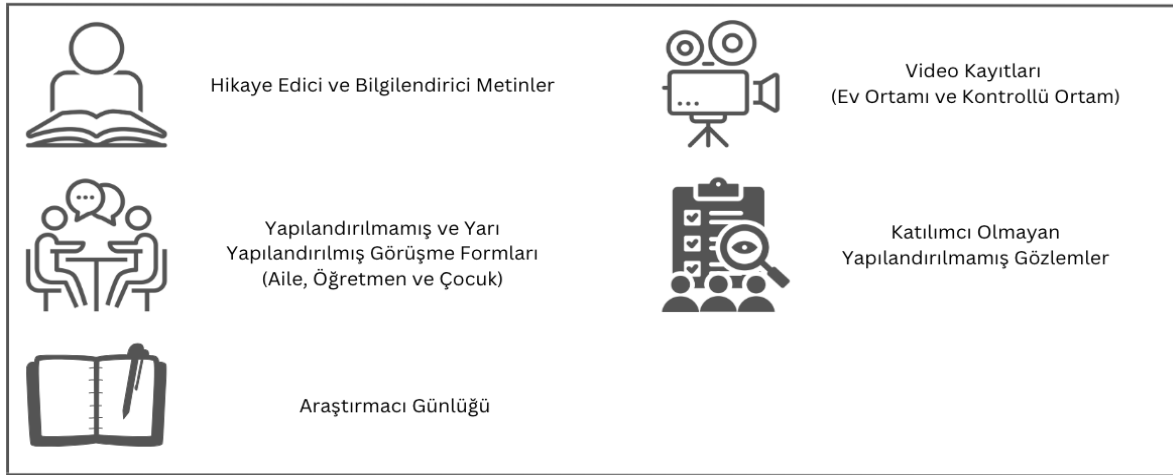
Efe ve ailesinin evde birlikte okuma deneyimleri oldukça sınırlıdır. Bu deneyimler, Efe'nin sesli okurken annenin takip etmesi, yanlış okunan sözcüklerin düzeltilmesi ve okunanlarla ilgili hatırlama düzeyinde soruların sorulmasını kapsamaktadır. Efe her gün ailesinin isteği üzerine zorunlu olarak kitap okumaktadır. Anne ve baba kitap okumayı sevmelerine rağmen iş yoğunluğu nedeniyle kitap okuyamamaktadır. Efe ve ailesinin okuma deneyimleri okul temellidir ve etkileşim içermemektedir.

**Ali, Can ve Efe'nin Öğretmeni**

Sınıf öğretmenin mesleki kıdemi 25 yıl, cinsiyeti kadındır. 5 yıl süre ile okul yöneticiliği deneyimi olmuştur. 6 kez birinci sınıf okutmuştur. Öğretmenin okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaları okul temellidir ve aile katılımı içermemektedir.

**Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri okuma metinleri, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcı olmayan yapılandırılmamış gözlemler, video kayıtları ve araştırmacı günlüğü ile elde edilmiştir. Araştırmada çocuk ve ailelere ilişkin detaylı veri elde etmek ve süreci derinlemesine betimleyebilmek amacıyla çoklu veri kaynağı ve veri toplama aracı kullanılmış, bu araçlara ve veri toplama sürecine ilişkin bilgiler Şekil 2'de sunularak hemen ardından detaylı açıklamalara yer verilmiştir.



Şekil 2. Veri Toplama Araçları

Çocukların okuma akıcılığını ve okuma düzeyini belirlemek için sınıf düzeyi temelinde hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Bu metinler Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı Türkçe ders kitaplarından, uzman görüşüne başvurularak seçilmiştir.

Çocuk ve ailelerin okuma deneyim ve yaklaşımlarını ortaya çıkarabilmek amacıyla çocuklar, aileleri ve sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmelerde kullanılmak üzere ebeveyn/ çocuk ve öğretmen görüşme formları hazırlanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan her bir yarı yapılandırılmış görüşme formunda birbirine paralel sorulara yer verilmiştir. Görüşme soruları dört temel kategori altında hazırlanmıştır. Bunlar; a) akademik beceriler b) sosyal beceriler c) öz düzenleme becerileri ve d) okuma becerileridir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları görünüş ve uzman geçerliği için okuma eğitimi alanında üç uzmanın (sınıf eğitimi, Türkçe eğitimi ve program geliştirme) görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak çalışmaya dâhil edilmeyen bir çocuk, ailesi ve öğretmeniyle ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrasında formlara son hâli verilmiş ve asıl görüşmelere geçilmiştir. İlk görüşmeler tüm katılımcılar ile yaz tatilinde yapılmıştır. Bu görüşmelerin ortalama süreleri ebeveynlerle 90 dakika, çocuklarla 20 dakika, öğretmen ile 45 dakika olmuştur. Ara görüşmeler her hafta çarşamba günleri ve ailelerin ihtiyaç duyduğu durumlarda yapılandırılmamış görüşmeler şeklinde yürütülmüştür. Son görüşmeler ise uygulama sürecinin sonunda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca tüm görüşmeler sonrasında ve çocukların okuma görevleri sırasında gözlem notları alınmıştır. Bu gözlem notları verilerin analizinde destekleyici rol üstlenerek araştırma bulgularının inşasında kullanılmıştır.

Ebeveyn ve çocuğun birlikte nasıl kitap okuduklarını tespit etmek amacıyla araştırma öncesinde video kayıtları alınmıştır. İlk olarak ailelerden ev ortamında yürüttükleri okuma etkinliğini video kaydına alarak araştırmacılara göndermeleri istenmiştir. Aileler evde çocukları ile normal günlerde yaptıkları okuma çalışmalarından bazılarını kayıt altına alarak araştırmacılara göndermiştir. Ayrıca araştırma kapsamında çocuklar ve aileleri, araştırmacıların çalıştığı kuruma davet edilerek kontrollü bir ortamda

## Okuma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi: Biricik Ailem Benimle Birlikte Okur musun?

(dikkat dağıtabilecek unsurlardan arındırılmış, aile ve çocuğun birlikte okuma yapabilecekleri çok amaçlı bir salon) 15 dakikalık görüntü kaydı alınmıştır. Etkinliklerin uygulanma sürecinde, sesli okuma kayıtları alınırken ve yapılan gözlem-görüşmeler sonrasında ayrıca araştırmacılar tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Bu günlüğün tutulma sebebi görüşme, gözlem ve uygulama süreçlerini daha detaylı betimleyebilmek ve veri kaybının önüne geçebilmektir. Günlüklerde alınan notlar ve gözlem notları veri analizinde destekleyici rol üstlenmiş ve bulgulara yansıtılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler tümevarım analiz tekniği kullanılarak üç aşamada analiz edilmiştir. Tümevarımsal analiz tekniğinin tercih edilme nedeni çoklu veri kaynağından elde edilen verilerin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesidir. Birinci aşamada açık kodlama yapılmış, önceden ikinci yazar tarafından yazılı döküm hâline getirilen ve birinci yazar tarafından kontrol edilen tüm veri seti defalarca ve farklı zaman dilimlerinde okunarak kodlar oluşturulmuştur. Ulaşılan bu kodlardan hareketle ikinci aşamada alt kategorilere ulaşılmış, üçüncü aşamada ise bu alt kategorilerin hangi kategori bu kategorilerin de hangi tema altında yer alabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunularak temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan tema, alt tema ve kategoriler tekrarlı okumalar ve sürekli karşılaştırmalar yoluyla teyit edilmeye çalışılarak süreçte birtakım (birbirini kapsayan ve yeterince temsil edilmeyen kategorilerin birleştirilmesi, birbirine uymayan kodların çıkarılması) değişiklikler yapılmıştır. Bu analizler birinci araştırmacı tarafından önce bireysel sonra da iki araştırmacının yürüttüğü toplantılarda birlikte yapılmıştır. Bu toplantılarda her kategori üzerine tartışılmış, ortak temalar altında birleştirilip birleştirilemeyeceği üzerine düşünülmüş ve birbirini kapsayan, tekrar eden kategoriler çıkarılmıştır. İki araştırmacı tarafından tema ve kategorilere karar verilmesinin ardından veri dosyası nitel araştırma dersleri yürüten ve okuma eğitimi alanında çalışmaları olan bir uzmanın (program geliştirme) görüşüne sunulmuştur. Uzmanın gelen geri bildirimler sonrasında, bir toplantı düzenlenerek ulaşılan tema ve kategoriler üzerinde tekrar tartışılmış ve bulgulara yansıtılacak son tema, alt tema ve kategorilere görüş birliği ile karar verilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için alan yazınında (Cresswel, 2013) önerilen başlıca stratejiler kullanılmıştır. Bu stratejiler ve araştırmada bu stratejilerin uygulanmasına yönelik yapılan iş ve işlemler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### *Araştırmada Geçerli Sonuçlar için Uygulanan Stratejiler*

Stratejiler	Stratejinin Uygulanması
Üçgenleme	Yöntem ve veri kaynağı çeşitlenmesine gidilmiştir. Çocukların okuma becerileri ve davranışları, ailelerin okuma davranışları ve ev okuma ortamına ait veriler görüşme, gözlem, video, ses kayıtları ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla öğretmen, aile ve araştırmacı gözünden ele alınmıştır. Sunulan temalar farklı veri kaynaklarından alıntılarla desteklenerek bulgulara geçerlik kazandırılması sağlanmıştır. Okuma becerisine yönelik bir karara varmak ve elde edilen verinin tutarlı olmasını sağlamak için okuma analizleri farklı zamanlarda, farklı metin ve metin türleri üzerinden iki araştırmacı tarafından yapılmıştır.
Ayrıntılı betimleme	Katılımcılar, katılımcıların özellikleri, çalışma ortamı ve bağlamı detaylı bir şekilde anlatılarak araştırmada elde edilen deneyimler ve ortama ilişkin bilgiler açıkça raporlanmıştır.
Yanılığın açıklanması	Araştırmacılar art alan bilgilerini ve deneyimlerini araştırmanın kurgulanması sürecinden tamamlanmasına kadar araştırma ortamına aktarmıştır. Bu süreçte kontrollü öznellik stratejisi (Mays ve Pope,

Olumsuz ve uyumsuz bilginin tanımı	<p>2020) benimsenmiştir. Bununla birlikte araştırmacıların çocukların ev okuma ortamında okuma becerilerinin desteklenebileceği ve bu destekleme sürecinin olumlu etkileri olacağı fikri (varsayımı) araştırmacı sürecine kontrollü öznellik olarak yansımıştır (Bkz. Araştırmacıların Rolü).</p> <p>Çocukların okuma davranışlarına ve becerilerine ilişkin veriler değerlendirildiğinde ailelerin ve öğretmenin söylemlerinin araştırmacılar tarafından yapılan gözlem ve okuma analizleriyle örtüşmediği durumlar tespit edilerek bu durum bulgular ve tartışma bölümünde raporlanmıştır.</p>
Alanda uzun zaman geçirilmesi	<p>Araştırmada araştırmacılar ve katılımcılar birlikte planlı ve etkileşime dayalı uzun zaman geçirmişlerdir. Etkileşimli okuma çalışmaları süresince araştırmacılar ve katılımcılar her hafta yüz yüze görüşmeler için bir araya gelmiş, haftanın diğer günlerinde telefon görüşmeleri gerçekleştirmişlerdir.</p>
Dış denetleyici	<p>Araştırmanın kurgulanması, veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın raporlanması sürecinde iki uzmandan (Sınıf Eğitimi/ Program Geliştirme) destek alınmıştır.</p>
Akran incelemesi	<p>Araştırmacılar verilerin toplanması ve analizi sürecinde her hafta planlı saatlerde bir araya gelmiş, okuma becerilerinin ve davranışlarının ve ev okuma ortamının betimlenmesi bakımından yöntem, çıkarımlar ve elde edilen anlamlar üzerinde tartışmış, tartışma notları kayda geçirilmiştir. Tartışma notları kayda geçirilirken yansıtıcı ve bir diğer taraftan eleştirel olunmuştur. Araştırmacıların kararsız kaldığı durumlar bir başka uzmana sunulmuştur. Bu uzmanla süreç boyunca 4 kez bir araya gelinerek araştırmacıların kararsız kaldığı durumlar sorgulanmıştır.</p>

### **Araştırmacıların Rolü**

Bu araştırmanın ana olgusu ev okuma ortamında aile içi etkileşim ve bu etkileşimin çocukların okuma davranışları ile becerilerindeki değişimi nasıl etkilediğidir. Bu ana olgunun ortaya çıkarılması gerekliliği iki araştırmacının önemle üzerinde durduğu bir konudur. Okuma becerilerinde sorun yaşayan çocuklara öğretimsel destek verilmesine rağmen aile desteğinin ihmal edilen bir çalışma alanı olduğu düşüncesi araştırmacıları söz konusu ana olguyu derinlemesine incelemeye itmiştir. Araştırmacıların gerçekleştirdiği okuma becerisi ve okuma güçlüğüne yönelik araştırmalar, bu konuyla ilgili verdikleri lisans ve lisansüstü dersler, onların ev ortamında okuma becerisinin desteklenmesinde ailenin merkezi ve dönüştürücü rolünü keşfetmeye yönlendirmiştir. İki araştırmacı bu süreçte ailelerin ve çocukların yaklaşım ve deneyimlerini anlamak için ön kabulleri ile mesleki bilgi ve birikimlerinin çizdiği sınıрын ötesinde düşünmek için azami çaba göstermişlerdir.

### **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= Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu  
Karar tarihi= 11/03/2020  
Belge sayı numarası= 2020-24

### Bulgular

Araştırmada; ailenin okumaya yaklaşımı, çocuğun okumaya yaklaşımı ve değişim olmak üzere üç ana tema; aile tipolojisi, aile tipolojisine kaynaklık eden unsurlar, çocuk tipolojisi, çocuğun okuma beceri ve davranışlarındaki değişim ve aile-çocuk tipolojisine kaynaklık eden unsurlarda gözlenen değişimler şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Söz konusu tema, alt tema, kategori ve alt kategoriler Şekil 3'te sunulmuştur.

Tema	Alt tema	Kategori	Alt kategori
Ailenin okumaya yaklaşımı	Aile tipolojisi	Otoriter	Denetleyici rol
			Okuma becerisinin okul temelli olduğu algısı
			Görev temelli davranış biçimi
	Aile tipolojisine kaynaklık eden unsurlar	Deneyim	
		Beklenti	
Çocuğun okumaya yaklaşımı	Çocuk tipolojisi	Edilgen	İtaatkâr rol
			Okuma becerisinin okul temelli olduğu algısı
			Görev temelli davranış biçimi
Değişim	Çocuğun okuma beceri ve davranışlarındaki değişim		
	Aile ve çocuk tipolojisine kaynaklık eden unsurlarda gözlenen değişim	Ev okuma ortamı	
		Aile okuma davranışları	

Şekil 3. Tema, alt tema, kategori ve alt kategoriler

### Etkileşimli Okuma Etkinlikleri Öncesinde Ailenin Okuma Yaklaşımına İlişkin Bulgular

Ailenin okuma yaklaşımına ilişkin aile tipolojisi, aile tipolojisine kaynaklık eden unsurlar alt temaları ile ilgili kategori ve alt kategoriler Şekil 4'te sunulmuştur.

Tema	Alt tema	Kategori	Alt kategori
Ailenin okumaya yaklaşımı	Aile tipolojisi	Otoriter	Denetleyici rol
			Okuma becerisinin okul temelli olduğu algısı
			Görev temelli davranış biçimi
	Aile tipolojisine kaynaklık eden unsurlar	Deneyim	
		Beklenti	

Şekil 4. Ailenin okumaya yaklaşımı

### Tipoloji

Uygulama öncesinde ailelerle yapılan görüşme ve gözlemler aile tipolojileri ile ilgili bilgiler sunmuştur. Okuma konusunda ailelerin zorlayıcı olduğu, kitap okuma sırasında denetleyici rol benimsedikleri, kitabı akademik başarının anahtarı olarak gördükleri için okumayı sadece okul temelli bir beceri olarak algıladıkları ve çocuklarına okumayı bir görev olarak sundukları görülmüştür. Bunlar ailelerin okuma konusunda otoriter bir yapıya sahip olduklarına işaret etmektedir. Aileler okuma becerisini okul temelli bir beceri olarak algılamakta ve bu doğrultuda davranmaktadırlar. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Bizim baskımızdan, okuma konusu üzerinde çok durmamızdan kaynaklı bir sorun var. Ali bizim zorlamalarımız ve uyarılarımız dışında okuma yapmak istemiyor. Ali'nin okumaması bizi



zorluyor. Artık kitap okumasını kendim için bir sorumluluk hâline getirdiğim için okuması gerekiyor diyorum kendi kendime, okmadığında ise kaygı duyuyorum.” (Yıldız Ailesi)  
“Ödev yapmak istediğinde yapma diyoruz. Bütün ödevlerini hemen bitireceksin şeklinde bir baskımız yok. Çocukluğunu yaşamasını istiyoruz. Ama okuma konusunda zorlayıcı bir tavrimiz var. Eğer tablete ulaşmak istiyorsa söylediklerimizi yapmalı, yani okumalı.” (Güneş Ailesi)  
“Efe korktuğu tipleri çok seviyor. Mesela bizden de çok korkuyor ve bizi otorite olarak kabul ediyor okulda da öğretmenini otorite olarak görüyor. Okuma ödevlerinde sıkıntı yaşamadık.” (Bulut Ailesi)

Çocukların ve ailelerinin kitap okuma sırasında gösterdikleri davranışlar incelendiğinde; ailenin okuma öncesinde okuma ortamını düzenlemediği, okuma sürecinde çocuğuyla etkileşimli okuma yerine bir otorite olarak çocuğun yanında durduğu, okumayla ilgili destekleyici bir tutum göstermediği, denetleyici olduğu ve kitabın bitmesi gerektiğiyle ilgili çocuğuna sık sık uyarıda bulunduğu görülmüştür.

“Anne, kitabı alır almaz Ali’ye okumaya başlaması gerektiğini söylüyor. Anne öncesinde kitabı hiç incelemiyor, Ali’ye de incelemesi için fırsat vermiyor. Ali görseller üzerinde konuşmak isteyerek annesini sürece dâhil etmek istiyor ancak anne Ali’yi yazılı metni okuması konusunda yönlendiriyor. Anne Ali’nin resimlere yönelik yaptığı yorumlara ve hatalı çıkarımlara tepkisiz kalıyor. Anne okuma hatalarını fark ettiği an düzeltmek için okumayı bölüyor. Ali okumaktan yorulduğunu ifade ettiği zaman ise bunun tamamlanması gereken bir görev olduğunu belirtiyor.” (Yıldız Ailesi, 11/07/2021 tarihli video kaydına ilişkin gözlem notları)

“Anne, kitabı incelemeyen kitabın ilk sayfasını açarak Can’a okuması için ilk cümleyi gösteriyor. Anne sadece okuma sürecini takip ediyor, hiç yorum yapmıyor, Can’ın fark ettiği okuma hatalarına anında müdahale ederek düzeltiyor. Varlığı ile Can için bir kontrol mekanizması görevi üstleniyor. Annenin beden dili süreçten sıkıldığını gösteriyor. Kitap bitince Can’a metne yönelik sorular yöneliyor. Can sorularına cevap veremeyince ısrarcı bir şekilde cevabı almak için soru sormaya devam ediyor. Bu sırada Can’ın çok sıkıldığı ve bu süreçten bir an önce kurtulmak istediği görülüyor.” (Güneş Ailesi, 11/07/2021 tarihli video kaydına ilişkin gözlem notları)

“Anne ve Efe kitabı hiç incelenmeden okumaya başlıyor, okuma ortamı düzenlenmiyor. Efe okuma yaparken anne de okuma sürecine dâhil oluyor ve Efe ile birlikte dudaktan okuma yapıyor, sayfaları çeviriyor. Bir okuma hatası olduğunda ‘düzgün oku, hecelemeden oku, sesli oku’ diye Efe’ye uyarılarda bulunuyor. Efe, resimleri incelemeyen okumasına devam ediyor çünkü annesinden okuma bitince incellersin, acele et uyarısı alıyor.” (Bulut Ailesi, 11/07/2021 tarihli video kaydına ilişkin gözlem notları)

### ***Aile Tipolojisine Kaynaklık Eden Unsurlar***

Aile tipolojisine kaynaklık eden unsurlar deneyim ve beklenti şeklinde iki kategori şeklinde incelenmiştir.

#### ***Deneyim***

Uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde aileler kitap okuma alışkanlıklarının olmadığını ifade etmişlerdir. Okuyamama nedenlerini “iş yoğunluğu, hayat koşurmacası, çocuğun ihtiyaçlarıyla ilgilenme gerekliliği” şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca bu nedenlerle çocuklarının kendilerini okuma yaparken görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Yeni doğan bebeğimiz nedeniyle kendimize zaman ayırmamız pek mümkün olmuyor. Gerçi en son üniversitede kitap okuyorduk (gülüyor) diyebiliriz.” (Yıldız Ailesi)

“Biz ev içerisinde çok kitap okuyan bir aile değiliz.” (Güneş Ailesi)

“Kitap okumuyoruz. Baba işten çok geç geliyor. Ben ise kitap okumayı çok seviyorum. Ama kitap okumam her şeyi engellediği için okumuyorum. Oturup aile içinde birlikte kitap okumuyoruz.” (Bulut Ailesi)

Uygulama öncesinde aileler ev okuma ortamı ve kültürünü açıklarken, kitapçıya veya kütüphaneye çocuklarıyla birlikte gitmediklerini, çocuklarına kitap seçme fırsatı tanımadıklarını, kitap seçme konusunda ailenin karar verici olması gerektiğini, okumayla ilgili tek materyal olarak hikâye serilerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

## Okuma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi: Biricik Ailem Benimle Birlikte Okur musun?

“Az resimli, yazısı çok kitapları tercih ediyoruz. Resim incelemenin zaman kaybı olduğunu düşünüyoruz. Kütüphaneye daha önce Ali için hiç gitmedik. Ayrıca kitap seçerken üzerine daha önce düşündüğümüz bir şey olmadı.” (Yıldız Ailesi)

“Kitap setleri almayı tercih ediyoruz. Her gün bir kitap okuması için toplu alıyoruz. Ekonomik olarak daha uygun oluyor.” (Güneş Ailesi)

“Ortak bir kitaplığımız yok. Kütüphaneye gitmedik. Kitapçıya gittiğimizde o an istediği kitabı alıyoruz.” (Bulut Ailesi)

Her üç ailenin de resimli çocuk kitaplarını incelemeyi okumaya başladığı, okuma ortamını düzenlemediği, okumaya bir ön hazırlık yapmadığı gözlemlenmiştir. Efe ve Ali'nin annesinin okuma biter bitmez kitabı kapattığı ve süreci bitirdiği ancak Can'ın annesinin metne yönelik sorular yönelttiği görülmüştür.

“Ailelerin ve çocukların evde birlikte kitap okuma yaşantıları incelendiğinde, kitabın ön ve arka kapağını incelemedikleri, yazar, kitabın künyesi hakkında konuşmadıkları, çocuğa kitabı incelemek için yeterince fırsat vermedikleri, çocuğun kitabı okumaya başlaması için ilk sayfayı açtıkları, ailelerin çocuğun kitapla ilgili aklına gelen soruları yanıtlamak için yeterince vakit ayırmadıkları, sabırlı davranmadıkları, çocuğun bir an önce okumayı bitirmesi konusunda telkinde buldukları, çocuk sıkıldığında ailelerin çocuğun ara vermesine veya bırakmasına izin vermedikleri görülmüştür.” (Bkz. Aile tipolojileri teması altında verilen 11/07/2021 ve 21/07/2021 tarihli gözlem notları)

“Kitap tercihlerinde niteliğin göz ardı edildiği, çocukların yazılı metni okuması konusunda yönlendirildikleri, görsel ve yazılı metinler hakkında konuşulmadığı, kitapların incelenmediği, çocukların sıkılma davranışlarının göz ardı edildiği, çocukların sürekli yazılı metni okumaya yönlendirildiği ve metni bitirmeleri gerektiği vurgusunun yapıldığı gözlenmiştir.” (21/07/2021 tarihli evde çekilen video kayıtlarına ilişkin gözlem notları)

Uygulama öncesinde aileler okul öncesi dönemde çocuklarını desteklemeye yönelik yürüttükleri ev içi uygulamaları sadece anne ya da babanın çocuğa bir kitabı sesli bir şekilde okuması olarak açıklamışlardır.

“Dört yaşından sonra okumaya başladık. Babamız daha çok sesli okuma yapıyor.” (Yıldız Ailesi)

“Kucağıma alıyordum, resimlerden abartarak okuyordum. Can o dönemde de heyecanlı bir şekilde dinlemezdi. Beraber zaman geçirmek için gelirdi. Bir yaşından sonra sesli okuma yapmaya başladık.” (Güneş Ailesi)

“Ben sesli okuyordum. Efe dinlemeyi çok seviyordu. İki yaşından sonra sesli okuma yapmaya başladık.” (Bulut Ailesi)

Ayrıca aileler çocuklarıyla ilgili okuma yaşantılarını anlatırken okumayı okul temelli bir beceri olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Çocukların okumaya başlamasıyla birlikte ailenin sesli okuduğu ve çocuğun dinleyici olduğu okuma zamanlarına son verdiklerini söylemişlerdir. Bunun nedenini çocuğun okumayı öğrenmesi, ailenin dinleyici ve denetleyici rol üstlenmesi gerekliliği, çocukların kitabı kendisi okumasının çocuklar için daha doğru olacağı düşüncesi, çocuğun sesli okuma yapması zorunluluğu şeklinde açıklamışlardır.

“Genel itibarıyla bu sene hep çocuğumuza okutmaya çalıştık. Onun okuması için çabaladık.” (Yıldız Ailesi)

“Okumayı öğrendiği için evde o okuyor biz sadece dinliyoruz. Can okurken onu takip ediyoruz ve sadece yaptığı hataları düzeltiyoruz.” (Güneş Ailesi)

“Okuma işini kendisi yapıyor. Eğer okuduğu kitabın arkasında sorular varsa kendi cevaplıyor.” (Bulut Ailesi)

### *Beklenti*

Uygulama öncesinde yapılan görüşmeler sonucunda, ailelerin çocuklarının iyi bir okuyucu olmaları ile ilgili beklentilerini “iletişim becerilerini geliştirme, kültürel birikim ve kişisel gelişim sağlama” olarak ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte iyi bir okur olmanın akademik başarının, hayal gücünün, konuşma becerisinin gelişimi ve hayata bakış açısının değişimi için kritik önem taşıdığına dikkat çekmişlerdir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Konuşarak ve düşünerek karşılaştığı tüm engelleri aşabileceğini düşünüyorum. İletişiminin daha güzel olacağını düşünüyoruz.” (Yıldız Ailesi)

“Bilgi dağarcığını genişleteceğini, daha akıcı cümlelerle kendini ifade edebileceğini ve kültürel birikimini artıracığını düşünüyoruz.” (Güneş Ailesi)  
 “İnsan ilişkilerinin güçlenmesine, ..., kültür düzeyinin artmasına konuşma yeteneğine katkısı olacağını düşünüyoruz.” (Bulut Ailesi)

### Etkileşimli Okuma Etkinlikleri Öncesinde Çocukların Okuma Yaklaşımına İlişkin Bulgular

Çocuğun okuma yaklaşımı temasına ilişkin çocuk tipolojisi alt teması ile ilgili kategori ve alt kategoriler Şekil 5’te sunulmuştur.

Tema	Alt tema	Kategori	Alt kategori
Çocuğun okumaya yaklaşımı	Çocuk tipolojisi	Edilgen	İtaatkâr rol
			Okuma becerisinin okul temelli olduğu algısı
			Görev temelli davranış biçimi

Şekil 5. Çocuğun okumaya yaklaşımı

### Tipoloji

Uygulama öncesinde ailelerle ve sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda çocukların okul ve ev içi deneyimleri çocukların tipolojileri ile ilgili bilgiler sunmuştur. Aileler ve öğretmen okuma konusunda çocukların okumaktan kaçındıklarını ve zorunluluk olduğu için okuduklarını ifade etmişlerdir. Bunlar çocukların okuma konusunda edilgen bir konumda olduklarına işaret etmektedir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Ali bizim yanımızda ve okurken okumak istememesine, okumayı sevmemesine, okurken çok sıkılmasına rağmen konuşurken sevdiğini ve sıkılmadığını söylüyor. Oysaki sadece biz uyardığımızda okuyor. Uyardığımızda ise okumuyor.” (Yıldız Ailesi)

“Ali okumada çok sorunlar yaşadı. Ailesinden yardım istedim. Ancak yine de okuma konusunda istenilen düzeyde değil. Sınıfta en az kelime okuyan öğrencilerden biri. Bazen kendini göstermiyor, ifade etmekten kaçınıyor.” (Öğretmen)

“Can ne okul öncesinde ne de şimdi okulda okumaktan hiçbir zaman keyif almadı. İsteksiz bir çocuk. Onu motive etmek için yani okuması için okuma yaptıktan sonra tablet ile oynamasına izin veriyoruz. Arkadaşları ile ilişkileri zayıf.” (Güneş Ailesi)

“Can’ın okuması akıcı değil ama bununla ilgili bir kaygı da yaşamıyor. Sınıfta çok hareketli. Çoğu zaman başka işlerle uğraşılıyor. Potansiyelini ortaya koyamayan bir çocuk. Kendini çok rahatlıkla ifade eder, sevmediği şeyleri rahatlıkla söyler. Ama sosyal becerileri çok yüksek değildir, arkadaşlarıyla sık sık problemler yaşar.” (Öğretmen)

“Efe çok yavaş bir çocuk. Zamanı yönetemiyor. Girişken bir çocuk değil. Kurallar onun için önemli ve uymak istiyor.” (Bulut Ailesi)

“Efe performansı çok değişkenlik gösteren bir çocuk. Kendini ifade edemeyen bir çocuk. Çok sessiz bir çocuk. Yalnızlığı tercih eden bir çocuk. Dikkati çok çabuk dağılıyor. İstemediği konularda hayır demez. Potansiyelini ortaya koyamıyor. Kitap okumayı istiyor. Çok yavaş bir çocuk.” (Öğretmen)

Aileler ayrıca çalışma ve organizasyon becerilerinde yaşanan sorunlara dikkat çekmişlerdir.

“Ali dağınık bir çocuk. Zorla ödev yaptırdığımız oldu tabii ki. Bizi de yordu onu da yordu ister istemez. Çünkü yazma konusunda sıkıntılarımız vardı, yazmak istemiyordu harfleri öğrenme aşamasında ama ister istemez zorla yaptırdık. Hiç zorlamadan ödevini doğru bir şekilde yapmasını bekleyemezdik. ... Diğer derslerde de okuma hep bir zorla yapılıyordu. ... Kendisine bırakıldığında kitaplar onun hayatında hiç yer almıyor.” (Yıldız Ailesi)

“Çok net olamıyoruz bu konularda. Ben müdahale etmek zorunda kalıyorum. Kendi kendine yapmıyor.” (Güneş Ailesi)

“Bu senin görevin ders yapıyor fakat genelde ben yaparım. Efe yavaş hareket ettiği için, ancak zamanı olduğunda ve kendi üzerine bıraktığımızda yapar. Ödev yapma sürecinin olumsuz etkileri oldu. Keyfe keder yapıyor. Ödevlerini kendisi yapıyor genelde, ilk zamanlar zorlandı biraz yapmak istemedi ağladı. Mesela ben ona yapamayabilirsin senin yaşın daha küçük mükemmel olmayabilir diye söylüyorum çünkü yapıyor yapıyor siliyor ve yapamadım diye ağlıyor. Ödev yaparken soruları tamamen okumadan kafasından kuruyor ve hemen cevap

## Okuma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi: Biricik Ailem Benimle Birlikte Okur musun?

veriyor ve tamamen okumadığı için yanlış yapıyor. Bu okulda yapılan hızlı okuma muhabbetinden kaynaklı.” (Bulut Ailesi)

Uygulama öncesinde araştırmacılar tarafından tutulan gözlem notlarının aile ve sınıf öğretmenin söylemleriyle benzerlik gösterdiği görülmüştür.

“Ali, kitap okurken çok çabuk sıkılıyor. Her sayfada kitapla ilgili olmayan sorular sorarak araştırmacının dikkatini dağıtmak istiyor. Okuma işi başladığında yaşadığı huzursuzluk beden diline yansıyor. Okuma işini bitirmek istediğini sıklıkla dile getiriyor. ‘Ne zaman bitecek? Ooo daha çok var.’ ifadeleri bu duruma örnek gösterilebilir. Okuma işi bittiğinde kitaplarla ilgili konuşmaktan kaçınıyor. Tüm bu kaçınma davranışlarına rağmen okumayla ilgili kendi duygularını gizleyen, düşüncelerini açıkça ifade etmekten çekinen bir çocuk.” (05/08/2021 tarihli gözlem notları)

“Can, kitap okumayı sevmediğini sıklıkla ifade ediyor. Kitap okurken, sıkıldığını, huzursuz olduğunu, okuma işini tamamlamak istemediğini beden diliyle gösteriyor. Okuma ve Türkçe dersini ilişkilendirdiği için okumayla ilgili her şeyi Türkçe dersi olarak algılıyor ve bundan kaçınıyor. ‘Of Türkçe dersini hiç sevmiyorum, ben okumada iyi değilim, Türkçede de iyi değilim.’ gibi cümleler buna örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca birlikte yapılan okumalarda okuma yaptıktan sonra bilgisayar kullanıp kullanamayacağını sıklıkla soruyor. Bilgisayar kullanamayacağı söylendiğinde ise okumayla ilgili isteksizliği artıyor. Bunlara rağmen okuma işini tamamlamak için çabalama çabalamaya çalışıyor. Görev bilinciyle hareket ettiğini söylemek mümkün.” (02/08/2021 tarihli gözlem notları)

“Efe birlikte yapılan uygulamalarda süre kaygısı yaşıyor. Hızlı okuma kaygısıyla okuma hataları yapıyor. Okumayı sevdiğini ve eğlendiğini söylüyor. Ancak okuduğu metin ile ilgili soruları cevaplama konusunda isteksiz olduğunu söylemek mümkün.” (04/08/2021 tarihli gözlem notları)

### Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Çocukların Okuma Becerileri/Davranışları ve Ev Okuma Ortamını Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Bulgular

Değişim temasına ilişkin çocuğun okuma becerilerinde ve davranışlarındaki değişim ile ev okuma ortamındaki değişim alt temaları ve ilgili kategoriler Şekil 6’da sunulmuştur.

Tema	Alt tema	Kategori
Değişim	Çocuğun okuma beceri ve davranışlarındaki değişim	
	Aile ve çocuk tipolojisine kaynaklık eden unsurlarda gözlenen değişim	Ev okuma ortamı
		Aile okuma davranışları

Şekil 6. Tema, alt tema, kategori ve alt kategoriler

### Çocukların Okuma Becerileri ve Davranışlarındaki Değişim

Uygulama sürecinde çocukların okuma becerileri ve davranışlarında bir dizi değişim gözlenmiştir. Bu değişimler kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyinde, okumanın bilişsel ve duyuşsal boyutlarında gerçekleşmiştir. Bunlar okumaya yaklaşım, bakış açısı, ilgi ve dikkatini metin üzerinde odaklama şeklinde sıralanabilir. Çocukların okuma becerileri uygulama öncesi, sırası ve sonrasında hikâye edici ve bilgilendirici metinler üzerinden değerlendirilmiştir. Okuma becerilerinde görülen değişim kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinden gösterilmeye çalışılmıştır. İlgili analizler Tablo 2, 3 ve 4’te her çocuk için ayrı ayrı verilerek okuma davranışlarındaki değişimle birlikte açıklanmıştır.

*Ali'nin Okuma Becerisi ve Davranışlarındaki Değişim*

Ali'nin okuma becerilerindeki değişim Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Ali'nin Okuma Becerilerindeki Değişimi*

Değerlendirme/ Metin türü	Okunan Toplam Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdeliği	Kelime Tanıma Düzeyi	Okuma Hızı	Anlama Yüzdelik Dilimi	Okuma Düzeyi
Ön değerlendirme*	268	26	242	%90	Endişe Düzeyi	67	%22	Endişe Düzeyi
Ara değerlendirme*	268	9	259	%97	Öğretim Düzeyi	58	%56	Endişe Düzeyi
Son değerlendirme*	165	5	160	%96	Öğretim Düzeyi	62	%50	Endişe Düzeyi
Ön değerlendirme**	181	39	142	%78	Endişe Düzeyi	83	%42	Endişe Düzeyi
Ara değerlendirme**	181	11	170	%94	Öğretim Düzeyi	77	%71	Endişe Düzeyi
Son değerlendirme**	165	12	153	%93	Öğretim Düzeyi	84	%50	Endişe Düzeyi

\*Hikâye edici metin, \*\*Bilgilendirici metin

Tablo 2'de görüldüğü üzere, Ali'nin ön değerlendirmede her iki metin türünde hem kelime tanıma hem de okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Ara değerlendirmede kelime tanıma becerisinde öğretim düzeyine çıkmış, son değerlendirmede de bu düzeyde performans göstermiş, okuduğunu anlama becerisinde ise endişe düzeyinde kaldığı görülmüştür.

Uygulama öncesinde Ali'nin okurken satır atlama, yanlış okuma, hece ekleme, hece atlama, uygun hızda okumama gibi hatalar yaptığı tespit edilmiştir. Kitap okumaya karşı isteksiz olduğu ailesi ve öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Bu durum araştırmacılar tarafından da gözlenmiştir. Ali'nin kitap okuma sırasında gösterdiği davranışlar incelendiğinde, kitap sayfalarını gelişigüzel çevirdiği, sıkıldığı için oturuşunun rahat olmadığı ve bu durumun beden diline yansıdığı, "Okumak istemiyorum!" diye şikâyet ettiği, okuma işi bittiğinde kitapla ilgili okuduklarını anlatması veya sorulara cevap vermesi istendiğinde konuşmaktan kaçındığı ve kitap dışı ilgisiz sorular sorduğu gözlemlenmiştir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Okumada hep bir zorla yapılıyor. Şu anda bile kendi isteyerek bir tane kitap açayım okuyayım demiyor. Bizim haydi oğlum bugünlük sorumluluğumuz hani aşılıyor. Kitap okuman gerekli zorlayarak hani sürekli söyleyerek." (Yıldız Ailesi)

"Okumada çok sorun yaşadık bu sene, heceleri yanlış bölerek okudu, uzun zaman bunu düzeltmeye çalıştık, şarkı söyler gibi okudu, aileden destek aldım, çok az kelime okuyan çocuklardan biriydi, hâlâ benim istediğim okuma düzeyinde değil, okumaya karşı aşırı istekli değil." (Öğretmen)

"Okumaya yoğunlaşamadı, okumayı bırakıp kitap dışı sorular sordu, kitabın yarısında okumayı bıraktı, kalan sayfalara bakarak "Ooo daha çok var." diyerek okumayı bırakmak istedi. Kitapla ilgili her şeyi hatırlıyorum demesine rağmen anlatamadı. İlgisiz sorular sorarak araştırmacının dikkatini dağıtmaya çalıştı." (31/08/2021 tarihli gözlem notu)

Uygulama sırasında Ali'nin okumaya karşı daha istekli olduğu, okuduğu metinle ilgili sorular sormaya başladığı, okurken hata yaptığında kendini düzelttiği gözlemlenmiştir.

"Ali kitabı okurken zihninde birçok soru oluştu, kitabı bitirdikten sonra araştırmak için soruları bir kâğıda yazdık, artık her kitap okuduğunda araştırmak için yeni konular buluyoruz. ... ilk kez bunları yaşıyoruz." (21/09/2021 tarihli görüşme, Yıldız Ailesi)

"İkinci değerlendirmede okumaya karşı tutumunun olumlu yönde geliştiği, öğrencinin okurken hiç sıkılmadan rahat bir şekilde okuduğu görülmüştür. Yanlışlarını fark ederek geri dönüp düzelttiği ve okurken kendisine güvendiği beden diline yansımıştır. Okuma sırasında metinde

## Okuma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi: Biricik Ailem Benimle Birlikte Okur musun?

önemli gördüğü yerlerin altını çizdiği, soruları okuyunca geri dönerek metnin içinde cevapları aradığı gözlemlenmiştir.” (01/11/2021, tarihli gözlem notu)

Uygulama sonrasında yapılan son değerlendirmede Ali'nin yavaş okuma sorunlarının devam ettiği ancak kelime tanıma düzeyinin arttığı, metne yönelik sorular sorduğu, metni anlamaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte okumaya olan olumsuz tutumundan kurtularak okurken beden dilinin rahatladığı ve süreçten keyif aldığı görülmüştür. Son olarak uygulama sonrasında Ali'nin kelime tanıma düzeyinde öğretim, okuduğunu anlama düzeyinde ise endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

“Ali'nin süreci merak, istekli sorularla dolu, güzel geçiyor. Ali'nin bu kitaplarla buluşması çok güzel oldu.” (Yıldız Ailesi)

“Son değerlendirmede Ali'nin okuma görevini sıkılmadan tamamladığı, okurken prozodik unsurlara dikkat etmeye çalıştığı görülmüştür.” (09/01/2022 tarihli gözlem notu)

### Can'ın Okuma Beceri ve Davranışlarındaki Değişim

Can'ın sesli okuma becerilerine ait değişim Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

#### Can'ın Okuma Becerilerindeki Değişimi

Değerlendirme/ Metin türü	Okunan Toplam Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdeliği	Kelime Tanıma Düzeyi	Okum a Hızı	Anlama Yüzdelik Dilimi	Okuma Düzeyi
Ön değerlendirme*	268	32	236	%88	Endişe Düzeyi	75	%11	Endişe Düzeyi
Ara Değerlendirme*	268	27	241	%90	Endişe Düzeyi	74	%22	Endişe Düzeyi
Son değerlendirme*	165	3	163	%98	Bağımsız Düzey	61	%80	Öğretim Düzeyi
Ön değerlendirme**	181	23	158	%87	Endişe Düzeyi	87	%42	Endişe Düzeyi
Ara değerlendirme**	181	21	160	%88	Öğretim Düzeyi	74	%42	Endişe Düzeyi
Son değerlendirme**	147	2	145	%98	Bağımsız Düzey	89	%80	Öğretim Düzeyi

\*Hikâye edici metin, \*\*Bilgilendirici metin

Tablo 3'te görüldüğü üzere, Can'ın ön değerlendirmesinde kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerisi endişe düzeyindedir. Ara değerlendirmede bilgilendirici metinde hâlâ kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde kaldığı, bilgilendirici metinde okuduğunu anlamada endişe düzeyinde kaldığı, kelime tanımada ise öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür. Son değerlendirmede her iki metin türünde kelime tanımada bağımsız düzeye çıktığı, okuduğunu anlamada ise öğretim düzeyine ulaştığı görülmüştür.

Uygulama öncesinde Can'ın kitap okumaya karşı isteksiz olduğu, okurken dikkat sorunları yaşadığı ve okuma görevlerini tamamlamakta zorlandığı ailesi ve öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Okurken sıkıldığı için oturuşunun rahat olmadığı, sık sık ayağa kalktığı, ne zaman biteceği ile ilgili sorular sorduğu ve metinle ilgili sorulara doğru yanıtlar veremediği gözlemlenmiştir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Can okuma yaparken sıkılıyor, üç dakika okusun beş dakika oyalanıyor. Kitapları tamamlayamıyoruz.” (Güneş Ailesi)

“Can'ın dikkati çok çabuk dağılıyor. Her şeyi dağınıktır, sürekli hatırlatırım. ... Kitaplar ve okuma onun hayatında yer almıyor. Kitap okumak istemez, birinci tercihi olmaz, kitap okurken mutlu olduğunu düşünmüyorum, akıcı bir okuması yok. Ve bundan hiç rahatsızlık duymuyor. Kimseyle bir yarış da yok. Okuduğunu anlıyor ama. Akıcı okumak için kaygı sebebi değil, düzeltmek içinde çabası yok. Bazen ben kaç kelime okudum diye sorduğu oluyor.” (Öğretmen)

“Öğrencinin otomatik kelime tanıma sorunu var. Yavaş ve zorlanarak okuyor. Kendini düzeltme davranışını çok sık tekrarlıyor. Tekrar okuma, satır atlama en sık yaptığı hatalar arasında.” (16/07/2021 tarihli gözlem notları)

Uygulama sırasında Can’ın ailesiyle yapılan görüşmelerde Can’ın okumaya ilişkin olumsuz tutumlarının değişmeye başladığı ifade edilirken, araştırmacılar tarafından yapılan gözlem ve değerlendirmede akıcı okumaya ilişkin sorunların devam ettiği görülmüştür.

“Daha önce yürüttüğümüz okuma çalışmasına göre bu hafta çok daha iyiydi. İlk haftalarda Can resmen yerlerde sürünmüş, beş dakika dinlediye, 10 dakika halının üzerinde oyunağıyla oynayarak oyalanmıştı. Ancak bu hafta ben okurken dikkatle dinledi, hiç yerinden kalkmadan kitabın sonunu merakla bekledi. Can dikkatini vererek okuduğu zaman kelimeleri daha rahat okuyabildiğini, otomatik bir şekilde tanıyabildiğini fark ettim, adım daha iyi olduğumuzu görüyorum ve daha iyi olacağına olan inancım arttı.” (Güneş Ailesi)

“Öğrencinin atlama sorunu çözülmüş ancak tekrar hata türü çok artmıştır. Okurken çok sıkılma, kâğıdı elinden düşürme ve okurken zorlanma davranışları gözlemlenmiştir.” (01/11/2022 tarihli gözlem notları)

Uygulama sonrasında yapılan son değerlendirmede Can’ın kelime tanıma ve okuduğunu anlamada öğretim düzeyine çıktığı tespit edilmiştir. Okumaya olan olumsuz tutumunun azaldığı, beden dilinin rahatladığı gözlenmiştir. Okuma hatalarına rağmen okuduğunu anlama sorularına doğru yanıtlar verdiği ve metinle ilgili ayrıntıları hatırladığı görülmüştür.

“Önceden kavga-dövüş kitabın başına otururken artık sorun çıkarmadan oturup kendisi okumaya başlıyor. Kendi istediği bir kitap serisi aldık, bu şekilde kendisinin kitap almak istemesi beni çok mutlu ediyor.” (Güneş Ailesi)

“Noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuyor, nefes kontrolünde zorlanıyor. Akıcı okuma sorunlarına rağmen okuduğunu anlama sorularına doğru ve özgün cevaplar verdiği gözlenmiştir.” (10/01/2022 tarihli gözlem notları)

#### Efe’nin Okuma Becerisi ve Davranışlarındaki Değişim

Efe’nin sesli okuma becerilerindeki değişim Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

#### Efe’nin Okuma Becerilerindeki Değişimi

Değerlendirme/ Metin türü	Okunan Toplam Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdeliği	Kelime Tanıma Düzeyi	Okuma Hızı	Anlama Yüzdelik Dilimi	Okuma Düzeyi
Ön değerlendirme*	268	13	255	%95	Öğretim Düzeyi	51	%33	Endişe Düzeyi
Ara Değerlendirme*	268	9	259	%97	Öğretim Düzeyi	49	%56	Endişe Düzeyi
Son değerlendirme*	165	0	165	%100	Bağımsız Düzey	66	%30	Endişe Düzeyi
Ön değerlendirme**	181	10	171	%94	Öğretim Düzeyi	64	%57	Endişe Düzeyi
Ara değerlendirme**	181	10	171	%94	Öğretim Düzeyi	52	%71	Endişe düzeyi
Son değerlendirme**	147	0	144	100	Bağımsız düzey	73	%50	Endişe düzeyi

\*Hikâye edici metin, \*\*Bilgilendirici metin

Tablo 4’te görüldüğü üzere Efe’nin ön değerlendirmede her iki metin türünde kelime tanıma becerisinde öğretim düzeyi, okuduğunu anlama becerisinde ise endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Ara değerlendirmede aynı düzeyde kaldığı tespit edilmiş, son değerlendirmede ise kelime tanımada bağımsız düzey, okuduğunu anlamada ise yine endişe düzeyinde kaldığı görülmüştür.

Uygulama öncesinde Efe kelime tanımada öğretim düzeyinde, okuduğunu anlamada ise endişe düzeyinde bir okuyucudur. Okurken kelime atlama, yanlış okuma, uygun hızda okuyamama gibi hatalar

## Okuma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi: Biricik Ailem Benimle Birlikte Okur musun?

yapmaktadır. Okuduğunu anlama sorularına doğru yanıtlar verememektedir. Ailesi ve öğretmeni ise Efe'nin okuma ile ilgili önemli bir sorun yaşamadığını ifade etmişlerdir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Efe'de öğretmenin bizimle daha önce paylaştığı bir dikkat sorunu var. Mesela akli başka bir yerdeyse hemen ona akli kayıyor. Efe okumaya çabuk geçen bir çocuk. Okumayı kendisi öğrendi diyebilirim. Efe okula başlamadan önce çevresinde gördüğü yazıları kendi çözmeye başlamıştı, o yönde bir sıkıntısı yoktu. Okuma yazma konusunda bir sıkıntı yaşamadı." (Güneş Ailesi)

"Dikkati dağınıktır, bazen sınıfta olmuyor, kitap okumayı seviyor, istiyor, ben biliyorum onda bu istek var. Güzel okuyor ama beni şaşırttığı zamanlar da oluyor. Zaman zaman disleksi olabilir mi diye düşündüm ama sorunun o olmadığını anladım. Efe, her anlamda yavaş ve dağınık bir çocuk bütün hareketleri ağır." (Öğretmen)

"Okuması uygun hızda değil, oldukça yavaş okuyor. Noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuyor. Okuduğunu anlama sorularında yorum sorularına cevap veremiyor." (12/07/2021 tarihli gözlem notları)

Uygulama sırasında yapılan görüşmelerde Efe'nin ailesi; Efe'nin çok iyi ilerlediği, kitaplara ve kitap okuma saatlerine karşı ilgisinin arttığı ve akıcı okuma becerilerinin geliştiği yönünde açıklamalarda bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılan gözlem ve değerlendirme de bu yöndedir.

"Sayfaları çevirirken 'Anne, acele etme, yavaş çevir, resimleri iyice incelemek istiyorum'. Önceden hiç böyle bir isteği olmamıştı. Artık kitabın görsellerini inceleyerek okunanları daha iyi anlamlandırma yolunu öğrendi. Kendine yeni eklemeler yapıyor, bazı sözcükleri yanlış okuyup geçiyordu. Şimdi tane tane anlamı vurgulayarak okuyor. Artık benim onu uyarmamı istemiyor. Artık okumaya karşı çok istekli, artık o soruyor okuyacağımız zamanı." (Güneş Ailesi)

"Öğrenci hızlı okuma kaygısıyla noktalama işaretlerine dikkat etmeden, vurgu ve tonlamaya özen göstermeden okuyor. Soruları cevaplarken metne geri dönüp bakmadan sadece bir süre düşünüyor." (02/11/2021 tarihli gözlem notları)

Uygulama sonrasında yapılan son değerlendirmede Efe'nin kelime tanımada bağımsız düzeye çıktığı, okuduğunu anlamada ise endişe düzeyinde kaldığı görülmüştür. Metin içi sorulara cevap verebilirken, metin dışı sorulara cevap veremediği ve özgün düşünceler üretmediği gözlemlenmiştir.

"Efe'nin okuması çok gelişti. Noktalama işaretlerine dikkat ederek ve anlamı yansıtarak okuyor. Sorduğum sorulara çok güzel cevap veriyor." (Güneş Ailesi)

"Öğrencinin okuma sırasında rahat olduğu, noktalama işaretlerine dikkat ederek, vurgu ve tonlamaya özen göstererek prozodik okuma yapmaya çalıştığı görülmüştür. Soruları cevaplarken bir süre düşündüğü ve yavaş hareket ettiği görülmüştür." (11/01/2022 tarihli gözlem notları)

### **Aile Tipolojisine Kaynaklık Eden Unsurlarda Değişim**

Aile tipolojisine kaynaklık eden unsurlarda değişim alt teması ev okuma ortamı ve aile okuma davranışları şeklinde iki kategoride incelenmiştir. Ailelerin okuma becerisine yönelik deneyimleri, yaşantıları, yaklaşımları araştırma süresince yürütülen gözlemler ve görüşmeler yoluyla değerlendirilmiştir.

Uygulama öncesinde ailelerin çocuklarıyla birlikte okudukları zamanı doğru yönetemedikleri ve hatalı davrandıkları görülmüştür. Bu hataları resimli kitapların resimlerinin incelenmesini zaman kaybı olarak görme, sadece çocuğun okuma yapmasını isteme, kitap serilerini bitirme konusunda ısrarcı olma, kitabın tek bir sefer okunması gerektiği ve bunun bir gün içerisinde yapılması gerektiğini düşünme, her gün başka bir kitap okunması gerektiğini düşünme, kitap seçerken içerikten çok biçimsel ve ekonomik faktörleri gözetme, kitap okumayı aile içi iletişim olarak görmeme, okumayı okul temelli bir görev olarak algılama şeklinde sıralamak mümkündür. Ayrıca çocuğa sesli kitap okumayı sadece okul öncesinde yapılacak bir iş olarak algıladıkları görülmüştür. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Kitap okuma konusunda isteksizliği var, biz ev içerisinde kitap okuyan bir aile değiliz. Okul da öğretmen ödev vermiyor mesela ama ben mümkün olduğunca günlük bir kitap okusun düşüncesinde olduğum için ödevin diye kandırmak zorunda kalıyorum." (Yıldız Ailesi)

"Ancak okumaya oturma konusunda ise bir sıkıntımız var. Tatil sürecinde her gün bir kitap okuma konusunda ısrarcı olduk. 90 günlük tatil sürecinde 90 kitabın bitmesi için her gün zorunlu okuma yaptırдық. Bunu bir sorumluluk hâline getirdiğimiz için Can da hani okuduktan sonra



rahatım bugün diyor. Bu süreç zorluyor tabii ki de ben de artık onu bir sorumluluk hâline getirdiğim için okuması gerekiyor diyorum kendime, okumadığında stres oluyorum tabii ki de. Mutsuzluk sebebi oluyor yani o gün okumadığı gün üzülüyorum.” (Güneş Ailesi)  
“Kitap okurken de diğer şeyleri geride bırakmak zorunda kalıyorum ve mecburen hayatımızı çok etkiliyor. Oturup aile içinde bir iç içe okuma etkinliğimiz yok. Babası sadece okul öncesi dönemde ona sesli okuyordu.” (Bulut Ailesi)

Uygulama sırasında ailelerin yaptıkları hataların farkına vararak bunu düzeltme noktasında çabaladıkları görülmüştür. Bununla ilgili olumlu geri bildirimler vermişlerdir.

“Kitap seçiminin ne kadar önemli olduğunu anladık. Daha önce kitapçıdan rastgele kitaplar alıyorduk ve çocukların bu kitapları okuması gerektiğini düşünüyordum. Şimdi bu seçimlerin çocukların okuma isteğini nasıl etkilediğini yaşayarak görmüş oldum.” (Yıldız Ailesi)

“Çok güzel bir rutinimiz oluştu. Artık her akşam birlikte geçirdiğimiz sadece birbimiz için ve kitap için ayırdığımız bir zaman dilimi var. Uyku öncesi mutlaka okumamı istiyor. Daha önce benden hiç böyle bir şey istememişti. Geçirdiğimiz bu zaman dilimi beni de onu da çok mutlu ediyor.” (Güneş Ailesi)

“Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak, okumalarını geliştirmek için bir uzmanın rehberliğine ihtiyaç varmış, bunu anladım, nasıl davranmamız gerektiğini bilmiyoruz. Ben ilk başlarda bu kadar iyi değildim, ben de kendimi geliştirdim. Artık daha canlandırarak, noktalamaya işaretlerine dikkat ederek okuyorum. Ona da gösteriyorum. Bak noktada nefes alıyorum, virgülden yarım nefes alıyorum. Diye onu uyarıyorum, dikkat etmeye başladığını görüyorum, anlamı okumasına yansıtması çok hoşuma gidiyor. Bence okurken serileşmeye de başladı.” (Bulut Ailesi)

Uygulama sonrasında etkileşimli kitap okuma eğitimi ve süreçte yapılan rehberlikle birlikte ailelerin okumaya karşı yaklaşım ve tutumlarının değiştiği, çocuklarının iyi bir okur olmasında kendilerine ait görev ve sorumluluklara ilişkin söylem ve bakış açılarının değiştiği, bu değişimin çocuklarla birlikte kitap okuma deneyimlerine yansıdığı görülmüştür. Bu değişim aile ve çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini ve çocuğun evde okumaya karşı yaklaşımını etkilemiştir. Çocukların okuma becerilerine yönelik ise kelime tanıma becerisinde görülen olumlu değişim okuduğunu anlama becerisinde basit anlam sorularındaki gelişim ile sınırlı kalmıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ev okuma ortamında aile içi etkileşim ve bu etkileşimin çocukların okuma davranışları ve becerilerini nasıl değiştirdiğini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda etkileşimli kitap okuma etkinlikleri öncesi, sırası, sonrası ve bu sürecin çocuklar ve ailelerin okuma davranışlarına, yaklaşımlarına ve çocukların okuma becerilerine etkisi gözlemlenerek meydana gelen değişim betimlenmeye çalışılmıştır.

Birincil olarak etkileşimli okuma etkinlikleri öncesinde ailenin okumaya yaklaşımı değerlendirilmiştir. Ailelerin okumaya yaklaşımı aile tipolojisi ve tipolojiye kaynaklık eden unsurlar kategorileri altında incelenmiştir. Ailelerin okuma konusunda otoriter ve denetleyici bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okuma sürecinde aileler çocuğunu destekleyici ve cesaretlendirici olmanın ötesinde kontrol edici ve zorlayıcı bir rol üstlenmektedir. Çocuk okurken aile bir otorite olarak çocuğun yanında durmakta ve okumayla ilgili destekleyici bir tutum sergilememektedir. Sergilenen bu tutumu ailenin kendi okuma deneyimleri ve çocuğunun okuma becerisinden beklentileri etkilemektedir. Baumrind (1966, 1971) tarafından otoriter, demokratik ve serbest şeklinde tanımlanan aile tutumları alandaki diğer çalışmalar için temel ölçüt kabul edilmektedir. Ancak ölçüt kabul edilen bu aile tutumları ailelerin çocuk yetiştirme tarzları konusunda genel bir çerçeve çizmekle birlikte her durumda geçerli olacak şekilde kesin çizgilerle ayrılamamaktadır. Ailelerin sergiledikleri tutumlar duruma göre değişebilmekte, farklı konularda farklı kategorilere geçebilmektedir (Şirin, 2019). Bu nedenle ailelerin çocuklarının okuma becerileri söz konusu olduğunda sergiledikleri tutum ve bu tutumun hangi tipolojiye işaret ettiğinin betimlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada ailelerin çocukları ile diğer ilişkilerinde demokratik bir tutum sergilediğine yönelik izlenimler edinilse de okuma becerileri konusunda otoriter bir tutum benimsedikleri görülmüştür. Bu durum Şirin (2019) tarafından hiçbir ebeveynin tek bir tarza sürekli bağlı kalmayacağı şeklinde açıklanmaktadır. Nitekim bu çalışmada da üç

ailenin çocuklarıyla olan ilişkilerinde genel anlamda demokratik tutum sergiledikleri, okuma konusunda ise otoriter tutum sergileyerek bu konuda çocuklarını zorladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu durumun ortaya çıkmasında ailenin kendi okuma deneyimlerinin etkili olduğu; ailelerin okuma alışkanlıklarının olmadığı, çocukları ile birlikte okumaya zaman ayıramadıkları, ayırdıkları zamanlarda ise yanlış uygulamalar yürüttükleri ve çocuklarıyla birlikte kitap okumayı bir görev olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çocukların okuma becerilerinin desteklenmesi noktasında ailelerin yetersiz kaldığını ifade eden araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir (Gök ve Yıldırım, 2022; Kıvrak ve Yıldırım, 2020; Mudzielwana, 2014; Vasylenko, 2017). Türkiye Okuma Kültürü Araştırması'nda Türkiye genelinde okul öncesi dönemde çocuğuna kitap okumayanların oranının %61 olduğu raporlanarak bu oranının yüksek olduğu ifade edilmiştir (OKUYAY, 2019). Bu raporda önemli diğer bir sonuç ise ailelerin bu konuda yönlendirilmesi gerektiğini düşünenlerin oranıdır (%45). Bu sonuç ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma konusunda bilinçlendirilme ve desteklenme ihtiyacına dikkat çekmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar da katılımcı ailelerin desteklenme ihtiyacını ortaya çıkarmış onların bu beceriyi okul temelli, gerçekleştirilmesi zor ve aile için birincil olmayan bir görev şeklinde tanımladıklarını göstermiştir. Ailelerin okumayı okul temelli bir beceri olarak görmelerinin kanıtı olarak, çocukların okumayı öğrenmeye başlamasıyla birlikte ailenin sesli okumayı bırakması ve çocuğun dinleyici olduğu okuma zamanlarına son vermesi gösterilebilir. Padak ve Rasinski (2008) de çocuklar sesli okumaya başladığı zaman ailelerin artık çocuklarının bağımsız bir okuyucu olduğu yanılığına kapıldığını belirtmişlerdir. Ailelerdeki bu yanılığın bu araştırmada da ailelerin çocuklarını sesli okuma yapma konusunda zorlama ve onları takip ederek düzeltme rolünü üstlenmelerine neden olmuştur. Bu görev algısı kitap seçimi ve kitaplarla kurulan ilişkiyi de olumsuz etkilemiş, amaç herhangi bir kitabı seslendirerek okuma ve tamamlama olgusuna dönüşmüştür. Bu görevi yerine getirmek için kitap sadece bir materyal olarak görülmüş, kitap seçimine çocuk dâhil edilmemiştir. Ayrıca bu deneyimler ev okuma ortamının aile ve çocuk için stresli, istenmeyen ve sağlıklı iletişimi engelleyen bir ortama dönüşmesine neden olmuştur.

Bu araştırmada ailelerin art alan bilgilerinin, okur olarak ve ev okuma ortamındaki deneyimlerinin çocuklarının ileride nasıl bir okur olacağını ve okulda okuma becerisinin desteklenmesine yönelik beklentilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ilgili araştırmaların sonuçlarıyla benzer niteliktedir (Liu, Georgiou ve Manolitsis, 2018; Yang, Lawrence ve Grøver, 2023). Ailelerin çocuklarının eğitimine dâhil olma sürecini ebeveynlerin bireysel özellikleri, artalan bilgileri, bağlam ve öğretmen tutumu ve uygulamaları etkilemektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Grolnick, vd. 1997). Bu doğrultuda disiplinler arası ekolojik bakış açısının etkileşimli okuma deneyimlerini de açıklama kabiliyetinden bahsetmek mümkündür. Ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyi, aile geçmişi, ailenin aldığı sosyal destek, ebeveynlerin aldığı eğitim ve mesleki statüleri gibi sosyo-demografik faktörlerin (Bokhandlerforeningen, 2022; Hofslundsengen, Gustafsson ve Hagtvat, 2019; Napoli vd., 2021) çocuk ve ailenin birlikte okuma deneyimindeki etkileşimin belirleyicisi olduğu söylenebilir. Burada önemle üzerinde durulması gereken konu ebeveynlerin evde rol model olmalarının içeriği ve kapsamıdır. Evde okurken rol model olma veya çocuğun okumasını destekleme süreçleri ebeveynin kendi okuma deneyimlerine ve ilgisine bağlıdır (Hofslundsengen vd., 2019) ve bu durum aile ile çocuğun birlikte geçirdiği okuma zamanlarının niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir.

İkincil olarak etkileşimli okuma etkinlikleri öncesinde çocukların okumaya yaklaşımı "tipoloji" kategorisi altında incelenmiş ve çocukların okuma konusunda edilgen bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar okumaya karşı direnç ve kaçınma davranışı göstermekte, davranışları ile söylemleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Çocuklarda var olan okuma isteksizliği, kaçınma davranışı, direnç gösterme ve davranış ile söylemler arasında görülen farklılıklar bu çocukların aile ve öğretmenleriyle deneyimledikleri okuma uygulamalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Birçok çalışma çocukların okumaya karşı algı ve tutumlarının okumayı öğrenmeden önce oluştuğu (Sperling ve Head, 2002) ve ev okuma ortamının çocukların okuma algılarıyla (van der Sande vd., 2023; Weigel, Martin ve Bennett, 2006; Yeo, Ong ve Ng, 2014) ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aileler ve öğretmenin okuma becerisine ilişkin yaklaşım ve uygulamalarının bu beceriyi çocuklar için daha zorlayıcı hâle getirdiğini göstermiştir. Hem katılımcı öğretmenin hem de katılımcı ailelerin çocukların okumaya karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğuna yönelik ön kabulleri vardır. Bu

ön kabuller aile ve öğretmen kendi davranışlarını düzenlemesi noktasında engelleyici bir rol oynayarak her iki tarafın da bir yöntem ve strateji arayışı içine girmesinin önünü kapatmaktadır. Çocukların okuma becerilerinin desteklenmesinin anahtarı okuma becerilerinin doğasına uygun, öğretmen ve aile iş birliğine dayalı bir yaklaşımdır. İlkokulda okumayı öğrenme süreci toplumsal olarak kabul görülenin (birinci sınıfta öğrenildiği) aksine üçüncü sınıfın sonuna kadar devam etmektedir. Bu sürecin kritik önem taşıdığı göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi dönemden ilkokula geçiş sürecinde ailelerin ve öğretmenlerin çocukların okuma becerileri ve okuma ediniminin gelişimsel bir yörünge izlediği (Hartas, 2012) ve bu sürecin okul temelli olarak kendiliğinden geliştiği düşüncesi çocukların okuma becerilerinin destekleme sürecinde ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üçüncül olarak değişim teması çocukların okuma becerileri ve davranışlarındaki değişim ile tipolojiye kaynaklık eden unsurlarda değişim olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir. Uygulama öncesinde endişe düzeyinde okur oldukları tespit edilen çocukların okuma becerileri ve davranışlarında bir dizi değişim gözlemlenmiştir. Bu değişimin olumlu yönde olduğu; kelime tanıma düzeyi, okumanın bilişsel ve duyuşsal boyutlarında gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Elde edilen bu sonuçlar çocukların okuma becerilerini desteklemek için aile katılımının önemi gösteren (Fantuzzo, McWayne, Perry ve Childs, 2004; Yıldız, Yildirim, Ates ve Rasinski, 2012) ve bu katılımın bir program dâhilinde olması gerekliliğine dikkat çeken araştırma sonuçlarıyla (Forry vd., 2012; Lang, Jeon, Schoppe-Sullivan ve Wells, 2020) uyumludur. Ailelerin ev ortamında yürütülen okuma etkinliklerinde çocuklarını nasıl destekleyebilecekleri noktasında bilinçlenmeleri hem onların hem de çocuklarının kitap ve kitap okuma sürecine ilişkin yaklaşımlarını olumlu yönde değiştirmiştir. Çocukların okumaya yaklaşımı, bakış açısı, ilgi ve dikkatini metin üzerinde odaklama konularında yaşadıkları olumlu davranış değişimlerinin akıcı okuma becerilerine hemen yansıdığı görülürken okuduğunu anlama becerisine yansımalarının zaman alacağı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma hataları azalan ve kelime tanıma düzeyleri artan çocukların metin içi sorulara rahatlıkla cevap verebilirken özellikle metin dışı sorulara cevap vermekte zorlandığı görülmüştür. Çocuklarda devam eden bu derin anlam sorularına yönelik okuduğunu anlama sorunları aileler ve araştırmacılar arasında görüş farklılıklarına sebep olmuştur. Akıcı okumadaki ilerleme aileler tarafından okuduğunu anlama becerisinin de yeterince geliştiğine yönelik bir izlenim uyandırsa da araştırmacılar tarafından yapılan okuma analizleri bu durumun gerçekte böyle olmadığını ortaya koymuştur. Ailelerin akıcı okumayı iyi bir okur olma ile ilişkilendirmelerinin altında yatan düşünce çocuklarının okumanın duyuşsal boyutunda gösterdikleri olumlu değişim ve gelişimdir. Çocuklarda gözlemlenen bu değişim ve gelişim ev okuma ortamında da gerçekleşmiş, ailelerin okuma ve ev okuma ortamını düzenleme davranışlarında bir dizi değişim gözlemlenmiştir. Bunlar; ailenin okuma materyallerinin niteliği üzerine düşünmesi, birlikte okuma deneyimlerinin niteliğinin artması ve okuma becerisinin doğasıyla ilgili bakış açısı ve algısında değişim şeklinde sıralanabilir. Bu değişimler ailelerin uygulama öncesinde yaptıkları hatalar üzerine düşünme fırsatı bulmaları ve süreçte rehberlik almaları ile açıklanabilir. Ailelere rehberlik yapıldığı zaman farkındalıklarının arttığı, hataları üzerinde düşünerek yanlışlarını giderdikleri, denetleyici rolden çıkarak destekleyici rolü benimsedikleri görülmüştür. Bununla birlikte tüm aileler aynı eğitime katılmış ve süreçte aynı yönergelerle rehberlik almış olmasına rağmen kendi düşünme becerileri, okuduğunu anlama becerileri ve bu becerileri okuma ortamına nasıl taşıdıkları en nihayetinde okuma deneyimleri çocuklardaki değişim ve gelişimin de belirleyicisi olmuştur. Söz konusu değişim ve gelişimde görülen sınırlılığın kaynağının ise derin strateji bilgisi eksikliğinin olduğu öngörülmektedir. Çünkü ailenin okuma sırasında sorduğu soruların niteliğinde (çocuğunu düşünmeye yönlendirecek ve daha çok düşünmesi için zorlayacak) ailenin kendi artalan ve strateji bilgisi de etkili olmaktadır. Nitekim ilgili araştırmalar etkileşimli okumanın düşünmeye zorlayacak sorular içermesi gerektiğini belirtmekte (Mol ve Neuman, 2014; Worthington ve van Oers, 2017) ailelerin sosyo ekonomik ve eğitim düzeylerinin (Bokhandlerforeningen, 2022), okumaya karşı olan tutum ve inançlarının (DeBaryshe, 1995) ve artalan bilgilerinin (Andersen, Gregersen, Nielsen ve Kjærgaard-Thomsen, 2021; DeBruin-Parecki, 2009) çocuklarıyla yaptıkları okumaların niteliğini ve ev okuma ortamını etkilediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla aldıkları rehberliğe rağmen bu araştırmada da ailelerin farklı artalan bilgileri ev içindeki okuma uygulamalarında da birtakım farklılıklara neden olmuştur. Tüm bu sonuçlar aile yaklaşımının ev okuma ortamını, aile yaklaşımındaki ve ev okuma ortamındaki değişimin ise çocuktaki değişimi etkilediğini göstermektedir.

### **Sınırlılık ve Öneriler**

Ailelerin araştırma ortamına getirdikleri art alan bilgileri ve okulda devam eden öğretim sürecinin etkileri araştırmanın sınırlılığı içinde değerlendirilmelidir. Bir diğer sınırlılık ise okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesine yöneliktir. Araştırmada okuma ve okuduğunu anlama becerisi çoklu değerlendirmeler aracılığıyla betimlenmesine rağmen çalışılan sınıf düzeyine yönelik standart bir ölçme aracının ve değerlendirmeye esas bir norm değerinin olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca araştırmada etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların okuma becerileri üzerinde boylamsal bir etkiye sahip olduğu varsayımı (Bourdieu ve Passeron, 1990; van Steensel, McElvany, Kurvers ve Herppich, 2011) göz önünde bulundurulurken etkileşimli kitap okuma uygulamaları 12 hafta boyunca sürdürülmüştür. Ancak ev ortamındaki okuma rutinlerinin kalıcı etkilerine ilişkin gözlemler yapılamamıştır.

Araştırma süresince elde edilen bulgular ve bu bulgulardan elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunmak mümkündür:

Nitelikli kitaplar seçilerek, çocukla etkili ve keyifli zaman geçirme fikrini odağına alan etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ev okuma ortamında yürütülmesine yönelik müdahaleler öğretmenler tarafından planlanabilir. Bu sınırlı müdahalelerin basit, anlaşılır ve uygulanması kolay yönergelerle tasarlanması mümkündür.

Okumanın sadece okul temelli bir beceri olmadığı ve bu becerinin gelişiminde ailenin kritik önem taşıdığı göz önünde bulundurulurken öğretmenler tarafından aile katılımı desteklenebilir.

Ev okuma ortamının ve ailelerin okuma becerilerinin desteklenmesinde sürece dâhil olma biçimlerinin gösterdiği değişim ve bu değişimin aile okuma rutinlerini nasıl etkilediği ileri araştırmalara konu olabilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı= Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 11/03/2020

Belge sayı numarası= 2020-24

### **Yazarların Katkı Oranı**

Bu araştırmaya, araştırmanın birinci yazarı %50, ikinci yazarı %50 katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişkiler bulunmamaktadır.

### **Kaynaklar**

- Alston-Abel, N. L., & Berninger, V. W. (2018). Relationships between home literacy practices and school achievement: Implications for consultation and home-school collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28, 164-189.
- Annie E. Casey Foundation. (2015). *Kids count: State trends in child wellbeing*. Baltimore, MD: Casey Foundation.
- Au, K. H., & Raphael, T.E. (2000). Equity and literacy in the next millennium. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 170-188.
- Andersen, C. S., Gregersen, K. M., Nielsen, S. N., & Kjærgaard Thomsen, M. (2021) Parent involvement, socioeconomic status and reading performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1279-1294.

- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: a prerequisite for school learning. In D. Dickinson, & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 41–51). New York, NY: Guilford.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in Psychology* 8, 1-9.
- Bokhandlerforeningen. (2022). *Leseundersøkelse, 2022 [reading survey 2022]*. Retrived from <https://bokhandlerforeningen.no/bransjefakta/forbrukerundersokelser/leserundersokelsen/>.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bradley, L., & Donovan, C. (2012). "Read it! Do it! Tell it! Play it!": Preschoolers and their families having fun with stories. *Childhood Education*, 88(4), 248-254.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In R.M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.1. Theoretical models of human development* (pp.793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bus, A. G. (2001). Parent-child book reading through the lens of attachment theory. In L. Verhoeven, & C. E. Snow (Eds.), *Literacy and Motivation* (pp. 43–57). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111.
- Chow, B. W., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233-248.
- Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 57-73). Newyork: Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, .Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelebi-Öncü, E. (2016). Improved creative thinkers in a class: a model of activity based tasks for improving university students creative thinking abilities. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 517-522.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ. ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 705-715.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1-20.
- DeBruin-Parecki, A. (2009). Establishing a family literacy program with a focus on interactive reading: The role of research and accountability. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 209-289.

- Dickinson, D., Griffith, J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 1-15.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and Improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (2nd., pp. 407–437). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ergül, C., Sarıca, D., Akoğlu, G., Sarıca, D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.
- Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204.
- Eslek, D. ve Yılmaz İrmak, T. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 347.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Forry, N., Bromer, J., Chrisler, A., Rothenberg, L., Simkin, S., & Daneri, P. (2012). Family-provider relationship quality: Review of conceptual and empirical literature of family-provider relationships (OPRE report #2012-46). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2023). Okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik aile farkındalık programının etkililiği: Bir karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 135-158.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Günay-Bilaloğlu, R. G., Aktaş-Arnas, Y. A., & Yasar, M. (2017). Question types and wait-time during science related activities in Turkish preschools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(2), 211-226.
- Hargrave, A. C., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.
- Hartas, D. (2012). Inequality and the home learning environment: Predictions about seven-year-olds' language and literacy. *British Educational Research Journal*, 38(5), 859-879.
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J. E., & Hagtvat, B. E. (2019). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653-669.
- Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524-546.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Kalil, A., & Mayer, S. E. (2016). Understanding the importance of parental time with children: Comment on Milkie, Nomaguchi, and Denny (2015). *Journal of Marriage and Family*, 78(1), 262-265.
- Karakaş, S., Erden G, Erdoğan-Bakar, E. ve Doğutepe, E. (2017) *Özgül Öğrenme bozukluğu genişletilmiş nöropsikometri bataryası el kitabı*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Keresteš, G., Hjelmquist, E., Veisson, M., & Siegel, L. S. (2024). The importance of fluency in reading: A comparison of english, swedish, croatian, and estonian. *Reading Psychology*, 45(4), 413-430.
- Kıvrak, Z. ve Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin gözünden birinci sınıf öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini öğrenim süreçlerine ailelerin katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 447-468.

- Klesius, J. P., & Griffith, P. L. (1996). Interactive storybook reading for at-risk learners. *The Reading Teacher*, 49(7), 552-560.
- Mays, N., & Pope, C. (2000) Assessing quality in qualitative research, *British Medical Journal*, 320, 50-52.
- Lang, S. N., Jeon, L., Schoppe-Sullivan, S. J., & Wells, M. B. (2020). Associations between parent–teacher cocaring relationships, parent–child relationships, and young children’s social emotional development (2020). *Child & Youth Care Forum*, 49(4), 623-646.
- Liu, C., Georgiou, G. K., & Manolitsis, G. (2018). Modeling the relationships of parents’ expectations, family’s SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43(2018), 1–10.
- MacKenzie, R. (2014). *Çocuğunuza sınır koyma*. (M. Gül, Çev.) İstanbul: Yakamoz Kitap.
- Milkie, M. A., Nomaguchi, K. M., & Denny, K. E. (2015). Does the amount of time mothers spend with children or adolescents matter? *Journal of Marriage and Family*, 77(2), 355-372.
- Mol, S. E., & Neuman, S. B. (2014). Sharing information books with kindergartners: The role of parents’ extra-textual talk and socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 399-410.
- Mudzielwana, N. P. (2014). The role of parents in developing reading skills of their children in the Foundation Phase. *Journal of Social Sciences*, 41(2), 253-264.
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Napoli, A. R., Korucu, I., Lin, J., Schmitt, S. A., & Purpura, D. J. (2021). Characteristics related to parent-child literacy and numeracy practices in preschool. *Frontiers in Education*, 6, 1-9.
- Neumann, M. M., Hood, M., & Ford, R. M. (2013). Using environmental print to enhance emergent literacy and print motivation. *Reading and Writing*, 26(5), 771-793.
- Okuyay Platformu. (2019). Türkiye okuma kültürü araştırması 2019. Türkiye Yayıncılar Birliği. [okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf](http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Padak, N., & Rasinski, T. (2007). Family involvement: Is being wild about Harry enough? Encouraging independent reading at home. *The Reading Teacher*, 61(4), 350-353.
- Petrill, A. S., Deater-Deckard, K., Schatschneider, C., & Davis, C. (2005) Measured environmental influences on early reading: Evidence from an adoption study. *Scientific Studies of Reading*, 9(3), 237-259.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491-511.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Atli, S. ve Şahin, B. K. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children’s acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907.
- Snell, E. K., Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practices from research. *The Reading Teacher*, 68(7), 560-571.
- Şirin, S. (2019). *Yetişin çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Sperling, A. R., & Head, M. D. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 233-236.
- Tetik, G. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2012). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York, NY: Guilford.

- Umucu Alpoğuz, D. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- van der Sande, L., van Steensel, R., & Fikrat-Wevers, S. (2023) Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(21), 1-38.
- van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81, 69-96.
- Vasylenko, V.O. (2017). The parents' role in helping children to develop reading skills. *EETP*, 12(46),71-80.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds). Cambridge, MA: Harvard College Press.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Worthington, M., & van Oers, B. (2017). Children's social literacies: Meaning making and the emergence of graphical signs and texts in pretense. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 147-175.
- Yang, J., Lawrence, J. F., & Grøver, V. (2023). Parental expectations and home literacy environment: A questionnaire study of Chinese-Norwegian dual language learners. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(1), 159-173.
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25, 791-814.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M. ve Aydoğmuş, M. (2021). Türkiye'de okuma güçlüğüne gidermeye odaklanan ilköğretim düzeyindeki araştırmaların incelenmesi: 2000-2020 dönemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1188-1225.
- Yıldız-Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 53-68.
- Yıldız, M., Yildirim, K., Ates, S., & 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.
- Yin, R. K. (2014). *Case study methods: design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156.
- Zevenbergen, A., A., Worth, S., Dretto, D., & Travers, K. (2018) Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme, *Early Child Development and Care*, 188(6), 862-874,

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

Children's reading experiences with their families and the reading culture they acquire at home play a key role in their reading skills in both the preschool and school years. The existence of this role was first revealed in a six-year longitudinal study conducted by Durkin (1966). In the study, which began in 1958 and lasted for six years, 49 students who had learned to read before beginning first grade were studied, and an attempt was made to determine the role of the family in the development of reading skills by interviewing the parents and caregivers of these students as well as the students themselves. In her study, Durkin (1966) stated that she learned a lot about how children became successful readers in the early stages of life, that 39 of these 49 children read magazines, newspapers and books at home, and that 40 of these children had older siblings who helped them with their reading



development at home. The fact that home life has a significant impact on a child's reading skills has been confirmed by many studies in the field. In the study conducted by Au and Raphael (2000), it was concluded that the home environment was more effective than sociocultural factors in reflecting children's literacy achievement, while in the study carried out by Petrill, Deater-Deckard, Schatschneider and Davis (2005), it was found that beyond genetic factors alone, family and environment were effective on children's reading skills and that the family environment was associated with children's reading skills. Jordan, Snow and Porsche (2000) stated that in addition to formal education, including the family in the process of reading education increased the probability of success in children. Although the family plays a critical role in reading skills, it is known that families do not have sufficient knowledge on this subject, cannot provide adequate support to their children, and cannot create a suitable home environment for their children. Therefore, this study aimed to describe the process of supporting reading skills in the home environment by designing interactive book reading activities based on joint book reading between parents and children. For this purpose, the effect of the process on the reading behaviours of children and families and its effect on children's reading skills were examined.

### **Method**

A multiple case study (Yin, 2014) was selected in this study, as the aim was to describe in depth the case of how the home reading environment affects children's reading skills by collecting detailed data in the process, based on multiple sources of information (Creswell, 2013). The study was conducted with three children passing from the first grade to the second grade of primary school and studying in the central district of a province in northern region of Türkiye, and their families. The criterion sampling method was used to select the participants, and the inductive analysis technique was used to analyse the data obtained from the study.

### **Results and Discussion**

This study was conducted to examine family interaction in the home reading environment and to reveal how this interaction changed children's reading behaviours and skills. For this purpose, an attempt was made to describe the change that occurred by making observations before, during and after interactive book reading activities and observing the effects of this process on children's and families' reading behaviours and approaches as well as on children's reading skills. Firstly, the family's approach to reading was evaluated prior to the interactive reading activities. It was concluded that families had a controlling, overbearing and authoritarian disposition regarding reading. During the book reading process, rather than supporting and encouraging their children, families adopted a controlling and coercive role. While the child was reading, the family member stayed by the child's side as an authoritative figure and did not display a supportive attitude towards reading.

Secondly, prior to the interactive reading activities, children's approach to reading was examined under the "typology" category and it was concluded that children had a passive disposition while reading. Children exhibited resistance and avoidance behaviours towards reading, and there were differences between their behaviour and discourse.

Thirdly, the theme of change was examined under two categories: change in the child's reading skills and behaviours, and change in the home reading environment. A series of changes was observed in the reading skills and behaviours of the children, who were found to be readers at the frustration level prior to the intervention. It can be stated that this change was positive and occurred in the level of word recognition and in the cognitive and affective dimensions of reading. These findings are compatible with research results that reveal the importance of family participation in supporting children's reading skills (Fantuzzo, McWayne et al., 2004) and point out the need for this participation to be included in a programme (Forry et al., 2012; Lang et al., 2017). The fact that families became aware of how they could support their children in reading activities conducted at home positively changed both their own and their children's approaches to books and book reading process. It was observed that when families were given guidance, their awareness increased, they corrected their mistakes by reflecting on their errors, and they abandoned their controlling role and adopted a

supportive role. However, together with all the above, the background knowledge brought by families to the research environment and the effects of the ongoing education process at school should be considered within the limitations of the study.

### Ekler

#### Ek-1. Metinler ve Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları

- a. **Ön, ara ve son değerlendirmede kullanılan metinler ve sorular.** Değerlendirmelerde kullanılan hikâye edici ve bilgilendirici metinler Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanmış birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Ön ve ara değerlendirmede birinci sınıf düzeyinde aynı metin son değerlendirmede ise ikinci sınıf düzeyinde farklı bir metin kullanılmıştır. Ön ve ara değerlendirme arasında yaklaşık 12 hafta süre geçmiştir. Bu nedenle ön ve ara değerlendirme çocukların okuma becerilerini aynı metin aracılığıyla değerlendirmede uzman görüşü de alınarak bir sakınca olmadığına karar verilmiştir. Son değerlendirmede farklı bir metin kullanılmasının nedeni ise çocukların ikinci sınıfın birinci dönemini tamamlamaları, uygulama sürecinde 12 hafta geçirmeleri ve olası gelişimsel ilerlemeler olarak sıralanabilir. Metinlerin içeriğine uygun sayıda basit anlam ve derin anlam soruları uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır.
- b. **Etkileşimli kitap okuma uygulamaları ve kullanılan kitaplar.** Etkileşimli kitap okuma uygulamaları haftada üç gün 15-20 dakikalık sürelerde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar önce ailenin çocuğa sonrasında ise çocuğun aileye kitabı okuması şeklinde sürdürülmüştür. Hafta sonu hariç geri kalan günlerde ise metinler arası ilişki kurulan resimli çocuk kitapları okunmuştur. Bu uygulamanın sürdürülebilir, etkileşimli ve eğlenceli olması adına uygulama süresinin kısa olmasına, ailenin okuma zamanlarını kendi aile içi dinamiklerine göre planlayabilmesine özen gösterilmiştir. Uygulamalarda kullanmak için Christian Jolibos tarafından yazılan Meraklı Tavuklar Serisi ve bu kitaplarla metinler arası ilişki kurulan 12 resimli çocuk kitabı seçilmiştir. Meraklı Tavuklar Serisi'nin seçilmesinde hem metin ve görseller bakımından nitelikli hem de etkileşimli kitap okuma uygulamalarının sürekliliğini sağlamak adına bir seri olması göz önünde bulundurulmuştur. Bu kitapların Etkileşimli Kitap Okuma uygulamaları sırasında karakterlerin değişimi ve olaylar arasındaki geçişler üzerine geriye dönük ve ileriye yönelik diyaloglara izin veren metinler olduğu uzman görüşü de alınarak tespit edilmiştir.

#### Ek-2. Aile Eğitimi, Farkındalık Çalışması ve Etkileşimli Okuma Uygulamaları

**Aile eğitimi:** (a) Okuma becerisinin doğasına yönelik farkındalık kazandırmak için aileye okumanın bileşenleri hakkında bilgi verilmesini, (b) Ailenin, okuma becerisi ve kitaplara yönelik tespit edilen ön kabulleri ve yanlış yaklaşımları üzerine konuşularak doğru bilgi ve uygulamaların sunulmasını, (c) Etkileşimli okuma uygulamalarına yönelik bilgi verilmesini içermektedir. Örneğin:



- Çocuk okumayı öğrenince artık sadece kendisi okumaz, ailenin tek görevi onu dinlemek değildir, ailenin de çocuğa kitap okuması ve bu esnada onunla etkileşim içinde olması gerekir.
- Çocuk okurken kitaptaki resimleri incelemesi zaman kaybı değildir, bitirinceye kadar okumayı bölmeden bitirmesi gerekmez. Resimleri incelemesi ve sorular sorması okuduğunu anlamaya yönelik çabalarının küçük ipuçlarıdır.
- Okuma sırasında çocuğun soru sorması zaman kaybı değildir ve çocuğun dikkati bu şekilde dağılmaz.
- Hızlı okuma başarılı bir okuma için tek gösterge değildir ve bu yaş grubunda hızlı okuma yarışmalarının yapılması doğru değildir.
- Kitap seçiminde nelere dikkat edilir? (Çocuğun kendi kitabını kendi seçmesinin önemi ve ona nasıl rehberlik edilmesi gerektiğinin önemi üzerinde durulur.)
- Evde aile ile yürütülecek okuma etkinliklerinde nelere dikkat edilmesi gerekir? (Süresi, kalitesi ve devamlılığı. Düzenli bir şekilde yapılması ve bu etkinliklerin

eğlenceli hale getirilmesinin önemi üzerinde durulur. Kısa ama kaliteli geçirilen bir zaman diliminin elde edilmesi için neler yapılabileceği anlatılır.

- Etkileşimli okuma nasıl yapılır? Okuma esnasında nelere dikkat edilir? Okuma öncesi, sırası ve sonrasında hangi stratejilerden yararlanılabilir?

**Farkındalık çalışması:** (a) Uygulamada karşılaşılabilecek sorunları tespit etmek ve bunlara yönelik çözüm üretmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Örneğin:



- Aile eğitiminde verilen yönergeler ne kadar uyulabildiği, nelerin tam anlaşılmadığı, sürecin nasıl ilerlediği kontrol edilir.
- Ailenin süreçte neleri yapmakta zorlandığı tespit edilerek gerekli düzenlemeler yapılır.
- Uygulamalar sırasında ailenin zihninde oluşan sorular cevaplandırılır.
- Ailenin süreci nasıl yönettiği ve çocukların bu etkinliklere nasıl tepki verdiği ortaya çıkarılır.

**Etkileşimli okuma uygulamaları:** Aile, (a), çocuğuyla ilk olarak kitabın peritextual özellikleri hakkında konuşma yapar [Kitabın yazarı, çizeri, yayınevi incelenir], (b) çocuğuna model okuma yapar [İşitsel modelleme yoluyla akıcı okuma unsurlarının çocuğun zihninde somutlaşmasına yardımcı olur], (c)



kitaptaki olaylar ve karakter ile çocuğun yakın çevresini ilişkilendirerek sorular sorar, (d) çocuğa düşünmesi ve cevaplama için yeterli süre verir, (e) çocuğunu konuşması için teşvik eder, cevaplamakta ya da soru sormakta zorlandığı noktalarda ipucu vererek onu destekler, (f) kitabın tekrarlı okunması ve her okumada farklı noktalara değinilmesi konusunda çocuğuna rehberlik eder, (g) okunan kitapta yer alan bağlamları kullanarak çocuğunun metinler arası ilişki kurmasına rehberlik eder.